

Université de Neuchâtel

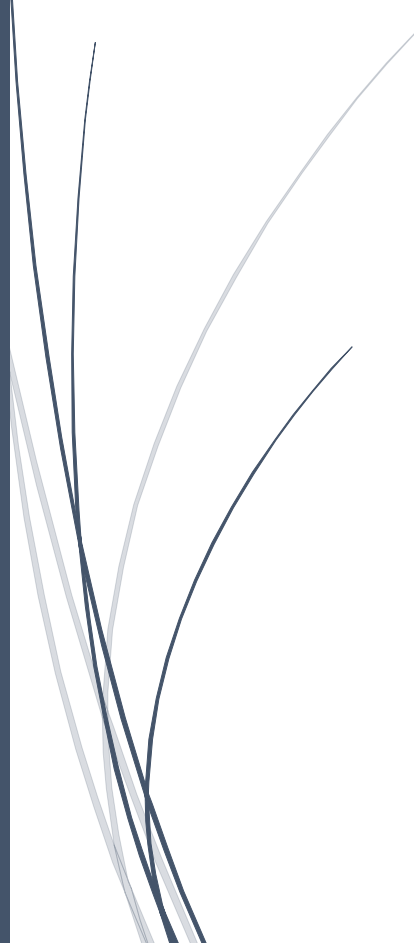
Faculté des lettres et sciences humaines

Institut des Sciences du Langage et de la Communication

Centre de logopédie

Le choix professionnel chez les jeunes présentant des troubles du langage écrit

Charlène Détraz



Mémoire pour l'obtention du Master en logopédie
Sous la direction de Madame Tania Zittoun
Juin 2017

Déclaration sur l'honneur⁵

Par la présente, j'affirme avoir pris connaissance des documents d'information et de prévention du plagiat émis par l'Université de Neuchâtel et m'être renseigné-e correctement sur les techniques de citation.

J'atteste par ailleurs que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, idée, recherche, raisonnement, analyse ou autre création empruntée à un tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière claire et transparente, de sorte que la source en soit immédiatement reconnaissable, dans le respect des droits d'auteur et des techniques de citations.

Je suis conscient que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement et complètement est constitutif de plagiat.

Je prends note que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat (pouvant aller jusqu'au renvoi de l'université).

Je suis informé qu'en cas de plagiat, le dossier sera automatiquement transmis au rectorat.

Au vu de ce qui précède, **je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.**

Nom : Détraz

Prénom : Charlene

Cursus : Master en logopédie

Faculté d'inscription : Faculté des lettres et sciences humaines

Lieu et date : St-Légier, le 22 mai 2017

Signature : 

Ce formulaire doit être dûment rempli par tout étudiant ou toute étudiante rédigeant un travail substantiel (notamment un mémoire de bachelor ou de master) ou une thèse de doctorat. Il doit accompagner chaque travail remis au professeur ou à la professeure.

⁵ Formulaire largement inspiré de la Directive de la direction 0.3 bis, intitulée Formulaire Code de déontologie en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses, de l'Université de Lausanne, du 23 avril 2007 et adapté aux besoins de l'Université de Neuchâtel.

RÉSUMÉ

Ce travail de mémoire, dans une perspective psychosociale, aborde le choix professionnel de jeunes présentant des troubles du langage écrit. Le cadre théorique de cette recherche traite des troubles du langage écrit, de la période de l'adolescence, ainsi que de la structure et des spécificités du système éducatif suisse. En outre, il présente les différents éléments en jeu dans l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que la notion de transition et tout ce qu'elle implique. Dans l'optique de comprendre les multiples éléments pris en compte dans le choix professionnel, ainsi que l'influence des troubles du langage écrit lors de la transition école obligatoire – formation au niveau secondaire II, des entretiens biographiques ont été réalisés. Onze jeunes ont accepté de me rencontrer et de me raconter leur parcours scolaire et professionnel. Le début des entretiens a permis aux participants de raconter librement leur parcours jusqu'à aujourd'hui. Ils ont ensuite réalisé une représentation graphique de leurs sphères d'expérience. Celle-ci a été la base pour la suite de l'entretien au cours duquel nous avons abordé plusieurs thématiques concernant les différentes sphères indiquées : l'importance de chacune d'elles, les apprentissages y étant réalisés, le rôle des jeunes, l'image que leur entourage a d'eux, ainsi que leurs ressources. Diverses questions portant plus spécifiquement sur leur choix professionnel/de formation ont également été traitées. Au travers d'une analyse qualitative, j'ai observé que le choix professionnel est réalisé en prenant en compte de nombreux facteurs, le rendant complexe. De plus, j'ai pu mettre en avant l'influence des troubles du langage écrit sur la construction identitaire des jeunes de cette étude, sur leur engagement dans les divers apprentissages, ainsi que sur l'évaluation actuelle de leur situation. Ainsi, j'ai mis en exergue l'influence des troubles du langage écrit sur les processus impliqués dans la transition école obligatoire – formation au niveau secondaire II. J'ai également relevé leur influence par rapport au sens que les jeunes donnent aux nombreux apprentissages réalisés dans leurs différentes sphères d'expérience. Finalement, une réflexion plus personnelle, concernant les représentations de la logopédie et de la dyslexie/dysorthographe chez les jeunes rencontrés au cours de cette recherche, est présentée. La conclusion de ce travail reprend les principaux résultats ressortant des analyses et me permet d'évoquer les apports professionnels et personnels de ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes ayant contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire par leur aide, leur participation ou leur soutien.

J'adresse mes sincères remerciements

À Madame Tania Zittoun,

Directrice de ce mémoire, pour son suivi et ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce travail.

À Madame Pascale Marro,

Experte de ce mémoire.

Aux jeunes participants,

Pour la confiance qu'ils m'ont accordée en me faisant part de leur parcours et sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

À mes parents,

Pour leur soutien, leur présence et leurs encouragements tout au long de ce travail et de mes études.

À Pauline,

Sans qui, mon parcours n'aurait pas été le même.

À ma famille et mes amis,

Pour leur soutien, leurs conseils et leurs encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

DÉCLARATION SUR L'HONNEUR.....	1
RÉSUMÉ.....	2
REMERCIEMENTS.....	3
TABLE DES MATIÈRES.....	4
I. INTRODUCTION.....	7
II. CADRE THÉORIQUE.....	9
1. LES TROUBLES DU LANGAGE ÉCRIT.....	9
1.1. Les troubles du langage écrit.....	9
1.2. La dyslexie développementale.....	10
1.2.1. Définition.....	10
1.2.2. Dépistage.....	12
1.2.3. Différents types de dyslexies.....	12
1.2.4. Troubles associés.....	13
1.3. La dysorthographe développementale.....	13
1.3.1. Définition et dépistage.....	14
1.3.2. Remarque.....	14
1.3.3. Différents types de dysorthographies.....	14
1.4. Dyslexie et/ou dysorthographe ?.....	15
1.5. Les conséquences des troubles du langage écrit sur le parcours scolaire.....	17
2. L'ADOLESCENCE.....	19
2.1. Définition de l'adolescence.....	20
2.2. Les enjeux identitaires à l'adolescence.....	20
3. LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE.....	21
3.1. Le système éducatif suisse.....	21
3.2. Particularités du système éducatif suisse.....	23
3.3. Le passage de l'école obligatoire au secondaire II en Suisse.....	24
4. L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE.....	25
4.1. Définition de l'orientation.....	25
4.2. Comment un jeune choisit-il son orientation professionnelle ?.....	26
4.2.1. Précision terminologique.....	26
4.2.2. Facteurs pris en compte dans le choix professionnel.....	26
5. LA TRANSITION ÉCOLE OBLIGATOIRE – MONDE PROFESSIONNEL.....	31
5.1. Définition de la transition selon différentes approches.....	31
5.1.1. L'approche développementale.....	31
5.1.2. L'approche sociologique.....	32

5.1.3.	L'approche psychosociale.....	33
5.2.	La transition de l'école obligatoire au monde professionnel dans une approche psychosociale	34
5.3.	Pourquoi s'intéresser aux transitions ?	34
5.3.1.	Précision terminologique : les sphères d'expérience.....	34
5.3.2.	L'intérêt des transitions.....	35
5.4.	Les processus impliqués dans la transition	36
5.5.	Le sens des apprentissages	38
5.6.	Les ressources mobilisables lors d'une transition	40
III.	PROBLÉMATIQUE	43
IV.	MÉTHODOLOGIE.....	45
1.	POPULATION	45
1.1.	Recherche de la population	45
1.2.	Contact et prise de rendez-vous	46
2.	UNE APPROCHE QUALITATIVE	46
3.	RECUEIL DES DONNÉES	47
3.1.	L'entretien biographique	47
3.2.	Représentation des sphères d'expérience	49
3.3.	Le guide d'entretien	49
4.	LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	50
4.1.	Les entretiens exploratoires.....	50
4.2.	La suite des entretiens.....	51
4.3.	Transcription des entretiens.....	51
5.	ANALYSE DES ENTRETIENS	52
5.1.	Précision quant aux entretiens analysés.....	52
5.2.	L'analyse qualitative	52
V.	RÉSULTATS	54
	Participant 1 : Romain.....	54
	Participant 3 : Jonathan	56
	Participant 4 : Jérôme	58
	Participant 5 : Thomas	60
	Participante 7 : Marie	62
	Participante 8 : Camille	65
	Participant 9 : Daniel.....	68
	Participant 10 : Nolan.....	71
	Participante 11 : Maya	74
	Synthèse de certains résultats quantifiables	77
VI.	DISCUSSION.....	81

1.	ANALYSE DES RÉSULTATS	81
1.1.	Remarques préalables.....	81
1.2.	Choix et orientation professionnelle	82
1.3.	Processus identitaires.....	86
1.4.	Processus d'apprentissage.....	89
1.5.	Processus de construction de sens	90
1.6.	Sens des apprentissages.....	92
1.7.	Ressources.....	93
2.	RÉFLEXION PERSONNELLE	95
3.	LIMITES DE CETTE RECHERCHE.....	97
VII.	CONCLUSION.....	99
1.	CONCLUSION EN REGARD DES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	99
2.	APPORTS PROFESSIONNELS ET PERSONNELS.....	102
	BIBLIOGRAPHIE.....	104
	ANNEXES.....	111
1.	Annexe 1 : Lettre informative aux participants	111
2.	Annexe 2 : Accord de participation à la recherche	112
3.	Annexe 3 : Représentation des sphères d'expérience	113
4.	Annexe 4 : Tableau d'analyse du guide d'entretien.....	118
5.	Annexe 5 : Guide d'entretien définitif	119
6.	Annexe 6 : Fiche de renseignements.....	122
7.	Annexe 7 : Conventions de transcription.....	123

I. INTRODUCTION

La langue écrite est omniprésente dans notre vie quotidienne. En effet, tant la lecture de messages, de panneaux dans la rue, de livres, de recettes de cuisine, de modes d'emploi par exemple que l'écriture d'emails, de sms, de notes pour les rendez-vous ou encore de liste de courses impliquent la langue écrite. Elle est également nécessaire dans la poursuite tant d'une formation professionnelle que d'études supérieures. En outre elle est indispensable dans grand nombre de professions. Nous pouvons donc supposer que des difficultés au niveau du langage écrit puissent avoir des conséquences sur le choix professionnel réalisé par les jeunes présentant une dyslexie et/ou dysorthographe. Mais dans quelle mesure ?

Lors de mes stages de Master avec des jeunes présentant de graves troubles des apprentissages, je me suis aperçue que certains d'entre eux se projetaient dans l'avenir en prenant parfois très peu en considération leurs difficultés. En effet, ils évoquaient leur intention de se diriger dans certaines professions nécessitant la poursuite d'études importantes et de longue durée. Néanmoins, au vu de leur situation, ces projets ne semblaient pas toujours réalisables. Cela m'a amenée à me questionner sur la conscience de ces jeunes face à leurs difficultés en relation avec leur avenir professionnel. C'est cependant en m'intéressant au parcours scolaire et professionnel de jeunes de mon entourage que ce questionnement plus spécifique sur le choix professionnel des jeunes présentant des troubles du langage écrit m'est venu. En effet, plusieurs personnes de mon entourage proche sont dyslexiques et/ou dysorthographiques. Toutes se sont dirigées vers un apprentissage suite à l'école obligatoire, mentionnant notamment le peu de plaisir qu'elles avaient à l'école, ainsi que le soulagement de la quitter. Néanmoins, l'une de ces jeunes, suite à son apprentissage, a décidé de réaliser une maturité professionnelle et poursuit actuellement des études supérieures dans le but de faire la profession qu'elle envisageait depuis longtemps. Je me suis donc interrogée sur les raisons pour lesquelles ces jeunes choisissaient d'entreprendre un apprentissage à la sortie de l'école obligatoire, le rôle des troubles du langage écrit dans ce choix, ainsi que sur la possible généralisation de mes observations à une plus large population.

En me penchant sur la littérature en lien avec cette thématique, je me suis rendue compte que de nombreux travaux existaient tant sur les troubles du langage écrit et leurs conséquences, que sur les diverses transitions et notamment la transition école obligatoire – monde professionnel. Néanmoins, je n'ai quasiment pas trouvé de littérature mêlant ces deux sujets dans une population de jeunes.

Avec le développement des connaissances au niveau de la logopédie, de plus en plus d'aménagements au niveau scolaire sont proposés aux enfants présentant des troubles du langage écrit, sans pour autant leur fournir de programme individualisé. En outre, un certain nombre de formations de niveau secondaire II sont également sensibilisées à cette problématique et mettent donc en place certains aménagements. Ces derniers concernent notamment la possibilité d'avoir du temps supplémentaire pour la passation des examens écrits, la matière restant évidemment inchangée. Ces remarques m'ont amenée à me questionner sur l'accessibilité des différentes formations pour les jeunes présentant des difficultés au niveau du langage écrit, ainsi que leur perception de celle-ci. En effet, sachant que ces jeunes étaient considérés comme ayant une intelligence dans la norme, voire au-dessus, dans les tests intellectuels, j'étais relativement certaine de leurs capacités à réaliser la formation de leur choix malgré les difficultés possiblement rencontrées. Cependant, il me semble que l'intelligence n'est pas le seul critère pris en compte dans la réalisation du choix professionnel.

Partant de ces observations et questionnements, j'ai décidé de m'intéresser au phénomène de transition de l'école obligatoire au monde professionnel ou à la formation en secondaire II chez des jeunes présentant des difficultés au niveau du langage écrit. Je cherche donc dans quelle mesure les troubles du langage écrit influencent cette transition. J'ai choisi d'aborder cette thématique à la lumière d'une approche psychosociale.

Ce travail se divise en plusieurs chapitres. Premièrement, un chapitre théorique permet de poser le cadre dans lequel s'inscrit cette recherche. Au travers de cinq sous-chapitres, il aborde les troubles du langage écrit, la période de l'adolescence - période dans laquelle se situe ma population - le système éducatif suisse, l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que la notion de transition et ce qu'elle implique. La problématique de cette recherche est ensuite présentée. Le chapitre suivant expose la méthodologie mise en place dans ce travail précisant la population, le déroulement de la recherche, la méthode de recueil de données – à savoir l'entretien biographique – ainsi que l'approche choisie pour analyser les résultats. Vient ensuite le chapitre sur les résultats de cette recherche. Il est suivi par le chapitre discussion qui me permet de proposer une analyse de mes résultats. En outre, j'y expose également une réflexion personnelle, liée à la logopédie et aux troubles du langage écrit, réalisée au travers de mes observations. Ce chapitre s'achève par la présentation des limites de ma recherche. Finalement, ce mémoire se termine par une conclusion reprenant les questions de recherches présentées dans la problématique à la lumière de mes analyses, ainsi que par la mention des apports professionnels et personnels acquis au travers de ce travail.

II. CADRE THÉORIQUE

Ce cadre théorique va permettre d'expliciter les bases théoriques sur lesquelles je me suis appuyée pour développer ma problématique et analyser mes données dans ce travail de mémoire. Il se divise en cinq sous-chapitres, chacun abordant une thématique différente. Le premier porte sur les troubles du langage écrit. Il permet de cerner les difficultés rencontrées par les jeunes ayant participé à ma recherche. Le second sous-chapitre, plus bref, s'intéresse à la période de l'adolescence, période concernant la population de cette étude. Mon travail de mémoire ayant été réalisé avec des jeunes intégrés dans le système scolaire suisse, le troisième sous-chapitre permet d'explicitier son fonctionnement et ses particularités. Le quatrième sous-chapitre, quant à lui, met en avant les différents facteurs en jeu dans l'orientation professionnelle, afin de comprendre comment les jeunes réalisent leur choix professionnel/de formation. Le dernier sous-chapitre présente la notion de transition, concept central de mon mémoire. Il met en lumière les différentes approches de la transition, l'intérêt de se pencher sur cette thématique, ainsi que les différents processus impliqués. Il aborde finalement les ressources mobilisables lors d'une période de transition.

1. LES TROUBLES DU LANGAGE ÉCRIT

Dans ce sous-chapitre, je vais commencer par définir brièvement les troubles du langage écrit d'un point de vue neuropsychologique. Je décrirai ensuite les deux troubles spécifiques qui nous intéressent plus particulièrement dans ce travail et dont souffrent les jeunes y ayant participé : la dyslexie et la dysorthographe. J'évoquerai notamment les différentes formes existantes, ainsi que leur dépistage. Je m'intéresserai ensuite au rapport de dépendance ou d'interdépendance entre ces deux troubles. Finalement j'aborderai leurs répercussions sur le parcours scolaire et professionnel.

1.1. Les troubles du langage écrit

D'après la classification du DSM-V, les troubles du langage écrit appartiennent à la famille des troubles spécifiques des apprentissages (American Psychiatric Association, 2013). Ces derniers peuvent toucher différents domaines du langage écrit, à savoir la lecture, la production écrite et/ou le graphisme. C'est au travers de la manifestation de difficultés dans l'apprentissage et l'utilisation d'habiletés académiques dans l'un des domaines suivants que l'on identifie des troubles des apprentissages : la lecture, la compréhension écrite, l'orthographe, l'expression écrite, les nombres (calcul, maîtrise du sens des nombres) ou le raisonnement mathématique (American Psychiatric Association, 2013). Cependant, pour parler de troubles des apprentissages, plusieurs autres critères sont à prendre en compte,

à savoir la persistance des difficultés, l'interférence de ces dernières avec des activités quotidiennes impliquant les compétences touchées, l'absence d'autres explications telles qu'une incapacité intellectuelle, des troubles sensoriels auditifs ou visuels, d'autres troubles mentaux ou neurologiques, une situation psychosociale adverse, un manque d'expérience dans la langue ou encore une éducation inadéquate (American Psychiatric Association, 2013). En outre, des tests standardisés doivent permettre d'objectiver les difficultés observées. Si un trouble des apprentissages est diagnostiqué, ce sont alors la nature des difficultés et le domaine touché qui vont permettre de déterminer quel trouble spécifique des apprentissages présente l'individu concerné.

1.2. La dyslexie développementale

Les troubles d'apprentissage de la lecture peuvent affecter différentes composantes de l'acte de lire : la reconnaissance des mots, la compréhension orale et/ou écrite ou encore ces deux composantes. Nous parlerons de dyslexie uniquement pour évoquer un trouble de la reconnaissance des mots (de Weck & Marro, 2010). A noter que nous abordons ici la dyslexie dite développementale – en tant que trouble dans lequel les habiletés en lecture n'ont jamais été acquises – par opposition à la dyslexie acquise qui résulte d'une lésion cérébrale et dans laquelle ces habiletés ont été perdues (Frith, 1985). D'après Sprenger-Charolles & Colé (2006), environ 5% d'enfants seraient concernés par la dyslexie.

1.2.1. Définition

La dyslexie est probablement le trouble spécifique des apprentissages qui a été le plus étudié jusqu'à présent (Institut national de la santé et de la recherche médicale [Inserm], 2007). Il existe, en effet, de nombreux travaux à son sujet et les différentes définitions dépendent des courants théoriques dans lesquels elles s'insèrent. C'est tout d'abord dans une perspective neurolinguistique que se développent les premières hypothèses quant à l'origine de la dyslexie. Le premier à s'intéresser à ce trouble dans le domaine médical a été Morgan, en 1896, au moment où la scolarité devient obligatoire (de Weck & Marro, 2010). Dans ce contexte, de nombreux cas d'enfants présentant de graves difficultés dans l'apprentissage de la lecture sont décrits. Morgan émet l'hypothèse de problèmes visuels pour expliquer les difficultés observées qu'il nomme « *cécité verbale congénitale* » (de Weck & Marro, 2010, p.135). Au début du XX^e siècle, tout en conservant la terminologie proposée par Morgan, d'autres auteurs, tels que Hinshelwood, proposent que ces troubles seraient liés à un défaut au niveau du développement du cerveau (de Weck & Marro, 2010). Les enfants présentant uniquement des troubles de la lecture et ceux présentant des déficits aux niveaux sensoriel et intellectuel sont déjà distingués à ce moment, d'où l'idée de trouble spécifique de la lecture. Dans les années 1920, les psychologues commencent

à se pencher sur ces cas et remarquent qu'avec un entraînement adapté, les enfants concernés peuvent apprendre à lire. Apparaît alors le terme de dyslexie pour exprimer un dysfonctionnement au niveau des apprentissages (de Weck & Marro, 2010), ainsi que l'hypothèse d'une origine développementale de ce trouble. En parallèle, les relations entre la dyslexie et d'autres troubles d'ordre affectif sont abordées. Suite à la Seconde Guerre Mondiale, la perspective instrumentale se développe, mettant en avant l'idée que les difficultés d'apprentissage de la lecture résulteraient d'un déficit au niveau de l'un des processus psychologiques fondamentaux suivants : la perception, la mémoire, le langage et la pensée (de Weck & Marro, 2010). Cette conception est toujours d'actualité. Cependant, le rôle essentiel de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture a été largement prouvé, permettant ainsi de préciser qu'un déficit de cette composante pourrait être en jeu dans la dyslexie (de Weck & Marro, 2010).

De nos jours, la dyslexie est considérée comme un trouble de la reconnaissance des mots écrits (Inserm, 2007). Si nous nous en tenons à une définition toujours actuelle de ce trouble, nous pouvons évoquer celle proposée par Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003). Ces auteurs conçoivent la dyslexie comme un trouble spécifique des apprentissages d'origine neurobiologique. Elle se caractérise par des difficultés au niveau de la précision et de la fluence dans la reconnaissance des mots et par des habiletés faibles pour le décodage et l'orthographe. Ces difficultés résultent généralement d'un déficit phonologique, inattendu en dépit d'autres habiletés cognitives intactes et d'un enseignement efficace. De son côté, le Dictionnaire d'Orthophonie propose d'utiliser le terme de « dyslexie développementale » pour désigner :

« les troubles spécifiques persistants de l'apprentissage de la lecture se manifestant chez des enfants de niveau d'efficacité intellectuelle normal, sans problèmes sensoriels primaires, visuels ou auditifs (DMS-IV), sans troubles psychiques graves, ayant toujours été normalement scolarisés, et issus de milieux socioculturels normalement stimulants. » (Brin, Courrier, Lederlé & Masy, 2004, p.80).

Des problèmes de compréhension écrite peuvent être une conséquence secondaire à ces difficultés. En outre, une expérience de lecture réduite limite le développement du lexique, ainsi que des connaissances générales (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Cela explique que certains enfants présentant une dyslexie possèdent également un stock lexical faible et peinent parfois à comprendre ce qu'ils lisent sans pour autant présenter de trouble de la compréhension.

1.2.2. Dépistage

La CIM-10 considère la dyslexie développementale comme un trouble spécifique de la lecture qui appartient lui-même à la catégorie des troubles spécifiques des acquisitions scolaires (OMS, 2001, 2011). D'après cette classification, le diagnostic de dyslexie est posé lorsque les performances de l'enfant en lecture sont significativement en-dessous du niveau escompté au vu de son âge chronologique, de son niveau intellectuel et de son niveau scolaire. L'évaluation se fait individuellement en utilisant des tests standardisés au travers desquels un écart de deux déviations standard en-dessous de la moyenne doit être objectivé (OMS, 2001). Le diagnostic ne peut être posé que lorsque l'enfant présente deux ans de retard dans l'apprentissage de la lecture. Ce dernier débute généralement autour de six ans, ce n'est que vers l'âge de huit ans qu'un enfant est diagnostiqué comme étant dyslexique (Sprenger-Charolles et Colé, 2006).

1.2.3. Différents types de dyslexies

Pour reconnaître un mot et le lire à voix haute, il existe, chez le lecteur expérimenté, deux voies : la voie lexicale et la voie non-lexicale (Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993). Celles-ci se mettent progressivement en place chez l'apprenti-lecteur. Tout d'abord, se développe la voie d'assemblage, appelée également voie phonologique ou encore voie non-lexicale, qui fait appel à la médiation phonologique et consiste en la réalisation de la correspondance graphème-phonème (de Weck & Marro, 2010). Puis la voie d'adressage, aussi appelée voie lexicale, se met en place. Cette dernière permet au lecteur d'accéder directement à la représentation mentale du mot rencontré dans son lexique orthographique grâce au traitement visuel des mots écrits (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003). La mise en place de chacune de ces voies peut être perturbée, et ce, indépendamment de l'autre. Il est ainsi possible de distinguer plusieurs types de dyslexies. Selon les difficultés observées chez un sujet dyslexique, la voie atteinte peut être précisée.

Lorsque la voie d'assemblage est atteinte, nous parlons de *dyslexie phonologique*. Celle-ci se caractérise par des difficultés pour le décodage de pseudo-mots, surtout s'ils sont longs, et de mots peu familiers (OMS, 2001). Cependant, la lecture de mots réguliers et irréguliers semble plutôt préservée (Inserm, 2007). Les principales erreurs observées sont des lexicalisations de pseudo-mots et, pour les mots, des erreurs visuelles et/ou portant sur la morphologie flexionnelle et dérivationnelle (de Weck & Marro, 2010). Lorsque la voie phonologique est touchée, des difficultés au niveau de la conscience phonologique (dans les tâches de métaphonologie) et de la mémoire verbale à court terme sont également observées (Inserm, 2007).

Le second type de dyslexie est appelé *dyslexie de surface* et fait référence à une atteinte de la voie d'adressage. Celle-ci se manifeste par des difficultés pour décoder des mots irréguliers et peu fréquents (Inserm, 2007). En outre, d'importantes difficultés s'observent pour le choix des homophones hétérographes (OMS, 2001). La lecture de pseudo-mots et de mots réguliers est, quant à elle, relativement préservée (Inserm, 2007). Les erreurs généralement observées dans cette situation sont des régularisations des mots, des paralexies visuelles et plus rarement des paralexies phonémiques (de Weck & Marro, 2010). Il semblerait que ces difficultés soient liées à l'impossibilité d'acquérir des représentations orthographiques (de Weck & Marro, 2010). Certaines études ont mis en évidence des troubles de la mémoire visuelle et du traitement visuo-attentionnel associés à la dysorthographe de surface (Inserm, 2007). Toutefois, il n'y a pas de consensus à ce propos.

Finalement, il arrive que les deux voies soient atteintes. Nous parlons alors de *dyslexie mixte ou profonde*. Elle correspond à un « *trouble massif et sévère d'apprentissage de la lecture* » (OMS, 2001, p.80) se caractérisant par des difficultés tant dans la lecture de pseudo-mots, que de mots irréguliers (Inserm, 2007). Dans les études à ce sujet, de grandes différences interindividuelles au niveau des performances pour chacune des voies de lecture et des troubles associés sont observées. Il est probable que la dyslexie mixte regroupe une population présentant une grande variabilité de difficultés (Inserm, 2007).

1.2.4. Troubles associés

La dyslexie développementale est fréquemment associée à d'autres troubles spécifiques des apprentissages (Inserm, 2007). Elle est souvent précédée par des troubles du développement du langage ou de la parole ou alors par des difficultés au niveau du traitement des informations auditives ou visuelles (OMS, 2001, 2011). Plusieurs troubles sont également souvent associés à la dyslexie tels que la dyscalculie, la dyschronie, des troubles de l'attention généralement accompagnés par une hyperactivité, des troubles moteurs (dyspraxie ou dysgraphie), des troubles émotionnels ou encore des troubles du comportement (OMS, 2001, 2011 ; Inserm, 2007).

1.3. La dysorthographe développementale

Les troubles de la production écrite peuvent affecter différentes composantes de l'acte d'écrire : l'orthographe (ou transcription écrite), la production textuelle et/ou le graphisme. Nous parlerons de dysorthographe pour évoquer les troubles de l'orthographe uniquement (de Weck & Marro, 2010).

1.3.1. Définition et dépistage

La dysorthographe développementale est définie comme un trouble spécifique de l'orthographe (de Weck & Marro, 2010). En gardant l'idée de l'existence d'un modèle à double voie pour l'écriture, la dysorthographie correspond « à un arrêt ou à un ralentissement dans la séquence des différentes stratégies d'acquisition » (Frith, 1985, 1986, cité par de Weck & Marro, 2010, p.209). D'après la CIM-10 (OMS, 2011), la dysorthographie fait partie des troubles spécifiques des acquisitions scolaires. Pour être considéré comme dysorthographique, un sujet doit se situer à au moins deux écarts-types en dessous du niveau attendu par rapport à son âge chronologique et son niveau intellectuel lors de la passation d'un test standardisé d'orthographe. De plus, les notes obtenues par cet individu pour des épreuves d'exactitude et de compréhension de la lecture, ainsi que de calcul doivent se situer dans les limites de la norme. Les difficultés d'orthographe doivent se manifester dès les débuts de l'apprentissage de l'orthographe et ce en dépit d'une scolarisation habituelle et adéquate, d'un quotient intellectuel dans la norme et en l'absence d'antécédents de difficultés significatives en lecture. Les difficultés relevées doivent interférer de manière significative avec les performances scolaires ou les activités de la vie quotidienne nécessitant l'orthographe (OMS, 2001).

1.3.2. Remarque

À ce stade, une précision concernant l'orthographe me semble importante. Contrairement à la lecture qui fait appel à la reconnaissance, l'orthographe nécessite un rappel. En effet, pour écrire un mot, l'entier des lettres le constituant doivent être transcrites (Pacton, Foulin & Fayol, 2005). En appliquant une stratégie de correspondance phonème-graphème, seule la moitié des mots du français peut être correctement restituée. La langue française, quand on passe du langage oral au langage écrit, offre effectivement plusieurs graphèmes possibles pour transcrire un même phonème. De plus, elle est fréquemment constituée de lettres muettes (Pacton, Foulin & Fayol, 2005). D'autres stratégies doivent dès lors être mises en place pour orthographier correctement les mots du français.

1.3.3. Différents types de dysorthographies

En regard à la dyslexie, le modèle à double voie est également applicable à l'orthographe. L'utilisation de la voie d'assemblage consiste à segmenter la parole en phonèmes, puis à appliquer la correspondance phonème-graphème. La voie d'adressage quant à elle permet d'accéder directement au mot dans le lexique orthographique (de Weck & Marro, 2010). Il est ainsi possible de distinguer différents types de dysorthographies en fonction des difficultés présentées par le sujet.

Premièrement, il existe la *dysorthographe phonologique* qui correspond à une atteinte de la voie d'assemblage. La stratégie phonographémique étant déficitaire, les difficultés sont principalement constatées dans la transcription de pseudo-mots (Inserm, 2007) et de mots irréguliers qui sont souvent régularisés (de Weck & Marro, 2010). Parfois, la capacité à orthographier les mots (réguliers et irréguliers) est entièrement préservée (Inserm, 2007). Les difficultés observées dans le cas d'une dysorthographe phonologique seraient liées à un déficit de la conscience phonologique (comme pour la dyslexie phonologique) qui empêcherait le développement de la stratégie phonographémique (de Weck & Marro, 2010). Les erreurs relevées sont donc la plupart du temps phonologiquement non plausibles (Inserm, 2007).

Lorsque la voie d'adressage est touchée, nous parlons de *dysorthographe de surface*. La stratégie lexicale qui ne peut être utilisée correctement freine la construction du lexique orthographique (de Weck & Marro, 2010). Les difficultés se manifestent essentiellement dans la transcription des mots orthographiquement complexes, soit principalement des mots irréguliers. Toutefois, la transcription de pseudo-mots est parfaitement préservée. De plus, bien que l'orthographe des mots complexes soit erronée, les erreurs observées sont généralement phonologiquement plausibles (Inserm, 2007). Il semblerait donc que les difficultés ne soient pas liées à un déficit phonologique, mais plutôt à d'importantes difficultés au niveau de la mémoire à long terme. Les représentations orthographiques des mots seraient difficilement créées et maintenues, empêchant ainsi la constitution du lexique orthographique. De plus, les enfants présentant une dysorthographe de surface ont souvent de la peine à retenir les correspondances phonographémiques irrégulières ou peu fréquentes et à s'appuyer sur les règles implicites de la langue pour la transcription des mots (de Weck & Marro, 2010).

1.4. Dyslexie et/ou dysorthographe ?

Nous nous posons à présent la question des relations entre dyslexie et dysorthographe. En effet, dans la pratique, nous rencontrons régulièrement des patients présentant des difficultés tant sur le plan de la reconnaissance des mots écrits, que de la transcription orthographique de ces derniers. Cela nous amène donc à nous interroger sur ce constat. Une dyslexie entraîne-t-elle automatiquement une dysorthographe ? Une dysorthographe se manifeste-t-elle uniquement en présence d'une dyslexie ? Ces troubles sont-ils indépendants ?

Comme le relève l'Inserm (2007), tous les travaux à ce sujet tombent d'accord pour soutenir qu'un trouble spécifique de l'orthographe est toujours associé à un trouble spécifique de la

lecture. De plus, la CIM-10 (OMS, 2001) considère que, à l'adolescence et à l'âge adulte, les difficultés en orthographe, souvent présentes lors d'un trouble spécifique de la lecture, sont plus importantes que les difficultés en lecture. Dans une approche de la psychologie cognitive (de Weck & Marro, 2010), Frith (1980) distingue trois profils de sujets :

1. Les bons lecteurs et bons scripteurs
2. Les bons lecteurs, mais faibles scripteurs
3. Les faibles lecteurs et faibles scripteurs

Frith (1980) considère que les sujets décrits dans le second profil présentent des difficultés en orthographe inattendues. En effet, il a été prouvé que les performances en lecture et écriture sont positivement corrélées. Les performances en lecture devraient permettre de prédire les performances en écriture, ce qui n'est pas le cas pour cette catégorie de sujets. Dans son étude, Frith (1980) a comparé les erreurs orthographiques des deux groupes de faibles scripteurs (profils 2 et 3). Il relève que les erreurs de transcription commises par les sujets du second profil sont principalement d'ordre phonétique. Il semblerait que, face à plusieurs alternatives phonétiques, les sujets ne sachent pas quel graphème choisir pour transcrire correctement un mot. Au contraire, les erreurs réalisées par les sujets dont les habiletés en lecture sont également touchées (profil 3) sont principalement inconsistantes et non phonétiques. Leurs difficultés se situeraient alors plutôt au niveau de la correspondance phonème-graphème et de l'analyse phonémique (Frith, 1980).

En comparant les stratégies de lecture des sujets bons lecteurs (profils 1 et 2), Frith (1980) remarque que plusieurs tests mettent en évidence des compétences identiques chez les deux groupes. Toutefois, pour la lecture de graphèmes isolés, de non-mots ou pour la lecture à haute voix, les stratégies utilisées par les scripteurs faibles inattendus (profil 2) se montrent déficitaires. Frith (1980) propose alors l'hypothèse que ces difficultés seraient liées au fait que les sujets bons lecteurs/scripteurs faibles utiliseraient habituellement des indices partiels en lecture, rendant cette dernière spécialement rapide. À l'inverse les bons lecteurs/bons scripteurs porteraient généralement leur attention sur tous les indices, présentant une lecture un peu plus lente. Nous remarquons donc que, bien que la prise d'indices partielle permette une lecture rapide, les conséquences sont des difficultés en transcription graphique (Frith 1980).

De leur côté, De Partz & Valdois (1999) évoquent des travaux ayant étudiés des situations d'individus présentant une dyslexie phonologique, mais développant des compétences orthographiques dans la normale.

En conclusion, comme soulevé par de Weck & Marro (2010), les sujets dyslexiques ont de grands risques de présenter une dysorthographe. Toutefois, il arrive également que certains sujets dyslexiques puissent développer des compétences dans la norme au niveau orthographique. De son côté, une dysorthographe peut se développer en l'absence de dyslexie. Les cas pour lesquels des dissociations entre les deux domaines sont observées peuvent s'expliquer par l'utilisation de stratégies différentes en lecture et écriture.

1.5. Les conséquences des troubles du langage écrit sur le parcours scolaire

Comme le relève Péruisset-Fache (1999), la lecture et l'écriture constituent la base pour tous les apprentissages. À partir de cette affirmation, nous pouvons en déduire que les enfants présentant des troubles du langage écrit vont rencontrer des difficultés pour de nombreux apprentissages. Toutefois, des difficultés dans le langage écrit n'empêchent pas de réussir professionnellement. L'étude TREE (Transition École-Emploi) a mis en évidence que six élèves sur dix présentant des compétences faibles à moyennes en littératie dans l'étude PISA ont obtenu un diplôme suite à une formation professionnelle suivant leur scolarité obligatoire (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner, 2014). L'étude PISA évaluait principalement la compréhension de l'écrit, mais également des compétences liées au langage écrit. Certes, ces élèves ne présentaient pas forcément des troubles du langage écrit, mais c'est une donnée intéressante pour mettre en avant que, malgré des difficultés, une poursuite d'études est tout à fait possible.

Gunnel Ingesson (2007) s'est, quant à elle, intéressée à 75 jeunes suédois dyslexiques de 14 à 25 ans. Au travers d'entretiens individuels, elle a abordé avec eux les thèmes suivants : la réussite ou l'échec scolaire, les réactions face au diagnostic de dyslexie, les sentiments de bien-être dans le cadre scolaire, l'estime de soi, les relations avec leurs pairs, l'influence de la dyslexie sur les tâches scolaires, ainsi que leur situation présente. Les résultats mettent en évidence que les sujets interviewés ne se sentaient pas toujours bien à l'école entre 7 et 13 ans. Ce sentiment de bien-être augmente néanmoins avec l'âge (Gunnel Ingesson, 2007). Les mêmes constats peuvent être faits par rapport à la réussite scolaire : les jeunes pensent qu'ils réussissaient peu à l'école entre 7 et 13 ans, mais le sentiment de réussite s'accroît avec l'âge. Taube (1988) souligne, dans son travail longitudinal auprès d'enfants suédois suivis pendant leurs huit premières années d'école, que la mise en place d'un comportement stratégique – à savoir « *l'endurance et la capacité à suivre des instructions, planifier et organiser le travail* » [traduction libre] (Taube, 1988, p.45) - et une attention accrue permettent de distinguer les élèves sans difficultés et les élèves en difficulté qui parviennent rapidement à les surmonter des enfants présentant des difficultés persistantes.

En ce qui concerne l'estime de soi, 40% des sujets interviewés dans l'étude de Gunnel Ingesson (2007) perçoivent une influence négative de la dyslexie sur leur estime d'eux-mêmes. En effet, ils se sentent parfois inférieurs aux autres ou différents. Toutefois, elle semble augmenter avec l'âge. Taube (1988) fait l'hypothèse que les enfants dyslexiques rencontrant des difficultés de manière persistante auraient une plus faible estime d'eux-mêmes que les enfants sans difficultés ou les dyslexiques ayant réussi à les surmonter rapidement. De plus, l'auteure mentionne que les élèves en difficulté présentent notamment une faible estime d'eux-mêmes car ils remarquent, au travers de leurs expériences scolaires, qu'ils obtiennent des résultats plus faibles que ceux attendus. Ils ont également souvent l'impression que le regard des enseignants sur eux n'est pas positif et doivent faire face à l'insatisfaction de leurs parents par rapport à leurs résultats (Taube, 1988). D'après Gunnel Ingesson (2007), l'estime de soi est corrélée avec leurs croyances pour leur futur. Il est intéressant de relever que la majorité des jeunes de son étude se sont dirigés vers une formation professionnelle ou spécifiquement liée à une activité dans laquelle ils se sentent doués. Ce choix les a souvent rendus plus optimistes sur leur futur. Quant aux 13% des sujets qui ont décidé de continuer une voie scolaire, ils perçoivent toujours leurs difficultés. De son côté, Taube (1988) a relevé que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage persistantes préfèrent s'orienter vers des formations moins théoriques et se projettent dans des professions moins exigeantes. En outre, ces jeunes ont souvent des plus mauvais souvenirs de l'école et portent moins d'importance aux sujets scolaires que des élèves sans difficultés (Taube, 1988).

De l'étude de Gunnel Ingesson (2007), ressort également la forte influence de la dyslexie sur la réussite scolaire et le parcours scolaire. Néanmoins, il est intéressant de soulever que les deux tiers des jeunes interviewés estiment que leur dyslexie n'influence pas ou plus d'autres activités que celles impliquant la lecture ou l'écriture. De son côté Taube (1988) relève que les jeunes présentant des difficultés persistantes sont moins enclins à lire des livres, ayant moins confiance en leurs capacités de lecture que des élèves sans difficulté particulière.

Finalement, bien que certains jeunes aient été malmenés par leurs camarades ou aient souffert à l'école à cause de leurs difficultés, la plupart d'entre eux mentionnent qu'ils avaient de bons amis et que cela a rendu l'école plus amusante (Gunnel Ingesson, 2007).

De leur côté, Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila & La Fave (2008) se sont intéressés à des étudiants canadiens, d'une moyenne d'âge d'environ 22 ans, issus de différentes Universités ou collèges. Les auteurs ont cherché à mettre en évidence les stratégies

d'apprentissage et les approches des apprentissages d'étudiants présentant ou non une dyslexie. Ils ont relevé que les étudiants dyslexiques, contrairement aux autres, rapportent une approche plus profonde des apprentissages (Kirby, Silvestri, Alligham, Parrila & La Fave, 2008). Cela signifie qu'ils parviennent à trouver des motivations intrinsèques pour apprendre et cherchent la signification de chaque apprentissage. De plus, cette étude met en avant que les étudiants présentant une dyslexie ont plus souvent recours à des aides pour étudier, telles que l'utilisation de ressources ou de supports afin de les soutenir dans l'apprentissage ou la mémorisation des informations (Kirby, Silvestri, Alligham, Parrila & La Fave, 2008). Il peut notamment s'agir de l'utilisation de surligneurs afin de mettre en évidence des passages de textes ou alors du fait qu'ils se fient beaucoup à leurs notes et résumés. Ainsi, ils utilisent leurs ressources dans le but d'avoir une moindre quantité de texte à relire. Ces étudiants mettent également en place des stratégies pour gérer leur temps en réalisant des planifications notamment (Kirby, Silvestri, Alligham, Parrila & La Fave, 2008). Toutefois, contrairement à leurs pairs ne présentant pas de dyslexie, ces jeunes disent ne pas autant utiliser des stratégies pour sélectionner les informations principales d'un texte, ni pour se préparer aux tests ou en tirer des leçons (Kirby, Silvestri, Alligham, Parrila & La Fave, 2008). Certaines compensations sont donc mises en place par les étudiants présentant une dyslexie afin de surmonter les difficultés rencontrées.

D'un point de vue plus pratique, Joss Almassri, Jost-Hurni & Ayer (2015) relèvent, dans un document informatif à l'intention des enseignants, plusieurs répercussions de la dyslexie – dysorthographe au niveau scolaire. Elles mentionnent, outre des difficultés liées spécifiquement aux troubles, une fatigabilité accrue, une baisse de concentration et d'attention, une perte de motivation ou de plaisir à lire et écrire, ainsi qu'une répercussion dans d'autres branches scolaires (Joss Almassri, Jost-Hurni & Ayer, 2015).

Tous ces résultats mettent en avant l'influence des troubles d'apprentissage du langage écrit sur le parcours scolaire et professionnel tant par rapport au choix d'orientation qu'aux stratégies utilisées. Il sera donc intéressant, dans la suite de ce travail, d'analyser si ces constats se retrouvent dans la population étudiée.

2. L'ADOLESCENCE

L'adolescence est une période qui a beaucoup été étudiée et lors de laquelle surviennent de nombreuses transformations. La population présentée dans ce travail se situe justement dans cette période. Il me semble donc important d'apporter quelques précisions quant à celle-ci, sans perdre de vue l'objectif de ce mémoire. Dans ce sous-chapitre, je vais donc

commencer par donner une définition de l'adolescence et m'intéresserai ensuite aux enjeux identitaires présents à cette période de la vie en lien avec le choix d'orientation.

2.1. Définition de l'adolescence

Les mots « adolescence » et « adolescent » viennent du terme latin *adolescere* (Coslin, 2010). Il s'agit de la fusion des termes *ad* qui signifie « vers » et *olescere* qui veut dire « grandir ». « Adolescence » a donc pour signification « grandir vers » (Cloutier & Drapeau, 2008). Ce terme désigne l'individu qui est en train de grandir. En effet, l'adolescence est généralement considérée comme une période qui marque le passage de l'enfance à l'âge adulte (Coslin, 2010). Les jeunes ne sont plus des enfants, mais ne sont pas encore des adultes (Cloutier & Drapeau, 2008). L'adolescence est une étape de la vie lors de laquelle ont lieu de nombreux changements « *qui bouleversent l'équilibre interne du sujet, qui appellent une restructuration du moi et engendrent de nouveaux modes d'être au monde.* » (Coslin, 2010, p.23). À ce moment, les adolescents vivent des transformations notamment aux niveaux physique, intellectuel et social (Cloutier & Drapeau, 2008). Cependant, ayant encore peu de responsabilités au niveau social, cela leur laisse la possibilité d'expérimenter certains rôles, d'explorer ce qu'ils peuvent faire et de s'entraîner à ces mêmes rôles (Cloutier & Drapeau, 2008). L'adolescent se lance dans une quête identitaire afin de trouver sa place (Coslin, 2010).

2.2. Les enjeux identitaires à l'adolescence

Lorsque l'on aborde la notion d'adolescence, il me semble pertinent d'évoquer l'approche psychodynamique dans laquelle se situe Erikson. En effet, l'un des changements le plus important à cette période concerne la construction identitaire des jeunes. Pour Erikson (cité par Coslin, 2010), c'est à l'adolescence que l'individu construit de manière active son identité en tentant d'intégrer son identité personnelle et sociale. L'identité personnelle désigne tout ce que l'on peut s'attribuer à soi-même au niveau « *des sentiments, représentations, expériences et projets d'avenir* » (Coslin, 2010, p. 145). Il s'agit d'un « *sentiment d'unité, de continuité et similitude à soi-même dans le temps et l'espace* » (Coslin, 2010, p. 145). Quant à l'identité sociale, elle dépend principalement des relations avec les autres et de l'appartenance à divers groupes formés notamment en fonction des groupes sociaux fréquentés, comportant chacun des représentations et des règles de comportements qui leur sont propres (Coslin, 2010). De ce point de vue, le développement de l'identité à l'adolescence est lié à trois éléments : aux sentiments d'unicité et de continuité, ainsi qu'aux interactions avec les personnes importantes de l'entourage de l'individu (Coslin, 2010).

Erikson décrit huit stades du développement humain au cours de la vie. L'adolescence correspond au cinquième stade, considéré comme « la crise d'identité » (Cloutier & Drapeau, 2008). L'adolescence est perçue comme « *une période de recherche, d'introspection et d'exploration à partir de laquelle surgit l'identité* » (Cloutier & Drapeau, 2008, p.25). Selon ces mêmes auteurs, les jeunes doivent se poser des questions afin de savoir qui ils sont, d'où ils viennent et ce qu'ils souhaitent pour la suite. L'adolescence est considérée comme un temps de pause, ou « *moratoire psychosocial* » (Coslin, 2010, p.151) - comme le nomme Erikson - qui laisse l'opportunité aux jeunes de construire leur personnalité, leur identité, ainsi que réaliser des choix concernant le parcours professionnel à poursuivre et la carrière à envisager (Cloutier & Drapeau, 2008).

Pour Bandura (2008), l'adolescence est une importante phase transitionnelle de la vie pendant laquelle les adolescents ont à gérer de nombreux défis. Outre les changements déjà évoqués, les jeunes doivent également faire face à un grand changement environnemental lors de la transition de l'école primaire à l'enseignement secondaire (Bandura, 2008). De plus, comme le relève Zittoun (2006), l'une des transitions les plus importantes à l'adolescence concerne le passage de l'école obligatoire au monde professionnel. À la fin de cette période, les adolescents commencent à réaliser des activités étendues à une plus large communauté sociale et à assumer de plus en plus de rôles d'adultes dans tous les domaines sociaux. En outre, c'est à ce moment qu'ils doivent réfléchir à leur avenir et aux trajectoires à poursuivre par la suite. Ils deviennent également responsables de leurs conduites, ces dernières ayant un impact sur les choix de parcours (Bandura, 2008). Nous verrons dans le sous-chapitre « 4. L'orientation scolaire et professionnelle » comment se développent les intentions d'avenir.

3. LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE

Dans ce sous-chapitre, je vais présenter la structure et les particularités du système éducatif suisse. J'apporterai également quelques précisions quant au canton de Vaud, canton dont sont issus la majorité des jeunes ayant participé à ma recherche. J'aborderai ensuite plus spécifiquement le passage entre l'école obligatoire et le secondaire II, thématique qui m'intéresse particulièrement dans ce travail.

3.1. Le système éducatif suisse

En Suisse, l'éducation – de la première année de scolarité jusqu'aux formations tertiaires – est sous la responsabilité partagée de trois niveaux politiques importants : les communes, les cantons et la Confédération (Pagnossin & Armi, 2011). Dans le canton de Vaud, la

scolarité obligatoire est destinée à des enfants de 4 à 15 ans (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC], s.d.a). Ce chiffre est plus ou moins identique dans les autres cantons de Suisse à une année près selon les particularités des systèmes de chaque région. La scolarité obligatoire dure onze ans : huit ans au degré primaire, incluant deux années d'école enfantine, puis trois ans au degré secondaire I. Dans ce dernier, les élèves, généralement âgés de 11 à 12 ans, sont séparés en différents niveaux d'exigences scolaires pour toutes ou certaines matières (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2016 ; Pagnossin & Armi, 2011). Par exemple, dans le canton de Vaud, les élèves sont répartis en deux voies en fonction de leurs résultats : la voie pré-gymnasiale et la voie générale. Cette dernière propose deux niveaux d'enseignement pour le français, les mathématiques et l'allemand (CDIP, 2016).

Depuis plusieurs années, à la sortie de l'école obligatoire, la majorité des élèves continuent une formation au niveau secondaire II (Galley & Meyer, 1998). Ils peuvent poursuivre une voie académique ou une voie professionnelle (Amos, 2007). Les jeunes ont donc la possibilité de se diriger vers une formation professionnelle de type dual, telle un apprentissage, puis peuvent poursuivre, s'ils le souhaitent, avec une année de maturité professionnelle. Ils ont également le choix de suivre une formation plus scolaire comme par exemple un enseignement général, le gymnase notamment, les préparant à une formation tertiaire ou intégrer une école où ils reçoivent un enseignement professionnel, telle qu'une école de culture générale, les destinant à entrer sur le marché du travail (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2000 ; CDIP, 2015). En outre, il existe diverses solutions transitoires entre la fin du secondaire I et le début de secondaire II (CDIP, 2016). Celles-ci diffèrent d'un canton à l'autre. Le canton de Vaud offre des possibilités de raccordement pour passer d'une voie à l'autre, des pré-apprentissages ou encore d'autres mesures transitoires telles que l'organisme de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion (OPTI), actuellement appelée l'école de la transition, ou le Semestre de Motivation (SeMo) (CDIP, 2016 ; Association vaudoise des parents d'élèves [APE], s.d.). Comme le relève Behrens (2007), ces solutions ont été mises en place car il devient de plus en plus difficile pour les jeunes de trouver des formations professionnelles ou un emploi. Ces « *passerelles* » (Behrens, 2007, p.5) durent généralement une année (Pagnossin & Armi, 2011). Elles visent à rendre plus aisée l'intégration des jeunes dans les différentes formations, notamment professionnelles, du secondaire II (Behrens, 2007). En effet, elles offrent la possibilité aux élèves de renforcer certains acquis scolaires et leur laissent plus de temps pour choisir où s'orienter (Galley & Meyer, 1998 ; Pagnossin & Armi, 2011). En outre, Behrens (2007) relève que ces solutions transitoires semblent également être des stratégies nouvelles pour les jeunes - et leur famille - qui souhaitent prolonger leur

scolarité afin de viser une position socio-professionnelle plus élevée. De plus, il peut s'agir, pour certains élèves en difficulté, d'une année leur permettant de trouver du sens à la réalisation d'une formation, non pas au travers d'une école proposant des activités scolaires, mais grâce à une école proposant de l'expérience professionnelle (Padiglia, 2007). Comme évoqué précédemment, les périodes de transition impliquent de nombreux changements. Les jeunes peuvent donc avoir besoin d'un temps d'exploration marqué par des essais et des erreurs (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). Ainsi, les solutions transitoires peuvent parfois tenir ce rôle (Padiglia, 2007).

Dans le canton de Vaud, toutes ces alternatives de formation sont gérées par la Direction Générale de l'Enseignement Post-obligatoire (DGEP) (DFJC, s.d.b). L'objectif de cette dernière est de permettre à tous les jeunes de poursuivre une formation débouchant sur un diplôme leur permettant de trouver un emploi ou de continuer à se former. Ainsi, la DGEP vise à les intégrer dans la société (DFJC, s.d.b).

Finalement, suite au secondaire II, les jeunes ont la possibilité de poursuivre une formation de degré tertiaire dans une université, une haute école ou encore au travers d'une formation professionnelle supérieure (CDIP, 2015).

3.2. Particularités du système éducatif suisse

Le système scolaire suisse a la particularité d'être relativement perméable. Il offre ainsi de nombreuses alternatives en termes de formations et de possibilités de changement de voie (CDIP, 2015). Ceci semble indispensable lorsque l'on aborde la linéarité des parcours. En effet, Padiglia (2007) relève que depuis une dizaine d'années le passage entre l'école et le monde du travail n'est plus aussi linéaire qu'il y a quelques années. L'auteure souligne que l'on s'éloigne de l'idée que les jeunes réalisent un seul choix de profession et qu'ils poursuivent un parcours continu entre leur formation, le travail et la retraite (Padiglia, 2007). Meyer (2016) pointe également les bilans de l'étude TREE qui montrent qu'un certain nombre de jeunes ne réalisent pas le parcours linéaire décrit dans le système éducatif suisse. Amos (2007) mentionne, en outre, que « *au bout de 3 ou 4 ans, moins d'un jeune sur deux a suivi un parcours linéaire* » (p.50). Souvent, les jeunes ne poursuivant pas un parcours linéaire passent d'une formation générale à une formation professionnelle ou alors changent de formation générale ou professionnelle (Amos, 2007). Amos (2007) relève que les exigences scolaires dans la seconde formation sont souvent moins élevées que dans la première qui impliquait « *une prise de risque en termes de compétences scolaires ou de motivation* » (p.50). Ce changement dans la linéarité des parcours provient entre autres des modifications du marché du travail où, notamment pour les formations professionnelles, la

demande est plus importante que l'offre dans certains domaines d'activités et dans certaines régions (Behrens, 2007). En outre, il dépend également des résultats scolaires, des éventuels concours d'entrée dans des écoles et des exigences de la formation (Amos, 2007).

Une autre particularité du système éducatif suisse concerne les formations qui sont généralement ouvertes à toute personne possédant les diplômes nécessaires. Toutefois, Amos (2007) mentionne que le choix personnel est parfois moins important dans l'orientation de la formation que les critères de sélection. En effet, quelques limites existent en lien avec le nombre de places d'apprentissages dans certains domaines et lorsque certaines formations, principalement universitaires, mettent en place un *numerus clausus* (CDIP, 2015 ; Amos, 2007). Ainsi, toutes les formations ne sont pas aussi facilement accessibles pour tous.

3.3. Le passage de l'école obligatoire au secondaire II en Suisse

Comme mentionné ci-dessus, depuis plusieurs années, la majorité des élèves continuent une formation au niveau secondaire II suite à la scolarité obligatoire (Galley & Meyer, 1998). Padiglia (2007) relève qu'en 2007 environ 85% des élèves ont terminé une formation post-obligatoire de degré secondaire II. C'est également le chiffre mentionné par l'OCDE pour l'année 2012 (OCDE, 2015). Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner (2014) soulignent qu'en Suisse l'achèvement d'une formation de degré secondaire II est actuellement une condition presque indispensable pour s'intégrer durablement dans le marché du travail et pour pouvoir parler d'un passage école obligatoire – monde professionnel réussi.

Nous avons relevé précédemment les différentes possibilités s'offrant aux jeunes, à savoir une formation professionnelle, un enseignement général ou professionnel ou encore un accès à différentes solutions transitoires. D'après Pagnossin & Armi (2011), environ 70% des jeunes, et principalement les garçons, entreprennent une formation professionnelle à la sortie de l'école obligatoire. Entre 16 et 21 ans, l'apprentissage semble donc être la voie principale au niveau de la formation (Pagnossin & Armi, 2011). L'étude TREE met en évidence des résultats allant dans le même sens. La première phase de cette étude s'est justement intéressée à la transition école obligatoire – secondaire II en Suisse. Cette recherche est la première à proposer le suivi longitudinal d'une cohorte de 6'000 jeunes, issus de l'étude PISA, au moment de quitter l'école obligatoire, en 2001, jusqu'à leur insertion professionnelle (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner, 2014). Elle met en avant que pratiquement deux tiers de la population suivie choisit la voie de la

formation professionnelle (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner, 2014). En ce qui concerne les formations dites générales, soit les voies d'enseignement général ou professionnel, elles sont suivies par un quart des jeunes sortant de l'école obligatoire d'après l'étude TREE (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner, 2014). Selon les chiffres de l'OCDE (2015), 40% des jeunes en Suisse ont obtenu un diplôme dans ces voies en 2012. Quant aux passerelles transitoires, elles constituent une solution pour 20% des jeunes observés dans l'étude TREE (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner, 2014).

4. L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Ce sous-chapitre traite de l'orientation scolaire et professionnelle. Je vais commencer par définir l'orientation et m'attarderai ensuite sur les facteurs influençant les jeunes dans le choix de leur voie professionnelle.

4.1. Définition de l'orientation

L'orientation est conçue par Guichard & Huteau (2005) comme « *l'action de donner une direction déterminée à sa vie* » (p.7). Selon ces auteurs, l'orientation impose la question de la voie à poursuivre suite à l'école obligatoire et implique tant les jeunes que leur famille. L'enjeu qui lui est associé est l'insertion dans le monde professionnel et social (Guichard & Huteau, 2005). Elle dépend du système de scolarisation obligatoire et post-obligatoire mis en place - notamment en termes de répartition dans les différents degrés d'exigence - des résultats de l'élève, ainsi que des attentes individuelles quant à l'insertion professionnelle et sociale à venir (Guichard & Huteau, 2005).

D'après Guichard & Huteau (2007), « *l'orientation scolaire est l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres.* » (p.316). Nous parlons d'orientation scolaire lorsque l'on aborde le processus de sélection qui répartit les élèves dans les différentes filières de l'école obligatoire, ainsi que pour les formations de type général (Guichard & Huteau, 2007). Lorsque les filières suivies dirigent les élèves vers certaines professions plus spécifiques, nous parlons alors d'orientation professionnelle. Cette dernière « *désigne l'ensemble des processus et facteurs sociaux et individuels conduisant à la répartition des individus dans les différents métiers*, professions ou emplois et jouant un rôle dans l'évolution de la carrière* ou des trajectoires d'emplois de ces individus.* » (Guichard & Huteau, 2007, p. 307). Il est intéressant de soulever l'aspect polysémique du terme *orientation*. En effet, d'un côté il indique le fait d'être dirigé vers une certaine filière

ou un certain métier, avec l'idée de répartition professionnelle et de l'autre, il évoque le choix individuel de s'orienter vers certaines formations (Guichard & Huteau, 2007). Actuellement, l'orientation professionnelle est conçue comme faisant partie d'un domaine plus large qui concerne l'ensemble de l'évolution du travail, du début de la formation jusqu'à la retraite. De plus, la prise en compte de toutes les sphères d'expérience de l'individu permet de la concevoir comme un « *choix de vie* » (Guichard & Huteau, 2007, p.308).

4.2. Comment un jeune choisit-il son orientation professionnelle ?

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que le processus d'orientation est influencé par de nombreux facteurs et possède principalement deux aspects : l'un individuel, l'autre social ou contextuel (Dumora, 2004 ; Guichard & Huteau, 2005 ; Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap, 2005 ; Hirschi, 2012 ; Masdonati & Massoudi, 2012). Ce point va permettre de les mettre en évidence afin de comprendre ce qui permet à un jeune de choisir une voie professionnelle.

4.2.1. Précision terminologique

Avant la présentation des différents facteurs influençant le choix d'orientation, une brève précision terminologique me semble indispensable quant à la notion de « représentation » qui revient fréquemment. Selon Guichard & Huteau (2005), qui s'inscrivent dans une perspective cognitive, les représentations mentales sont considérées comme des informations et des croyances quant à certains éléments (par exemple les professions) ou quant à soi, qui sont intégrées et organisées et vont déterminer certaines façons d'agir face à ces éléments. Ces représentations évoluent en fonction du développement cognitif et des expériences vécues (Guichard & Huteau, 2007).

4.2.2. Facteurs pris en compte dans le choix professionnel

Dumora (2004), en s'inscrivant dans l'approche de la psychologie de l'orientation, conçoit les intentions d'avenir des adolescents comme développementales, structurales et contextuelles. En effet, l'auteure considère qu'elles font partie du processus de développement de l'identité qui a principalement lieu au moment de l'adolescence. Toutefois, d'après Dumora (2004), l'adolescence ne constitue pas le point de départ de la formation des représentations professionnelles. En effet, comme le souligne l'auteure, déjà dans leurs tout premiers jeux symboliques, les enfants mettent en scène différents métiers et sont stimulés par leurs parents dans leur réflexion quant à leur profession future (Dumora, 2004). En outre, Gottfredson (1981) a mis en évidence que, très jeunes déjà, les enfants portaient leurs préférences pour certaines professions en fonction de la connotation genrée de celles-ci. Les premières catégorisations des métiers réalisées par les enfants se font, en

effet, en termes de genre, certaines professions étant connotées plutôt masculines et d'autres plutôt féminines. Les enfants et jeunes adolescents s'identifient également à des personnes réelles ou à des personnages qu'ils voient dans les médias, personnes auxquelles ils souhaitent ressembler et pouvant en partie déterminer leurs préférences professionnelles (Guichard & Huteau, 2007).

Dumora (2004) avance que la formation des intentions d'avenir nécessite également l'activation de représentations de soi et des professions. Ainsi, suite à ces premières influences, se met en place une phase exploratoire lors de laquelle les adolescents vont comparer leurs représentations de soi avec celles des différentes professions afin de chercher une adéquation entre les deux (Guichard & Huteau, 2007). Comme le mentionne Huteau (1982), l'attention de l'individu va se porter sur un certain métier selon des suggestions et incitations externes. Puis, il va activer les représentations qu'il a de cette profession, ainsi que les représentations qu'il a de lui. Il va ensuite comparer ces deux types de représentations afin de vérifier qu'elles s'apparient bien (Huteau, 1982 ; Guichard & Huteau, 2005). Les jeunes tentent de réduire au maximum la « *dissonance cognitive* » (Huteau, 1982, p.120) entre les représentations qu'ils ont d'eux et celles qu'ils ont des professions. Ils peuvent ainsi rejeter les professions qui ne semblent pas convenir et garder en option celles qui s'apparient le plus avec leur image d'eux-mêmes (Guichard & Huteau, 2007). Pour Super (1990, cité par Hirschi, 2012), cette phase est très importante car c'est à ce moment que les jeunes doivent préciser et fixer leurs intérêts et objectifs professionnels. Toutefois, pour que les intentions d'avenir se développent, il est avant tout indispensable que les jeunes aient atteint un certain niveau cognitif leur permettant de se représenter le temps et qu'ils soient en train de construire leur identité en fonction des différents contextes fréquentés (Dumora, 2004).

Guichard & Huteau (2007) soulignent que deux micro-contextes sont déterminants dans la formation des intentions d'avenir des adolescents, à savoir la famille et l'école. La première est l'un des contextes le plus important dans lequel le jeune développe des croyances, des représentations, des attitudes, des intérêts et son sentiment de compétence. Le second contexte est l'un des principaux lieux d'apprentissage du jeune, un espace social dans lequel il expérimente de nombreux apprentissages. C'est la congruence entre ces deux contextes qui va définir si le jeune va bien ou moins bien réussir dans certaines disciplines (Guichard & Huteau, 2007).

Dans la continuité de cette idée, Guichard et Huteau (2005) mentionnent qu'une réflexion comparative est réalisée par les jeunes quant à leur orientation professionnelle. Afin qu'ils

puissent s'investir dans la poursuite de leurs objectifs de formation ou professionnels, avoir plus de chances de réussite et obtenir une plus grande satisfaction lors de l'atteinte de leurs objectifs, il est essentiel que les jeunes choisissent une voie correspondant à leur personnalité, à leurs valeurs, à leurs compétences et à leurs intérêts (Hirschi, 2012). En outre, ils vont également tenir compte de leurs compétences, telles qu'ils les perçoivent, et du statut social de la profession afin de renforcer leur estime d'eux-mêmes (Lacoste & Tap, 2004, cités par Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap, 2005). Gottfredson (1981) relève que, dès l'adolescence, les jeunes prennent donc en considération le prestige social de la profession. En fonction du niveau de prestige de la profession des parents, les jeunes visent un métier ou une formation au minimum aussi prestigieuse, tout en prenant également en compte leurs résultats scolaires pour déterminer leurs limites intellectuelles au niveau des études à poursuivre (Guichard & Huteau, 2005). Un second type de réflexion dite probabiliste entre alors en jeu dans le choix professionnel (Guichard & Huteau, 2005). Ces auteurs relèvent l'idée que, pour qu'une insertion professionnelle se déroule bien, il est important que, d'un côté, le sujet possède les compétences nécessaires et, de l'autre, que la profession choisie réponde à ses besoins et porte les valeurs qu'il souhaite développer. Il s'agit donc pour les adolescents de tenir compte de leurs résultats scolaires, ainsi que de l'idée qu'ils se font des exigences demandées dans les professions ou formations envisagées. Grâce à la prise en considération de leurs expériences scolaires et de leur situation scolaire actuelle, ils vont déterminer ce qui est de l'ordre du possible et ce qui est probable (Guichard & Huteau, 2005). Dans le même ordre d'idées, Dumora (2004) mentionne que l'un des éléments influençant le choix d'orientation professionnelle est l'orientation scolaire. En effet, certains attributs scolaires entrent en jeu, notamment la filière qui a été suivie au degré I, les performances obtenues dans le travail scolaire ou encore les compétences que s'assigne un jeune (Masdonati & Massoudi, 2012). L'orientation au secondaire I va donc précéder l'accès au monde du travail (Dumora, 2004) et contribuer à la perception qu'a l'adolescent de sa situation scolaire. Ces constatations relèvent l'influence de l'environnement familial et scolaire sur le choix d'orientation.

En outre, un autre élément influençant l'orientation professionnelle est à mentionner : il s'agit de l'aspect politique. Il semblerait que l'école, au travers de l'évaluation des élèves et du processus de sélection au secondaire I, contribue à prédéterminer la position sociale future des jeunes (Gilomen, 2014). En effet, cette dernière est en partie dépendante de la profession de la personne concernée, elle-même influencée par l'orientation de l'élève au degré secondaire I (Gilomen, 2014). Celle-ci participe à l'orientation des élèves vers une formation de longueur variable et à exigences plus ou moins élevées et ainsi les dirige vers certaines professions (Office fédéral de la statistique [OFS], 2016). D'après l'OFS (2016),

depuis les vingt dernières années, le taux d'élèves étant orientés dans des voies à exigences élémentaires est resté relativement stable, se situant autour de 30%. Il est à noter que la voie à exigences élémentaires désigne, pour nous, l'ancienne VSO et les voies à exigences étendues correspondent aux anciennes VSG et VSB (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation [CSRE], 2014). Comme le souligne Gilomen (2014), parmi ces 30% d'élèves, seuls 2% vont accéder par la suite à une formation générale au secondaire II, ce qui exclut pratiquement un tiers de la population étudiante des études supérieures. Ce chiffre est de 50% pour les élèves orientés dans une voie à exigences étendues (Gilomen, 2014). Cependant, cette répartition des élèves ne permet pas uniquement de leur ouvrir diverses portes pour la suite de leur scolarité et carrière professionnelle, mais sert également de signal pour les entreprises engageant des apprentis. Nous avons précédemment relevé qu'environ 70% des jeunes, tous niveaux confondus, se dirigent vers des formations professionnelles de type dual (Gilomen, 2014). Ainsi, la répartition des élèves en différentes voies permet de donner une idée aux entreprises, elles-mêmes régies par l'économie, sur la capacité des potentiels futurs apprentis à réussir l'apprentissage désiré. En outre, certains cantons mentionnent le nombre d'absences des élèves sur leurs rapports scolaires, afin de donner une idée de la motivation de ces futurs apprentis (Gilomen, 2014). Nous pouvons donc également observer l'influence de la politique sur le choix professionnel futur des élèves.

En ce qui concerne le projet professionnel, Guichard & Huteau (2007) mettent en évidence que les jeunes apprennent à réfléchir à leur orientation en termes scolaires. Cela signifie qu'ils ont tendance à réaliser des projets d'études ne s'inscrivant pas toujours dans une anticipation du futur (Guichard & Huteau, 2007). De leur côté, Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap (2005) ont relevé que les jeunes présentant plus de difficultés au niveau scolaire ou étant engagés dans des voies à exigences moins élevées parviennent à mettre en place un projet professionnel plus précis que les adolescents poursuivant leurs études. Les auteurs suggèrent que ces dernières pourraient jouer un rôle protecteur, laissant plus de temps aux jeunes pour réfléchir à la voie à poursuivre, à leur futur (Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap, 2005).

En outre, le choix professionnel est également influencé par d'autres variables psychosociales telles que le sentiment d'efficacité personnelle, les processus de prise de décision ou encore les stratégies d'ajustement que l'individu a à sa disposition (Masdonati & Massoudi, 2012). Pour Masdonati & Massoudi (2012), le choix professionnel dépend aussi de caractéristiques dites socio-démographiques à savoir le statut socio-économique, l'origine culturelle, le genre ou encore l'âge des jeunes en transition. De plus, les

caractéristiques socio-biographiques des jeunes telles que leurs caractéristiques sociologiques (statut socio-économique, niveau scolaire, lieu de vie, nationalité et genre) et développementales vont jouer un rôle (Masdonati, 2007). Finalement les soutiens sociaux - c'est-à-dire les personnes ou instances à disposition des jeunes s'ils en ont besoin – ont une importance non négligeable car ils ont comme fonction un soutien au niveau émotionnel, instrumental et social (Masdonati, 2007).

Toutefois, trouver une congruence entre les différents facteurs mentionnés ne suffit pas. En effet, il est également nécessaire de prendre en compte les conditions socio-économiques, notamment la disponibilité ou non de certaines places d'apprentissages, de certains emplois (Guichard & Huteau, 2005 ; Hirschi, 2012 ; Masdonati, 2007). Les aspirations individuelles des jeunes entrent parfois en conflit avec la réalité qui comporte certaines contraintes (Guichard & Huteau, 2005). Dans cette situation, il est généralement nécessaire de transformer les aspirations afin qu'elles soient réalisables dans le concret (Guichard & Huteau, 2005). Il est donc essentiel que les jeunes soient capables de s'adapter pour réussir correctement leur passage de l'école à leur formation professionnelle ou au monde du travail (Hirschi, 2012). Comme le relève Hirschi (2012), il n'est pas aisé pour tous les jeunes de faire coïncider à la fois les facteurs internes (préférences professionnelles) et externes (possibilités dans l'environnement économique). Dans l'une de ses études, l'auteur observe que les filles et les adolescents poursuivant une scolarité dans un niveau à exigences moins élevées ont plus de difficultés à s'adapter à ces contraintes (Hirschi, 2012). Il relève également que cet ajustement est d'autant plus compliqué si les possibilités s'offrant à eux s'éloignent fortement de leurs intérêts ou si leur niveau scolaire est inférieur à ce qui est attendu pour la formation visée (Hirschi, 2012). L'orientation professionnelle peut donc également dépendre de l'offre sur le marché du travail et de l'adéquation du système de formation aux attentes du monde professionnel (Masdonati, 2007).

En conclusion, nous observons que le choix d'orientation suite à l'école obligatoire est soumis à de nombreuses influences. En effet, les jeunes doivent prendre en considération tant des facteurs individuels – à savoir leurs représentations de soi, des professions et leurs intérêts notamment – que des facteurs familiaux, dont l'influence de l'environnement familial et le prestige des professions, des facteurs sociaux (l'identification dans les médias, le soutien social) et des facteurs scolaires tels que leurs résultats et leur orientation en secondaire I. En outre, la prise en compte des possibilités présentes dans l'environnement socio-économique est indispensable et nécessite parfois une adaptation de la part des jeunes. L'aspect politique influence également le futur choix d'orientation. Le processus d'orientation apparaît donc comme complexe et dépendant de nombreuses variables.

5. LA TRANSITION ÉCOLE OBLIGATOIRE – MONDE PROFESSIONNEL

Ce sous-chapitre concerne un point central de ce travail, à savoir la transition entre l'école obligatoire et le monde professionnel. Dans un premier temps, je vais définir la transition d'après différentes approches en mettant l'accent sur celle qui nous intéresse principalement ici : l'approche psychosociale. Je me pencherai ensuite sur l'intérêt d'étudier les transitions. Puis, je présenterai les différents processus impliqués dans la transition et proposerai un point sur le sens des apprentissages. Je terminerai ce sous-chapitre en mettant en avant les ressources mobilisables par les jeunes lors des transitions.

5.1. Définition de la transition selon différentes approches

Plusieurs approches théoriques se sont attelées à définir la notion de transition entre l'école obligatoire et le monde professionnel invoquant des facteurs endogènes et/ou exogènes. Il existe un continuum entre ces différentes approches qui sont développementales, sociologiques et psychosociales (Masdonati, 2007).

5.1.1. L'approche développementale

Cette perspective considère la transition comme « *une étape du processus de développement individuel* » (Masdonati, 2007, p.12) qui indique un passage d'un stade de développement à un autre et permet à la personne d'évoluer. Elle conçoit les transitions comme des périodes amenant à un changement et à une restructuration considérée comme presque incontournable au cours de la vie (Masdonati, 2007). L'intérêt est porté sur les transformations qui ont lieu dans la vie de manière plus ou moins organisée dans le temps (Mègemont & Baubion-Broye, 2001).

Cette approche est intéressante pour aborder les transitions socio-professionnelles car elle met en avant la double transition qui a lieu à l'adolescence à savoir le passage de l'enfance à l'âge adulte et celui du monde scolaire au monde professionnel. De plus, elle expose l'idée que le processus de développement résulte d'une confrontation entre l'individu et ses facteurs de risque et de protection. Les stratégies que ce dernier met en place ont donc une influence sur la transition (Masdonati, 2007). Cependant, cette perspective comporte également plusieurs limites pour aborder ces transitions dites socio-professionnelles. En effet, le contexte socio-économique actuel implique un parcours professionnel parfois instable, ce qui remet en cause l'idée d'invariabilité et de séquentialité des transitions (Masdonati, 2007). Il est dès lors plus pertinent de se pencher sur les processus psychosociaux permettant d'attribuer du sens et sur les transformations identitaires ayant lieu au cours des transitions. En outre, une grande hétérogénéité interindividuelle est présente dans le contexte professionnel. Finalement, dans cette approche, la rupture qui

précède la transition est considérée comme une crise, ce qui va parfois à l'encontre du vécu de l'individu pour lequel elle n'est pas nécessairement perçue négativement (Masdonati, 2007).

5.1.2. *L'approche sociologique*

Dans cette perspective, ce sont les contextes social, économique et institutionnel qui définissent les transitions-passage¹. Leur finalité est déterminée par la faculté d'adaptation d'un individu face à ces différents facteurs contextuels (Masdonati, 2007). La transition-passage particulière qui concerne le passage de l'école au monde du travail est considérée, par cette approche, comme « *une période socialement organisée et structurée, au cours de laquelle les individus passent de la scolarité à l'emploi en interaction avec les différents acteurs socio-économiques* » (Masdonati, 2007, p.15). Dans cette perspective, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) considère la période de transition-passage comme « *débutant à la première année d'âge où moins de 75% de la population suit des études sans travailler, et se terminant pendant la dernière année où 50% de la population travaille mais ne fait pas d'études* » (OCDE, 1996, cité par Padiglia, 2007, p.13). Étant donné qu'en Suisse une grande partie des élèves se dirige vers une formation professionnelle, se divisant en du temps scolaire et du temps au travail, la transition-passage vers le domaine professionnel débute autour de 15-16 ans pour une majorité de jeunes (Pagnossin & Armi, 2011). Elle concerne principalement des adolescents entre 16 et 21 ans qui réalisent à ce moment une double transition-passage : ils passent non seulement de l'école au monde du travail, mais également de l'adolescence à l'âge adulte (Padiglia, 2007).

L'avantage d'une telle approche est qu'elle nous informe sur le contexte socio-économique dans lequel se passe la transition-passage. De plus, elle nous permet de garder en vue les exigences de la société face à l'individu en transition-passage qui évoluent au cours du temps. Néanmoins, le rôle de la personne est sous-estimé lorsque seuls les facteurs exogènes sont pris en compte. En outre, cette transition-passage est perçue plus comme un « *processus d'appropriation subjective du changement* » (Masdonati, 2007, p.15) que comme la recherche d'un équilibre entre l'individu et les attentes sociales.

¹ Je me permets de nommer « transition-passage », la transition telle qu'elle est considérée dans une perspective sociologique, afin de la distinguer de la « transition-processus » de la psychosociale désignée par la suite par le terme de « transition ».

5.1.3. L'approche psychosociale

Se plaçant sur un continuum entre l'approche développementale et l'approche sociologique, la perspective psychosociale, approche dans laquelle s'inscrit mon travail, tente d'intégrer tant les facteurs endogènes qu'exogènes (Masdonati, 2007). En effet, elle ne considère pas que les transitions (le terme *transition* est désormais à comprendre au sens psychosocial, comme un processus suivant une rupture) sont uniquement prédéfinies par le contexte socio-économique et ne privilégie pas non plus l'idée qu'elles dépendent exclusivement d'étapes développementales prédéterminées (Masdonati, 2007). Dans cette perspective, ce sont la signification que donne chaque individu à ses expériences et la façon subjective de vivre la transition qui sont mises au premier plan (Masdonati, 2007).

Dans cette approche, la transition sert à désigner des périodes de la vie au cours desquelles d'importants changements ont lieu (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Il est essentiel qu'une rupture précède la transition ; dans le cas contraire, nous serions en transition constante étant donné que nous changeons tout le temps, au cours des expériences vécues (Zittoun, 2014). Une rupture est à considérer comme un événement qu'un individu perçoit « *comme remettant en question son sens du "normal" ou de l'habituel* » (Zittoun, 2012, p. 266). Celle-ci va amener la personne à vivre des changements. Ainsi, l'individu va devoir s'adapter à une situation nouvelle afin de retrouver un équilibre (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Il est important de noter qu'il ne suffit pas qu'un événement soit considéré comme une rupture par un observateur extérieur. En effet, il faut que la rupture soit perçue par la personne qui la vit comme une perturbation de son état antérieur quant à ses façons d'agir, d'être ou quant à ses sentiments (Zittoun, 2014). Les changements peuvent impliquer différents processus : la construction identitaire, l'acquisition de nouvelles compétences et le sens donné aux expériences (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Comme le relèvent ces auteures, ces changements vont amener la nécessité pour la personne qu'elle « (...) *occupe une nouvelle place dans l'espace social impliquant de nouveaux rôles, qu'elle acquière des connaissances et compétences sociales, cognitives et pratiques, qu'elle redéfinisse son identité et donne un sens aux nouvelles données et à la transition elle-même.* » (Perret-Clermont & Zittoun, 2002, p. 1). Ainsi, c'est une période qui devrait permettre à la personne de se développer si elle parvient à acquérir de nouvelles compétences, à expérimenter des rôles identitaires nouveaux pour elle et à tisser de nouvelles relations interpersonnelles. De plus, il est nécessaire que ces différents éléments l'aide à donner un sens à la situation qu'elle vit (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Il est à relever que la transition n'est pas le changement lui-même, mais bien l'élaboration de ce changement (Masdonati, 2007). Masdonati & Massoudi (2012) considèrent que la transition est un processus possédant une dimension temporelle et une dimension biographique. En effet, d'après ces auteurs,

« une transition démarre bien avant et se termine bien après le passage entre deux états ou situations. » (Masdonati & Massoudi, 2012, p.154). Elle est donc influencée par les représentations antérieures de l'individu.

5.2. La transition de l'école obligatoire au monde professionnel dans une approche psychosociale

L'adolescence est marquée par de nombreuses ruptures et transitions (Zittoun, 2006). L'une des plus importantes concerne le passage entre l'école obligatoire et le monde professionnel. En effet, la fin de la scolarité peut être vécue comme une rupture (Zittoun, 2012) et va donc engendrer une transition. Cette dernière est une transition dite professionnelle car elle a comme particularité de prendre place dans une sphère précise : la sphère professionnelle (Masdonati & Zittoun, 2012). La transition entre l'école et le monde professionnel est une période de transition développementale car elle est liée « à la possibilité de réélaborations identitaires et d'apprentissages. » (Zittoun & Perret-Clermont, 2002, p.4). Pour Kaiser (2007), cette transition permet au jeune de confronter ce qu'il « pense être ses atouts, ses ressources, des représentations générales du monde professionnel et des attentes de la société en termes de normes » (p.71). À ce moment, les changements que doivent effectuer les jeunes sont importants. En effet, pour la majorité d'entre eux, cette transition consiste en leur premier rapport avec la sphère professionnelle (Masdonati & Massoudi, 2012). De nouvelles habilités doivent être développées et des apprentissages nouveaux sont à réaliser (Masdonati & Massoudi, 2012).

5.3. Pourquoi s'intéresser aux transitions ?

Les processus de transitions sont devenus un sujet de plus en plus étudié ces dernières décennies car de nombreux chercheurs se sont intéressés aux trajectoires de vie (Wentzel & Zittoun, 2011). Différentes disciplines se sont penchées sur l'étude des transitions telles que la psychologie, la sociologie ou encore les sciences de l'éducation (Wentzel & Zittoun, 2011).

5.3.1. Précision terminologique : les sphères d'expérience

Avant de poursuivre ce point, il me semble important de faire une précision terminologique afin de clarifier ce qui va suivre. Qu'entendons-nous lorsque nous parlons de « sphères d'expérience » ? D'après Zittoun (2006),

« [...] nos vies sont généralement divisées en différents micro-mondes d'expérience. Une personne participe à de nombreux domaines d'activité (De Riviera, 1976 ; Lewin, 1939), ou cadres social ou symbolique (Goffman, 1975) – par exemple, sa profession, et sa vie religieuse, dans chacun

desquels il rencontre des acteurs spécifiques, parle une langue donnée, suit certaines règles, développe certaines intentions, et a comme référence quelques autres imaginaires » [traduction libre] (p.5).

Un individu va donc prendre part à plusieurs activités. Chacune d'elles se déroule dans un cadre précis, avec des personnes et des composantes spécifiques. Ce sont à ces différents champs que Zittoun (2006) donne le nom de « sphères d'expérience ».

5.3.2. L'intérêt des transitions

Les processus de transition sont particulièrement intéressants pour les psychologues lorsqu'ils suivent une rupture (Zittoun 2006, 2008). Les ruptures peuvent être le résultat de différents événements ayant lieu à divers niveaux. Au niveau du contexte culturel, il peut s'agir d'un changement sociétal majeur tel qu'une guerre, la découverte d'une nouvelle maladie ou encore un changement politique important. En ce qui concerne les changements dans une sphère d'expérience d'un individu, la relocation sociale d'une personne ou un changement de champs d'activité comme par exemple un déménagement, un nouveau travail ou une restructuration du lieu de travail peut également provoquer une rupture. Finalement, une rupture survient parfois suite à une altération dans des relations significatives telle qu'une naissance, une séparation ou encore lors d'un changement individuel tel qu'une personne qui grandit, dont le corps change ou dont les idées la mènent ailleurs (Zittoun, 2006, 2008). Une rupture dans le fonctionnement quotidien va engendrer une perturbation des processus habituels et va donc nécessiter une adaptation, des ajustements et amener à de nouvelles formes de conduites (Zittoun, 2008). Une rupture peut survenir dans une ou plusieurs sphères d'expérience en parallèle. Elles apparaissent généralement lorsque l'une des sphères d'expérience est quittée par une personne ou que cette dernière en crée une nouvelle ou encore lorsque plusieurs sphères se rejoignent (Zittoun, 2006).

Pour Zittoun (2008), les processus de transition sont intéressants à étudier car ils demandent de rechercher une nouvelle forme d'équilibre ou de renouveler un fonctionnement habituel. L'étude de la paire rupture – transition revêt donc un intérêt particulier car des changements peuvent être observés dans une situation qui sort des routines quotidiennes. Les processus mis en place pour retrouver un équilibre sont alors très saillants et observables. Comme le relèvent Wentzel & Zittoun (2011), ces processus ne sont pas automatiques et ont une influence sur les personnes en transition.

5.4. Les processus impliqués dans la transition

D'après Masdonati & Zittoun (2012), trois processus sont impliqués dans une transition. Premièrement, l'un des changements les plus importants à ce moment concerne l'identité des jeunes en transition et plus spécifiquement leur construction identitaire. Selon Masdonati & Zittoun (2012), les transformations identitaires en jeu lors de la transition concernent plus précisément l'identité sociale des jeunes. Celle-ci se modifie en fonction du regard des autres et de l'expérience de la personne. En effet, lors d'une transition, des changements au niveau social, matériel et/ou symbolique ont lieu dans les sphères d'expérience (Zittoun, 2008). Ainsi, cela nécessite que le jeune se repositionne, notamment dans son environnement social. De nouveaux buts, de nouvelles possibilités, contraintes ou orientations vont être créés. Par leur propre appréhension de ces changements et par les réactions des personnes entourant ces jeunes en transition, ce repositionnement va engendrer des transformations identitaires (Zittoun, 2008). Cela influence de manière importante l'identité du jeune, son sentiment d'être lui-même, son estime de soi et son sentiment d'efficacité personnelle (Masdonati & Zittoun, 2012). Lamamra & Masdonati (2009) relèvent d'ailleurs deux notions liées à l'identité et jouant un rôle important pour un jeune en transition : l'estime de soi et le sentiment de compétence. Comme mis en avant par Palmonari (1993), les jeunes se construisent des représentations d'eux-mêmes en intégrant les connaissances qu'ils possèdent sur eux et qu'ils élaborent à partir de multiples situations dans lesquelles ils sont impliqués. Cela signifie qu'ils peuvent avoir l'identité d'un élève en difficultés scolaires, de frère aîné dans la famille, de musicien dans un orchestre, etc. Afin de se construire une identité positive, les individus jouent sur ces différentes dimensions identitaires (Zittoun, 2012). En effet, l'identité se construit de manière dynamique, au travers de plusieurs sphères de vie et est influencée notamment par le contexte socio-historique de la personne (Lamamra & Masdonati, 2009). Lors de la construction de son identité, une personne va chercher à respecter le principe d'unicité – c'est-à-dire essayer de se sentir unique, différente des autres et indépendante – et le principe d'unité afin de pouvoir conserver une identité stable (Lamamra & Masdonati, 2009). Étant donné que différents rôles peuvent être tenus selon les sphères de vie fréquentées, l'identité va se construire en se basant sur ceux-ci selon l'importance que la personne donne à chaque sphère de vie (Lamamra & Masdonati, 2009). À ce moment, la sphère professionnelle peut prendre une place centrale dans la construction identitaire (Kaiser, 2007).

Deuxièmement, une transition nécessite que le jeune fasse l'acquisition de nouvelles compétences aux niveaux social, professionnel et cognitif notamment. L'engagement dans de nouveaux apprentissages devient dès lors nécessaire, tout comme trouver des

stratégies d'ajustement en fonction de son vécu (Masdonati & Zittoun, 2012). Toutefois, contrairement à ce que peuvent penser des jeunes en difficultés scolaires, ce ne sont pas toujours l'acquisition de connaissances scolaires (comme par exemple remonter ses moyennes) qui est importante, mais l'acquisition de compétences sociales (confiance en soi, capacité d'adaptation, autonomie) indispensables pour les futurs employeurs (Zittoun & Perret-Clermont, 2002).

Le troisième et dernier processus impliqué dans une transition concerne les activités de construction de sens qui vont permettre au jeune de comprendre sa situation et de s'en créer des représentations. D'après Zittoun (2012), le processus de construction de sens correspond au « *travail important de lecture de l'expérience, d'intégration des émotions causées par des situations, de mise en rapport du passé au présent et à l'avenir, d'évaluation des situations.* » (p.269). Celui-ci serait possible grâce à la mise en langage des expériences vécues, que ce soit par oral, par écrit, en y réfléchissant ou par tout autre moyen d'expression (Zittoun, 2012). Ces processus de signification au travers desquels la personne peut conférer du sens à sa situation ou à son expérience sont très importants car si un changement a lieu, il est nécessaire qu'il fasse sens (Zittoun, 2009).

Comme le fait remarquer Zittoun (2008), les processus d'identité, d'apprentissage et de construction de sens sont fortement liés. Ils entrent toujours en jeu dans les transitions qui suivent un événement considéré par l'individu comme une rupture (Zittoun, 2008). Cependant Zittoun (Wentzel & Zittoun, 2011) relève que, bien que ces trois processus soient dépendants, ils ne sont pas tous toujours impliqués simultanément car le jeune s'appuie parfois sur la stabilité de l'un d'eux pour réaliser un changement dans l'autre. En outre, l'auteure souligne que l'un de ces trois processus peut représenter un frein aux changements susmentionnés (Wentzel & Zittoun, 2011). Ainsi, dans la thématique qui m'intéresse dans ce travail, nous pouvons imaginer que des difficultés au niveau du langage écrit affecterait particulièrement l'identité des jeunes qui ne se sentiraient pas capables de s'engager dans certains domaines professionnels. Par conséquent, ces difficultés représenteraient, à son regard, un frein pour l'acquisition de nouvelles connaissances nécessaires pour accéder au domaine souhaité. Zittoun (2008) mentionne que « *des difficultés d'apprentissage peuvent souvent être analysées en termes de tâche manquant de sens (Rochex, 1995) ou d'identités conflictuelles* » [traduction libre] (p.167). Il me semble pertinent de relever que, souvent, les changements débutent uniquement dans l'une des sphères d'expérience et s'étendent petit à petit vers les autres domaines (Zittoun, 2012).

5.5. Le sens des apprentissages

Nous venons de présenter l'idée que les processus de construction identitaire, d'apprentissage et de construction de sens sont interdépendants les uns des autres. Si un enfant ne donne pas de sens à un apprentissage, il n'investira peut-être pas l'énergie et les compétences nécessaires pour le réaliser. Ainsi, il risque de se retrouver en échec face aux apprentissages et de se percevoir comme un élève en difficulté. Comme relevé par Charlot, Bautier & Rochex (1992), un enfant qui ne travaille pas ne réussit, par conséquent, pas. Il est dès lors nécessaire de s'interroger sur ce qui incite un enfant à travailler, sur ce qu'il mobilise afin d'entrer dans les apprentissages. On s'interroge alors sur le sens des apprentissages pour l'enfant, ainsi que sur son rapport au savoir. Ce dernier se définit comme « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p.29). Nous pouvons comprendre au travers de cette définition qu'une personne va mettre en avant ce qui a du sens pour elle, mais également donner du sens aux éléments qui ont de la valeur à ses yeux. Du sens peut être attribué tant à des processus – c'est-à-dire à « *l'acte d'apprendre et ce qui peut spécifier cet acte* » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p.29) – qu'à des produits du savoir tels que les compétences acquises et les objets des apprentissages culturels, sociaux et institutionnels (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Dans cette optique du rapport au savoir, Rochex (2001) postule que l'échec ou la réussite scolaire sont liés aux

« *conceptions des élèves sur ce qui est considéré comme savoir et comme apprentissage, dans les modalités selon lesquelles ils interprètent les situations et les activités scolaires, et la nature du travail qui leur est demandé, et dans le traitement ou la méconnaissance de ces conceptions et modalités* » (Rochex, 2001, p.109).

Rochex (2001) parle également de « *malentendus socio-cognitifs* » (p.109) entre l'élève, sa famille et l'école. Apparemment, les bons élèves et les élèves en difficulté possèdent des conceptions différentes qui influencent leur degré de réussite scolaire. Quatre conceptions sont notamment abordées par l'auteur :

1. La vision du « *métier d'élève* » (Rochex, 2001, p.112)

Les élèves en difficultés scolaires ont tendance à percevoir les apprentissages à réaliser comme une obligation provenant de l'école, comme des tâches à accomplir afin que l'apprentissage se fasse. Ils considèrent les apprentissages comme une juxtaposition d'exercices. Au contraire, les élèves qui réussissent le mieux parviennent à conférer du sens aux activités proposées et perçoivent que les apprentissages ne sont jamais achevés,

ce qui peut alimenter l'envie d'apprendre. Ces élèves ne travaillent pas forcément plus que les autres, mais de façon plus efficace (Rochex, 2001).

2. La façon de concevoir les apprentissages

Les élèves présentant des difficultés scolaires semblent concevoir les apprentissages comme des étiquettes. Cela signifie que, pour ces enfants, les objets d'apprentissage sont transparents et que ce qui est appris peut être directement appliqué. À l'inverse, les élèves réussissant mieux à l'école paraissent comprendre qu'ils reçoivent des outils de réflexion à utiliser pour penser, construire et saisir des apprentissages (Rochex, 2001).

3. Le rapport de dépendance interpersonnelle

Les élèves en difficultés scolaires sont souvent dépendants de l'enseignant, considérant comme bon professeur, celui qui leur apprend bien. De ce fait, ils mettent parfois de côté la nécessité de leur propre activité et de leur engagement. Contrairement aux élèves qui réussissent le mieux, ceux présentant des difficultés donnent souvent beaucoup d'importance à la relation avec l'enseignant, ainsi qu'à la reconnaissance de celui-ci envers eux (Rochex, 2001).

4. L'intégration versus le clivage des expériences et des savoirs des différentes sphères fréquentées par les jeunes

Les apprentissages, qu'ils soient scolaires ou non-scolaires, ainsi que les expériences vécues peuvent facilement être intégrés dans les différentes sphères d'expérience par les élèves qui réussissent bien. À l'inverse, les élèves en difficultés scolaires auraient tendance à cliver les apprentissages et expériences vécues à l'école de celles vécues à l'extérieur, sans contraintes scolaires. Ils n'ont alors que peu de moyens d'action sur leurs difficultés, vivant par exemple le soutien familial comme extérieur à l'école. Ils peuvent uniquement compenser les difficultés vécues dans le cadre scolaire dans un autre domaine (Rochex, 2001).

Cette notion du rapport au savoir (Rochex, 2001 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992) est très intéressante dans mon travail car elle mêle identité, savoir et sens. En effet, nous avons relevé qu'un apprentissage est plus aisé si la personne lui donne du sens. Ainsi, une personne qui attribue du sens à un apprentissage et qui possède des conceptions adaptées aura plus de chances de réussite. Or, comme le mentionne Zittoun (2012), la réussite ou l'échec scolaire va déterminer la prise de risque au niveau identitaire.

5.6. Les ressources mobilisables lors d'une transition

Les périodes de transition ne sont pas toujours évidentes à surmonter car elles demandent la réalisation de nombreux changements (Masdonati & Zittoun, 2012). Elles sont parfois vécues comme des périodes de stress important (Masdonati & Massoudi, 2012). Néanmoins, les individus vivant une transition ne sont généralement pas seuls face à leur situation. Effectivement, ils ont souvent à leur disposition des ressources pour les accompagner et les aider dans leur transition (Zittoun, 2012). Une ressource permet à l'individu de s'adapter et facilite le processus de transition (Gillespie & Zittoun, 2010). Celle-ci n'existe pas en tant que telle, mais va obtenir la valeur de ressource au travers de l'usage qu'en fait l'individu (Gillespie & Zittoun, 2010). Au cours de sa transition, la personne peut avoir recours, si nécessaire, à des ressources internes, telles que son expérience ou ses compétences, ou à des ressources externes comme de l'aide, des conseils ou des éléments symboliques (Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson, & Psaltis, 2003). Bourdieu (1986, cité par Gillespie & Zittoun, 2010) postule l'existence de différents types de ressources, à savoir économiques, culturelles et sociales. Nous allons brièvement évoquer chacune d'elles, mais à ce stade, il me semble tout d'abord important de faire une précision quant à la conception des ressources par les différents auteurs mentionnés. Bourdieu parle de ressources en termes de capital, proposant que ces dernières peuvent être accumulées (Gillespie & Zittoun, 2010). Il considère donc comme ressource tout ce qui est à disposition d'une personne au niveau économique, culturel et social. Je parlerai de « ressources-capital » dans la perspective de cet auteur. Au contraire, d'autres auteurs (Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson, & Psaltis, 2003 ; Gillespie & Zittoun, 2010 ; Masdonati & Zittoun, 2012) parlent de ressources pour tous les éléments utilisés par une personne et considérés comme telles par cette dernière. C'est dans cette optique que le terme *ressource* sera employé dans la suite de ce travail.

En ce qui concerne les différents types de ressources, nous pouvons premièrement mentionner les ressources-capital économiques qui désignent les biens et la possibilité d'accéder à de l'argent (Bourdieu, 1986, cité par Gillespie & Zittoun, 2010).

Deuxièmement, chacun possède des ressources-capital culturelles qui lui sont propres car il s'agit de ses compétences, ses connaissances et son expérience personnelle. Généralement, ce capital culturel est entretenu par l'enseignement scolaire et les parents (Gillespie & Zittoun, 2010). De plus, les individus vivent souvent plusieurs transitions au cours de leur vie. Ainsi, ils accumulent de l'expérience quant au déroulement des transitions, tout comme des compétences leur permettant de penser, comprendre et faire des liens entre leur situation et leurs expériences antérieures proches (Masdonati & Zittoun,

2012). Ils pourront donc utiliser leurs expériences passées pour savoir quelles ressources leur sont nécessaires. Masdonati & Zittoun (2012) parlent dès lors de ressources personnelles. De plus, Zittoun (2012) mentionne que les apprentissages que la personne réalise dans l'une de ses sphères d'expérience peuvent être réutilisés dans d'autres sphères. Pour ce faire, il est néanmoins nécessaire que l'individu soit capable de reconnaître qu'une situation antérieure et sa situation actuelle comportent des points communs. Cette capacité est une compétence en elle-même (Zittoun, 2012). Dans ce travail, je considère comme ressources culturelles, tous les éléments liés aux compétences, connaissances et expériences d'une personne lorsque cette dernière mentionne les utiliser comme telles.

Troisièmement, Bourdieu (1986, cité par Gillespie & Zittoun, 2010) évoque les ressources-capital symboliques. Pour l'auteur, il s'agit notamment de la possibilité d'utiliser son statut et son importance afin d'être reconnu comme légitime et de pouvoir réaliser certaines actions (Gillespie & Zittoun, 2010). En ce qui concerne Masdonati & Zittoun (2012), ils signalent la facilité d'accès à de nombreux médias, des journaux, Internet, des œuvres littéraires et cinématographiques. Pour ces auteurs, cela permet d'une part de donner une idée des situations auxquelles les personnes pourraient être confrontées et ainsi de diminuer les doutes et d'acquérir des compétences nécessaires. D'autre part, cela peut ouvrir des imaginaires qui permettront aux personnes de vivre des émotions qui les aideront à construire une signification nouvelle quant à des situations antérieures et imaginer des options différentes (Masdonati & Zittoun, 2012). Ainsi, lorsque les individus parviennent à créer des liens entre les éléments culturels auxquels ils se réfèrent et leur expérience, ils les utilisent en tant que ressources symboliques (Zittoun, 2012). Ces dernières peuvent les aider à construire du sens par rapport à leur situation, leur permettre de réaliser de nouveaux apprentissages ou encore engendrer des changements identitaires. De ce fait, ces ressources symboliques peuvent agir sur les trois processus impliqués dans une transition (Zittoun, 2012). Il est à relever que des telles ressources ne le deviennent que lorsqu'un élément symbolique est utilisé pour faciliter une transition (Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson, & Psaltis, 2003). Dans mon travail, je considère comme ressources symboliques, tous les éléments culturels (journaux, livres, musiques, etc.) qui permettent de donner sens à certaines situations qu'une personne rencontre au cours de sa vie ou à les anticiper, si elle mentionne l'utiliser comme telle.

Finalement, Bourdieu (1986, cité par Gillespie & Zittoun, 2010) mentionne la présence de ressources-capital sociales, à savoir les liens et contacts avec d'autres personnes et/ou avec des institutions. Zittoun (2012) évoque notamment l'existence de nombreux

« *dispositifs d'accompagnement des transitions* » (p.272) permettant d'aider et soutenir les personnes lors des périodes de transition. Ceux-ci peuvent permettre à un individu de développer des compétences, notamment au niveau professionnel, l'encourager à donner du sens à sa transition ou alors agir sur son identité (Masdonati & Zittoun, 2012). En Suisse, beaucoup de dispositifs sont mis en place pour aider les jeunes sortant de la scolarité obligatoire et ne sachant quelle voie suivre pour la suite (Zittoun, 2012). En effet, comme mentionné précédemment, il existe diverses solutions transitoires suite à l'école obligatoire telles que l'école de la transition (OPTI), le SeMo, les possibilités de raccordement, ainsi que les préapprentissage (CDIP, 2016). En outre, les individus en transition peuvent considérer comme des ressources certaines personnes de leur entourage. Celles-ci peuvent supporter les processus identitaires en les aidant à se sentir appartenir à un groupe ou en les soutenant pour qu'ils puissent s'insérer dans certains milieux. De plus, il peut s'agir de pairs vivant la même transition ou d'autres personnes les soutenant au niveau émotionnel, leur offrant des connaissances nécessaires ou les encourageant à construire du sens à leur expérience (Masdonati & Zittoun, 2012). Les personnes en transition peuvent également se tourner vers des professionnels pour les guider et les accompagner dans leur transition (Masdonati & Zittoun, 2012).

Dans la même optique, Bourdon, Cournoyer & Charbonneau (2012) ont réalisé une étude portant sur les sources de soutien des jeunes débutant une formation post-secondaire. Ils en relèvent principalement quatre. Ils mentionnent tout d'abord le soutien affectif et l'aide pour prendre des décisions. Cette forme de soutien se manifeste par des encouragements, des conseils, des discussions ou des retours sur des expériences vécues. De plus, les auteurs évoquent le soutien financier et matériel, ainsi que le soutien instrumental, à savoir l'aide à gérer l'administratif ou pour la réalisation de certaines tâches. Finalement, Bourdon, Cournoyer & Charbonneau (2012) mettent en avant le soutien sous forme d'entraide. Cela regroupe les autres types de soutiens, principalement instrumental et affectif, mais implique également l'idée qu'il y a un échange aidé-aidant (Bourdon, Cournoyer & Charbonneau, 2012). Ces sources de soutien pourront être intéressantes à analyser dans la suite de mon travail étant donné que ma population et celle de l'étude sont relativement proches chronologiquement.

III. PROBLÉMATIQUE

En regard des notions théoriques présentées dans le chapitre précédent, je me suis intéressée au phénomène de transition de l'école obligatoire au monde professionnel ou à la formation en secondaire II chez des jeunes présentant des difficultés au niveau du langage écrit. En me basant sur les concepts théoriques, j'ai principalement centré mon attention sur les processus impliqués au cours de cette transition et les facteurs contribuant au choix d'orientation professionnelle. J'ai également brièvement porté mon intérêt sur les ressources à disposition de ces jeunes, ainsi qu'au rôle de la logopédie dans leur parcours.

J'ai tout d'abord relevé de nombreux facteurs influençant le choix d'orientation professionnelle (Dumora, 2004 ; Guichard & Huteau, 2005 ; Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap, 2005 ; Hirschi, 2012 ; Masdonati & Massoudi, 2012). Dans la suite de ce travail, je m'y intéresserai donc. Sachant que notamment les représentations de soi, l'orientation en secondaire I, ainsi que les difficultés rencontrées influencent le choix professionnel, je me pose la question suivante : *Dans quelle mesure les troubles du langage écrit sont-ils pris en compte dans le choix d'orientation des jeunes de mon étude ?*

Par rapport aux processus impliqués dans la transition, les deux interrogations suivantes me sont venues : *Les troubles du langage écrit influencent-ils les processus de construction identitaire, d'apprentissage et de construction de sens ? Et si oui, dans quelle mesure ?* En ce qui concerne la construction identitaire, je relève que l'identité sociale est influencée par le regard des autres et l'expérience vécue (Masdonati & Zittoun, 2012). Un jeune présentant des troubles du langage écrit peut avoir expérimenté l'échec scolaire, ou avoir été confronté à des difficultés scolaires. De plus, il est possible qu'il soit considéré par ses camarades de classe comme « celui qui a de la difficulté ». Par conséquent, son identité sociale en est affectée. Cette dernière influence entre autres le sentiment d'efficacité personnelle (Masdonati & Zittoun, 2012). De ce fait, je peux imaginer le regard négatif que porte le jeune sur lui-même, notamment quant à ses compétences scolaires. Toutefois, cela n'empêcherait pas le jeune en question d'avoir une identité positive. En effet, plusieurs dimensions identitaires entrent en jeu selon les différentes sphères d'expérience fréquentées (Palmonari, 1993) et selon l'importance donnée à chacune d'elles (Lamamra & Masdonati, 2009). Il est alors probable que, malgré une identité possiblement affectée sur le plan scolaire, le jeune puisse se construire une identité positive en intégrant ses expériences dans d'autres domaines dans lesquels il reçoit des retours positifs et perçoit ses compétences. À l'adolescence, la sphère professionnelle peut avoir une place importante dans la construction identitaire des jeunes (Kaiser, 2007). Je peux alors penser

qu'un jeune présentant des troubles du langage écrit prendra en compte tant ses difficultés en langage écrit que les domaines dans lesquels il se sent compétent pour faire un choix professionnel lui correspondant et lui permettant de se créer une identité positive.

En regard aux acquisitions nouvelles à réaliser lors d'une transition (Masdonati & Zittoun, 2012), je peux imaginer qu'un jeune présentant des troubles du langage écrit sera réticent à s'engager dans une voie nécessitant de nombreux apprentissages scolaires. Toutefois, il pourrait être très engagé dans d'autres apprentissages si le domaine l'intéresse et s'il se sent compétent. En outre, le sens donné par les jeunes à leurs différentes expériences (Masdonati & Zittoun, 2012) tant scolaires, que logopédiques ou en lien avec d'autres sphères d'expérience, pourrait également être influencé par les troubles du langage écrit.

En m'appuyant sur la théorie en lien avec le sens des apprentissages et le rapport au savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Rochex, 2001), je me suis posé la question qui suit : *Les troubles du langage écrit ont-ils un impact sur le sens que les jeunes donnent aux apprentissages scolaires ?* Il me semble que ces derniers seront plus aisément accessibles si le jeune entrevoit leur intérêt et qu'il parvient à mettre du sens sur ce qu'il fait. Il est alors possible que les jeunes présentant des troubles du langage écrit cherchent le sens des nouveaux apprentissages, car ce dernier est essentiel afin de pouvoir opérer un changement (Zittoun, 2009). Comme relevé par Charlot, Bautier & Rochex (1992), il est important de garder en tête qu'une personne va mettre en avant ce qui a du sens pour elle, mais également donner du sens aux éléments qui ont de la valeur à ses yeux. Les conceptions des jeunes sur les apprentissages sont également un facteur de réussite ou d'échec (Rochex, 2001) qu'ils présentent ou non des difficultés. En ce sens, un jeune présentant des troubles du langage écrit présentera peut-être un rapport au savoir et une conception des apprentissages le mettant en échec. Toutefois, s'il parvient à donner de la valeur aux apprentissages à effectuer, qu'il en comprend le sens, je pense alors qu'il sera en mesure de les réaliser.

Finalement, les jeunes qui ont participé à ce travail ont tous été suivis en logopédie. Il me paraît donc pertinent de m'intéresser au rôle du logopédiste dans leur parcours scolaire et professionnel et de l'éventuel statut de ressource qu'ils peuvent lui attribuer. Je me demande donc : *Le rôle de la logopédie est-il perçu dans ma recherche ? La logopédiste² a-t-elle joué un rôle de ressource ?*

² J'utilise dans ce travail le terme de logopédiste au féminin car tous les jeunes rencontrés ont été suivis par une femme-logopédiste.

IV. MÉTHODOLOGIE

Le moment de la transition école obligatoire – monde du travail / formation en secondaire Il me semble être une période pertinente à analyser. En effet, elle débute généralement par une rupture qui va engendrer la nécessité pour la personne de réaliser des changements profonds, de trouver de nouveaux modes d'action ou de pensée (Zittoun, 2009). D'un point de vue développemental, la rupture va fonctionner comme un déclencheur de changements intransitifs appelant la nouveauté (Zittoun, 2009). De ce fait, la paire rupture-transition est souvent proposée comme unité d'analyse pertinente dans l'étude du développement dans les trajectoires de vie. En effet, elle permet d'appréhender les processus de changement et la perspective des sujets (Zittoun, 2009). Dans ce chapitre, je vais préciser la population concernée par cette étude, ainsi que présenter et justifier la méthodologie utilisée pour le recueil et l'analyse des données.

1. POPULATION

Dans ce travail, je me suis intéressée à une population de jeunes entre 16 et 21 ans présentant des troubles du langage écrit. J'ai choisi cette tranche d'âge car, selon Padiglia (2007), c'est à cette période que se fait le passage de l'école au monde du travail. Les principaux critères de sélection de ma population étaient l'âge des participants, ainsi que la présence d'un trouble du langage écrit (dyslexie, dysorthographe) mis en évidence par un/une logopédiste. De plus, il était essentiel que mes sujets aient terminé l'école obligatoire. Afin de mener à bien mes entretiens, j'ai exclu de cette recherche les sujets présentant des troubles du langage oral pouvant rendre la communication difficile. Néanmoins, l'un de mes sujets présentait des difficultés dans le développement du langage oral étant plus jeune et manifeste encore parfois du bégaiement. Ne se répercutant pas sur sa communication lors de l'entretien, ce jeune fait partie de la recherche. Au totale, onze personnes ont été rencontrées.

1.1. Recherche de la population

Une grande partie de mes sujets a été recrutée grâce au bouche-à-oreille. En effet, j'ai parlé de ma recherche de mémoire autour de moi, à des personnes susceptibles de connaître des jeunes regroupant les critères de sélection. Ces personnes ont ensuite demandé l'autorisation aux jeunes pour me transmettre leur numéro et adresse email. Je me suis également adressée directement à certains jeunes que je connaissais. Une autre partie de ma population a été contactée grâce à des logopédistes, rencontrées lors de mes stages, m'ayant transmis les coordonnées de leurs patients et anciens patients susceptibles d'accepter de participer.

1.2. Contact et prise de rendez-vous

Le premier contact avec ma population s'est très souvent fait par un message sur leur portable. Celui-ci expliquait qui j'étais (pour les jeunes que je ne connaissais pas), le cadre dans lequel je réalisais ma recherche, le thème du travail, la forme, l'objet et la durée de notre potentielle rencontre. J'ai également précisé, une première fois à ce stade, que les données récoltées resteront confidentielles. Il m'est également arrivé d'avoir le premier contact avec l'un des parents des jeunes à qui je transmettais oralement les mêmes informations.

Une fois que les jeunes avaient accepté implicitement de participer à ma recherche, je leur transmettais des informations plus précises par email sous forme de lettre informative (annexe 1) étayant les renseignements reçus précédemment, ainsi que l'implication de leur engagement dans ce travail. Je leur envoyais également l'accord de participation à ma recherche (annexe 2). Celui-ci me donnait l'autorisation d'enregistrer le futur entretien et de traiter les données recueillies dans mon travail. Ce document était donc à remplir et faire signer par les parents, pour les personnes mineures, avant notre rencontre.

Lorsque les conditions de participation étaient acceptées par les jeunes (et leurs parents), les entretiens ont été fixés. Généralement, ces derniers ont été prévus au domicile des participants, afin de leur éviter un maximum de dérangement et de les rencontrer dans un lieu calme où ils seraient à l'aise.

2. UNE APPROCHE QUALITATIVE

Dans ce travail, j'ai choisi de mettre en place une méthodologie dite qualitative. Cette approche est actuellement très utilisée dans la recherche en sciences humaines et sociales (Brinkmann, 2016). Une approche qualitative peut être utilisée en tant que méthode exploratoire et permet de mettre en lumière des éléments qui ne seraient pas visibles au travers d'une approche quantitative, comme par exemple une dynamique sociale de la construction identitaire (Alami, Desjeux & Garabau-Moussaoui, 2009). Dans ce projet, mon intérêt se porte sur le choix du parcours professionnel chez des jeunes présentant des troubles du langage écrit. Afin d'aborder cette thématique, il me semble nécessaire d'avoir accès au sens que les jeunes donnent à leurs expériences et à leurs explications pour justifier leur choix professionnel. Je m'intéresse donc à la reconstruction du point de vue des sujets. La démarche utilisée dans ce travail est une démarche inductive et compréhensive. Elle s'intéresse au réel en partant d'une thématique initiale, sans avoir d'hypothèses fortes quant à ce qui sera observé et sans porter de préjugés. Une telle

démarche permet d'analyser tant les mécanismes qui sous-tendent implicitement certains comportements, que l'interprétation que font les acteurs de leurs comportements (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009). Ce qui est intéressant dans ce type d'approche est effectivement le sens que donnent les individus à leurs actions, même si celui-ci ne représente pas toujours le système de causalité d'un certain comportement dans son entier (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009). Cependant, ma méthodologie intègre également une part de démarche abductive. L'idée de cette dernière est de partir des données empiriques, sans hypothèses préalables, pour arriver à une nouvelle explication ou une explication plus claire par rapport à une théorie déjà existante (Reichertz, 2014). Comme le souligne Reichertz (2014), il est néanmoins nécessaire d'avoir connaissance des concepts théoriques sous-jacents tout en les laissant de côté lors de l'observation. En outre, le raisonnement abductif consiste à étudier inductivement des cas individuels, à mettre en avant les observations surprenantes et à chercher ensuite comment la théorie peut les expliquer (Bryant & Charmaz, 2007).

3. RECUEIL DES DONNÉES

Dans cette optique, j'ai opté pour ce que Paillé & Mucchielli (2016) appellent une « *enquête qualitative de terrain* » (Paillé & Mucchielli, 2016, p.13). Il s'agit d'une recherche qui, au travers d'entretiens ou en observant certaines pratiques dans le milieu dans lequel elles apparaissent, nécessite un contact personnel avec les personnes concernées par la recherche. Ces auteurs utilisent le terme « qualitatif » dans deux sens distincts. Premièrement, ils considèrent que les outils et les méthodes mis en place permettent aussi bien le recueil de données qualitatives telles que des témoignages, que l'analyse qualitative de ces dernières, c'est-à-dire que nous allons chercher à faire ressortir le sens. Deuxièmement, Paillé & Mucchielli (2016) considèrent comme « qualitative » une recherche construite et menée sans mettre les sujets dans des situations artificielles, une recherche proposant une situation naturelle qui suit un raisonnement proche du témoignage des sujets. Dans ce travail, c'est ce que j'ai cherché à faire. J'ai donc proposé des entretiens à des jeunes présentant des troubles du langage écrit. L'entretien est une situation naturelle qui permet le recueil de témoignages. Plus spécifiquement, il me semble que les entretiens biographiques (Rosenthal, 2007) constituent un outil adapté à ce projet (Flick, 2009).

3.1. L'entretien biographique

L'approche qui consiste à faire de la recherche biographique est née afin de permettre d'aller à l'intérieur de la perspective des acteurs (Rosenthal, 2007). Actuellement, cette

méthode a l'avantage de donner accès aux perspectives subjectives des sujets, comme j'ai voulu le faire ici.

Pour Zittoun (2009), lorsqu'une expérience est verbalisée, cela a lieu dans le présent et devient une narration. Il semblerait que les entretiens reconstructifs consistent en un moyen d'aborder les transitions dans les trajectoires développementales en interrogeant une personne à un certain moment sur les processus et les changements qui ont eu lieu dans son passé. Ainsi, nous avons accès à l'évaluation actuelle de la personne quant à des événements passés qui sont parfois apparus comme des ruptures (Zittoun, 2009). Toutefois, il ne faut pas oublier que les processus de changement sont reconstruits au travers de la narration qui a lieu dans le présent (Zittoun, 2009). Parmi les entretiens reconstructifs, nous retrouvons plus spécifiquement l'autobiographie reconstructive guidée (Zittoun, 2009), qui semble correspondre à l'entretien biographique de Rosenthal (2007). Ce qui est intéressant dans cette approche, dans le cadre de cette recherche, est que, comme relevé par Gillespie (2005, cité par Zittoun, 2009), le genre narratif invite la narration des ruptures et des transitions. Ainsi, ce type d'entretien me semble tout à fait adapté à la problématique de cette recherche.

Afin de réaliser des entretiens faisant apparaître des narrations biographiques, Rosenthal (2007) propose de commencer par une question très ouverte concernant l'histoire de vie du sujet, tout en la focalisant sur une thématique. Elle suggère de se contenter d'acquiescer tout au long de la réponse et de prendre des notes par rapport aux éléments sur lesquels nous aimerions revenir. Dans un second temps, il est possible de poser des questions narratives (Rosenthal, 2007). Celles-ci sont tout d'abord internes, c'est-à-dire qu'elles concernent des éléments déjà évoqués par le sujet et que le chercheur souhaite approfondir. Puis, le chercheur peut se pencher sur des thèmes n'ayant pas encore été évoqués dans l'entretien par le biais de questions narratives externes (Rosenthal, 2007).

Certains éléments sont à prendre en compte lorsque nous menons ce type d'entretiens. Tout d'abord, il faut avoir conscience que les narrations sont souvent co-construites par l'interviewer et l'interviewé. Il est donc essentiel de garder en tête le rôle du chercheur dans ces entretiens (Zittoun, 2009 ; Brinkmann, 2016). De plus, pour conduire de tels entretiens, il est important que les participants aient facilement accès au langage verbal comme moyen de symbolisation (Zittoun, 2009). Dans ce travail, et comme précisé précédemment, j'ai donc décidé d'exclure les sujets présentant des troubles du langage oral rendant la communication difficile.

3.2. Représentation des sphères d'expérience

Comme le relève Zittoun (2009), d'autres moyens d'externalisation peuvent être utilisés comme par exemple le dessin de cartes (Hviid, 2008a). Au cours de l'entretien, j'ai demandé à mes sujets de réaliser une carte représentant leurs différentes sphères d'expérience (annexe 3). Cette idée est inspirée des travaux de Hviid (2008a, 2008b, 2012) qui proposait à des enfants, lors d'entretiens, de dessiner leurs « *life-maps* » (Hviid, 2012, p.42). Ces dernières devaient représenter les différentes places importantes dans la vie des enfants. Comme le mentionne Hviid (2008a), une communication multimodale à propos d'un sujet spécifique permet d'obtenir une réponse plus élaborée. Afin de cibler le moment de la vie qui m'intéresse dans ce travail, j'ai proposé aux jeunes de réaliser une carte représentant leurs différentes sphères d'expérience au moment où ils ont quitté l'école obligatoire pour débiter leur formation ou entrer dans le monde du travail. Je leur ai demandé de représenter chaque domaine de leur vie (famille, école, amis, activités extra-scolaires, etc.) par des cercles, de sorte que leur taille marque l'importance de chacun d'eux dans la vie du jeune. Étant donné que mes sujets présentent des troubles du langage écrit, je leur ai proposé de dessiner une carte de leurs sphères d'expérience, sans les obliger à faire des annotations qui auraient risqué de les mettre dans une situation gênante. Je leur ai néanmoins indiqué qu'ils étaient libres de le faire s'ils le désiraient. Je n'ai pas donné d'indications quant à la disposition des cercles, les laissant libres pour que leur carte soit la plus représentative possible de leur réalité. Cette représentation nous a servi de base de discussion pour la suite de l'entretien. À la fin de ce dernier, j'ai demandé aux sujets s'ils souhaitaient apporter une modification à leur « carte » suite à la discussion ayant eu lieu et si oui, de justifier pourquoi.

3.3. Le guide d'entretien

Pour la réalisation de ces entretiens biographiques, j'ai tout d'abord construit un guide d'entretien. D'après Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui (2009), il s'agit d'un guide construit par thèmes sur lequel nous notons les questions à poser à l'interlocuteur et les relances possibles pour chacune des questions. Ces dernières doivent permettre d'affiner les propos relatés par l'interlocuteur. Il est à noter que l'ordre des questions n'est pas fixe, mais à adapter à chaque entretien, au fil des éléments rapportés (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009). Un guide d'entretien est donc avant tout un outil utile à l'interviewer pour plusieurs choses. Tout d'abord, son élaboration va permettre au chercheur de s'approprier les objectifs de son étude, en réfléchissant aux questions à poser pour répondre à ses questionnements. De plus, il facilite le recueil des données car il propose une liste de questions à poser et sert également d'aide-mémoire à l'interviewer qui peut vérifier que tous les thèmes soient abordés. Finalement, cela permet au chercheur de

focaliser son attention en priorité sur l'écoute du sujet interviewé (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009). Un guide d'entretien comporte également une introduction et une conclusion, afin de soutenir l'interviewer dans son intervention (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009). De plus, il me semble que cela permette d'avoir une présentation de l'étude identique pour tous les participants, ce qui me paraît important pour la cohérence méthodologique.

Mon guide d'entretien débute donc par une introduction remerciant les participants, leur présentant le but de ma recherche, leur mentionnant l'anonymisation des données, me rappelant de leur fait remplir et signer les documents nécessaires et précisant qu'il n'y a pas de mauvaises réponses à mes questions. Il indique ensuite que l'enregistrement de l'entretien doit être lancé. Une première question ouverte permet d'aborder le parcours général des jeunes jusqu'à aujourd'hui, suivi de la demande aux jeunes de représenter leurs sphères d'expérience. Le guide d'entretien présente ensuite différentes questions et les relances possibles concernant le pourquoi de leur représentation, leurs expériences antérieures, les différents apprentissages réalisés et leur importance, l'image que les autres ont d'eux et leur rôle dans les différentes sphères. Plusieurs questions portant spécifiquement sur les raisons de leur choix de formation étaient prévues, ainsi qu'une demande concernant leurs ressources et le rôle de leur logopédiste. Finalement, une conclusion est proposée dans le guide d'entretien pour remercier les participants et clore l'entretien.

4. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

4.1. Les entretiens exploratoires

Une fois mon guide d'entretien établi, j'ai décidé d'en tester la pertinence par rapport à mes objectifs. J'ai donc réalisé deux entretiens exploratoires avec des personnes de mon entourage proche, une fille et un garçon, répondant aux critères de sélection de ma population. J'ai également réalisé un tableau contenant les éléments que je souhaitais aborder au cours de mes entretiens (annexe 4). Suite à chacun de ces entretiens exploratoires, j'ai réécouté l'enregistrement dans son entier et complété ce tableau me permettant d'observer si toutes mes questions avaient été traitées. Des modifications ont été nécessaires après chaque entretien afin d'aborder tous les thèmes souhaités. Une fois mon guide d'entretien réadapté (annexe 5), j'ai poursuivi mes entretiens.

4.2. La suite des entretiens

J'ai rencontré neuf autres jeunes : six garçons et trois filles. La majorité de ces entretiens ont été réalisés au domicile des participants sauf deux : l'un ayant eu lieu chez moi, le second dans un café. Tous les entretiens ont été enregistré en version audio. Ils ont duré entre 29 minutes et 1h25.

Avant de commencer l'entretien, je répétais au participant l'objectif de ma recherche, ainsi que ce que cela impliquait pour lui. Je lui mentionnais également son droit de se retirer de la recherche à tout moment, ainsi que le fait que les données seront toutes anonymisées. Je lui ai ensuite demandé de signer l'accord de participation à la recherche, si cela n'avait pas été fait au préalable. Comme mentionné précédemment, ce document a également été signé par le représentant légal de tous les sujets mineurs.

Une fiche de renseignements (annexe 6) contenant des informations socio-démographiques a également été remplie par les participants. Celle-ci était en prévision des analyses, si la nécessité de prendre en compte certaines variables se faisait ressentir. Finalement, ces données n'ont pas été utilisées dans les analyses, leur traitement s'éloignant trop des objectifs de ce travail.

Les entretiens se sont déroulés en suivant le guide d'entretien. Une première question très générale concernant le parcours des jeunes était alors posée aux jeunes. Durant la réponse, j'ai essayé d'intervenir le moins possible et ai pris des notes afin de revenir sur certains éléments par la suite. Puis, des questions de clarification étaient posées si nécessaire. J'ai ensuite demandé à mes sujets de réaliser une représentation graphique de leurs sphères d'expérience, ce qui nous a servi de base de discussion pour la suite de l'entretien. L'entretien était finalement clos.

4.3. Transcription des entretiens

Suite à la passation de mes entretiens, je les ai retranscrits dans leur intégralité. Pour ce faire, je me suis appuyée sur différentes conventions de transcription (annexe 7) en fonction des analyses prévues. Une retranscription avec une orthographe correcte a été réalisée. Il est à relever que, comme avancé par Paillé & Mucchielli (2016), le chercheur base ses analyses sur des traces écrites – notamment des transcriptions d'entretiens – et laisse lui-même des traces tout au long de ses analyses et même dans la transcription qu'il réalise. Bien que ces transcriptions soient donc nécessaires, il est noté qu'une part de subjectivité peut les influencer.

5. ANALYSE DES ENTRETIENS

5.1. Précision quant aux entretiens analysés

Avant de présenter la méthodologie d'analyse des données, il me semble important de faire une précision quant aux entretiens traités. Seul l'un des deux entretiens exploratoires a été exploité dans la suite de mon travail. Le second ayant été réalisé avec une personne trop proche de moi, les risques d'extrapoler les données et de biaiser mes analyses étaient donc trop importants. De plus, bien que l'entretien m'ait permis de réajuster mon guide d'entretien, le rapport de proximité avec le sujet a rendu la situation moins libre que souhaitée. Parmi les neuf autres entretiens, un seul n'a pas été analysé dans la suite du travail, le sujet ne présentant pas de difficultés au niveau du langage écrit. Un malentendu concernant les critères de sélection de ma population en a été la cause. En effet, le participant avait été suivi en logopédie, mais uniquement pour des difficultés d'articulation lorsqu'il était plus jeune. L'analyse de cet entretien ne me semblait donc pas pertinente au vu des objectifs de ma recherche. Au total, neuf entretiens ont donc été exploités : six garçons et trois filles.

5.2. L'analyse qualitative

Dans ce travail, j'ai décidé de réaliser une analyse qualitative de mes données. D'après Paillé & Mucchielli (2016), l'analyse qualitative demande des opérations techniques telles que la transcription des données, ainsi que des manipulations intellectuelles comme par exemple la réalisation de regroupements, le changement des termes utilisés par le sujet et la confrontation des données aux connaissances théoriques. Pour les auteurs, ces opérations et manipulations vont permettre au chercheur de faire ressortir le sens des données recueillies. C'est effectivement ce que j'ai cherché à faire dans ce mémoire.

Pour commencer les analyses, j'ai tout d'abord réalisé une chronologie du parcours des personnes interviewées. En effet, il y a l'ordre des expériences tel que présenté par le jeune et l'ordre chronologique des expériences vécues. Comme le suggère Rosenthal (2007), j'ai donc reconstruit l'entretien dans l'ordre chronologique des événements. L'auteure avance qu'il est très important de s'intéresser tant au parcours de la personne tel qu'il est narré, qu'au parcours tel qu'il s'est chronologiquement déroulé (Rosenthal, 2007).

Pour la suite de mes analyses, je me suis appuyée sur la méthodologie proposée par Flick (2009) et ai réalisé une analyse de contenu, ainsi qu'une analyse thématique. L'analyse qualitative de contenu m'a semblé être la plus adaptée pour traiter les données de ce travail. En effet, elle permet d'analyser le point de vue subjectif des sujets qui a été collecté au travers d'entretiens (Flick, 2009). Pour ce faire, l'auteur propose de commencer par réduire

les données collectées en résumant les idées recueillies et en supprimant les informations relatées à double. Puis, un second résumé permettra de lier les différents paragraphes de la transcription entre eux (Flick, 2009). Dans cet ordre d'idée, j'ai donc décidé de réduire les données en les classant par sphères d'expérience. J'ai tout d'abord relevé les différentes sphères représentées par les jeunes selon leur importance, puis ai ajouté des catégories personnelles afin de trier au mieux les informations selon ce qui m'intéressait pour la suite. J'ai ensuite classé les données en fonction de la sphère concernée en retirant les informations présentées à double. Flick (2009) relève toutefois qu'une catégorisation des informations risquerait de rendre le contenu des entretiens plus opaque au lieu d'en faciliter l'approfondissement. L'auteur conseille donc de l'associer à un autre type d'analyse. Pour ce travail, j'ai donc également effectué une analyse thématique. Cette dernière propose de commencer par une brève description de chaque cas, en ressortant les points en lien avec la question de recherche. Puis, pour chaque sujet, il est conseillé de mettre en avant les thèmes principaux abordés par le sujet en lien avec notre recherche, en étudiant chaque cas indépendamment des autres (Flick, 2009). Il est ensuite intéressant de faire un recoupement entre les différents cas étudiés. Afin de rester au plus proche la méthodologie proposée ici, j'ai mis en évidence, pour chaque entretien, les éléments en lien avec les différents processus (identitaires, d'apprentissage et de construction de sens) qui m'intéressaient dans ce travail. Chaque processus était représenté par une couleur. Puis, j'ai analysé en regard à la théorie chaque cas individuellement en m'intéressant aux thématiques suivantes : les processus identitaires, les processus d'apprentissage, les processus de construction de sens, le choix professionnel, le sens des apprentissages et les ressources. J'ai également relevé les éléments en lien avec la logopédie. Comme proposé par Flick (2009), j'ai ensuite résumé chaque cas, que je présente dans le chapitre « V. Résultats ».

Une fois tous les cas analysés sur papier, j'ai réalisé un tableau Excel à double entrée : d'un côté les différents points théoriques ressortant dans les entretiens, de l'autre les numéros des entretiens. J'ai ensuite coché les cases lorsqu'un point théorique apparaissait dans l'un des entretiens. Cela m'a permis d'avoir une vue d'ensemble de mes données et de pouvoir ensuite réaliser un regroupement des résultats et en proposer une analyse plus transversale.

V. RÉSULTATS

Dans ce chapitre, je vais présenter les résultats de mes entretiens. Pour ce faire, j'ai décidé d'exposer individuellement les éléments importants de chaque rencontre. Pour chacun des jeunes ayant participé à cette recherche, je vais préciser leur âge, le déroulement de leur parcours scolaire, les raisons de leur suivi logopédique, la formation choisie, ainsi que les raisons de leur choix professionnel. Je situerai également où ils en sont actuellement et ce qu'ils envisagent pour l'avenir. Dans l'optique de ne pas rapporter l'entier des entretiens, j'ai décidé de mettre en avant les éléments principaux pour comprendre chaque situation, ainsi que ceux qui seront utilisés au cours de l'analyse. Le contenu des entretiens n'est donc pas rapporté de manière exhaustive. Pour chaque participant, une courte partie sera également destinée aux éléments concernant la logopédie. Ces informations seront reprises dans la partie réflexive de mon travail. Un dernier paragraphe expliquera brièvement la représentation graphique de leurs sphères d'expérience. Celle-ci sera utile pour évoquer l'importance donnée à chaque sphère. Finalement, je présenterai, à la fin de ce chapitre, quelques tableaux résumant les données quantifiables et permettant de mieux comprendre certaines analyses qui suivront. Il est à noter que j'ai décidé de présenter les cas en utilisant le discours indirect libre. En effet, il me semblait pertinent de pouvoir conserver par moment les paroles exactes des jeunes. Celles-ci sont rapportées entre guillemets.

Une précision est à faire concernant les numéros des participants. Les entretiens 2 et 6 n'apparaissent pas dans ce travail. Les autres participants sont présentés dans l'ordre dans lequel je les ai rencontrés.

Participant 1 : Romain

Romain a participé à mon premier entretien exploratoire qui a duré 43 minutes. Il s'agit d'un jeune homme de 16 ans. Romain a effectué une scolarité obligatoire linéaire et a été orienté en voie secondaire générale (VSG)³ en secondaire I. Il a été suivi en logopédie pendant trois ans, entre sa 4^{ème} et sa 6^{ème} année HarmoS, pour une dyslexie. Il évoque ses difficultés au niveau des langues, surtout en ce qui concerne l'écrit. Romain souligne qu'il allait à l'école car il y était obligé, mais que cela n'avait pas réellement d'importance pour lui, que c'était sa « *bête noire* ». Il mentionne que les apprentissages réalisés dans le cadre scolaire

³ Tous mes participants ayant effectué leur scolarité lorsque la répartition en secondaire I se faisait encore en trois voies secondaires, à savoir baccalauréat (VSB), générale (VSG) et à option (VSO), je parlerai de ses orientations dans la description des cas. Néanmoins, les années scolaires seront mentionnées selon le système HarmoS.

ne l'ont pas aidé dans sa vie. Il dit avoir appris ce qu'il devait apprendre, mais ne voit pas quel apprentissage il pourrait évoquer. Ce qui lui importait principalement à l'école, c'était ses camarades de classe. Il est d'ailleurs toujours en contact avec certains d'entre eux et ce sont en partie eux qui l'influencent quant à ses choix sociaux et ses fréquentations. En outre, ils sont présents pour lui et il les considère comme ses conseillers. Au niveau de ses activités extra-scolaires, Romain a toujours aimé bricoler sa trottinette freestyle et son vélomoteur, ainsi que faire des balades en vélomoteur avec ses amis. Il fait également de la batterie, activité qu'il a commencée à ses 10 ans et qui est importante pour lui, lui offrant des moments rien que pour lui. Lorsqu'il a commencé à réfléchir à son avenir, il souhaitait se diriger dans la cuisine car il aime cuisiner. Son frère aîné réalise un apprentissage de mécanicien et Romain désirait donc faire quelque chose de différent, bien que la mécanique lui plaise beaucoup. Suite à une visite scolaire au salon des métiers, il s'est tourné vers la profession d'ébéniste-menuisier qui l'intéressait car il aime travailler le bois, le toucher et l'idée de faire un métier manuel. Un jour, sa mère lui a fait remarquer que ce n'était pas parce que son frère était dans la mécanique, qu'il ne pouvait pas choisir cette voie. Romain a donc décidé de faire un stage d'une semaine dans le garage de son père durant l'été. Ce dernier a été un déclic pour le jeune homme qui a décidé de se lancer dans la mécanique. Il a donc arrêté de chercher sa voie, mais a commencé à faire des stages dans le courant de sa dernière année d'école obligatoire. Il a effectué deux stages dans des garages différents. Suite à son dernier stage, il a été engagé pour réaliser son apprentissage de mécanicien là-bas. Il a donc terminé sa scolarité obligatoire et débuté son apprentissage en 2014. Sa formation comprend tant des cours pratiques que du temps en entreprise. Le passage de l'école obligatoire à sa formation s'est très bien déroulé pour lui, cette dernière correspondant exactement à ce qu'il attendait. Actuellement, il est au milieu de son apprentissage, à la moitié de sa deuxième année. Il évoque l'importance de son père et de son frère qui sont un peu comme des formateurs pour lui, étant donné leur expérience dans le domaine. En outre, il souligne que sa formation lui a appris à s'affirmer et à se donner une place. Romain parle également de ses collègues qui sont importants pour lui car ils lui apprennent le métier. Au cours de l'entretien, il mentionne se donner beaucoup de peine et travailler pour son apprentissage tant en entreprise qu'à la maison. En ce qui concerne les apprentissages qu'il a réalisés dans les autres sphères d'expérience, nous pouvons noter qu'il a appris le respect des autres, à partager et aider les autres dans le cadre familial. Grâce au fait qu'il ait rencontré du monde, sa sphère d'amis lui a appris à se sociabiliser, ce qui l'a beaucoup aidé par la suite. Il mentionne que ces différents apprentissages lui sont utiles tout le temps. Pour l'avenir, il souhaite terminer son apprentissage, prendre une année pour faire l'armée, puis effectuer un brevet fédéral en mécanique. Il désire ainsi pouvoir devenir chef d'atelier, aller plus loin dans sa future

profession voire reprendre le garage de son père. De plus, cela lui laissera la possibilité de bifurquer vers un métier moins exigeant physiquement, bien qu'actuellement la mécanique soit sa passion. Un élément intéressant à relever dans cet entretien est le rôle que se donne Romain. En effet, dans la majorité des sphères d'expérience abordées ressort l'idée qu'il fait le lien entre les gens. Il estime tenir ce rôle tant dans sa famille, que dans son groupe d'amis et à l'école.

Ce qui ressort de cet entretien au niveau de la logopédie me semble intéressant à relever. Romain explique que cela a été quelque chose d'important pour lui car, grâce au suivi logopédique, il a pu constater une « *nette amélioration* » au niveau de ses résultats scolaires, ce qui lui a donné confiance en lui. Néanmoins, il évoque que cela fait longtemps et qu'il ne se rappelle plus très bien du rôle exact que sa logopédiste a joué. Il souligne cependant qu'il s'entendait bien avec cette dernière, ce qui l'a aidé dans les apprentissages.

Lors de la représentation de ses sphères d'expérience, Romain a tracé cinq cercles qu'il a divisé en plusieurs parties. Le cercle le plus important représente sa famille. Il a séparé ce cercle en deux parties, une grande pour la famille avec qui il vit au quotidien et une plus petite pour le reste de sa famille. Le second cercle symbolise ses amis dont une bonne partie représente ses amis d'enfance et une plus petite ses fréquentations. Il a relié ce cercle à un plus petit indiquant ses sorties entre amis. Le troisième cercle le plus important est pour le travail. Deux parties égales composent ce cercle : l'une pour le travail à la maison, l'autre pour le travail en entreprise. Dans cette dernière, il a intégré un cercle destiné à ses collègues. Finalement, il a tracé un petit cercle pour représenter la batterie. En partant de ma suggestion, il a ajouté l'école sous forme d'un petit cercle me mentionnant tout de même qu'il ne l'avait pas représentée avant car elle n'avait pas d'importance pour lui. Il a ensuite relié ce cercle à un second plus grand évoquant ses camarades de classe.

Participant 3 : Jonathan

Jonathan est un jeune homme de 16 ans. Nous avons eu un entretien de 44 minutes. Ce jeune homme a réalisé une scolarité linéaire et a été orienté en VSG en secondaire I. Il a été suivi en logopédie pendant quatre ans, de la 3^{ème} à la 6^{ème} HarmoS, pour sa dyslexie. Jonathan mentionne que la lecture a toujours été difficile en français et dans les autres langues, surtout dans des exercices nécessitant la compréhension de textes. De plus, il évoque que ses difficultés sont toujours actuelles. Il souligne la présence importante de sa maman pour l'aider à faire ses devoirs car à l'école il était un peu minimaliste. Il relève également qu'il avait du plaisir à aller à l'école car il y avait ses copains et qu'il n'a jamais eu de problèmes relationnels que ce soit avec ses enseignants ou les autres élèves. L'école

lui a appris tout ce qui est « *intellectuel* », ainsi que des techniques d'apprentissage. Lors de cette période, Jonathan mentionne que le regard des autres était très important car il désirait que tout le monde l'aime, même s'il se rend compte que cela n'était pas possible. Au cours de sa scolarité, il a accompagné sa mère, secrétaire dans une agence immobilière, au travail dans le cadre de la journée des métiers. En outre, il a également effectué plusieurs stages et assisté à des conférences dans le cadre des banques, où il désirait faire un apprentissage. Ces expériences lui ont fait réaliser que ce milieu ne lui correspondait pas. Lors de sa dernière année d'école obligatoire, il a cherché une place d'apprentissage, a envoyé de nombreuses lettres mais a reçu beaucoup de refus lui stipulant qu'il était trop jeune. Il avait quinze ans. Beaucoup d'adultes de son entourage, dont ses parents, lui ont alors parlé du gymnase et lui ont raconté qu'ils avaient adoré cette période de leur vie, l'encourageant à choisir cette voie. Jonathan a donc décidé de partir au gymnase en voie commerce, avec le projet d'y rester une année, puis de débiter un apprentissage. En effet, il s'imaginait qu'il ne s'en sortirait pas au gymnase car il passait tout juste sa dernière année d'école obligatoire. Au cours du premier semestre, il a beaucoup travaillé, mais n'avait pas de très bonnes notes. Il s'est alors dit qu'il n'y arriverait pas. Encouragé par ses parents, il s'est persuadé qu'il avait sa place au gymnase et qu'il pouvait y arriver. Son deuxième semestre s'est bien déroulé et il a remarqué qu'il réussissait plutôt bien, alors que d'autres élèves de sa classe ne passaient pas l'année. Finalement, à la fin de sa première année, il a décidé de poursuivre le gymnase. Cette formation comprend trois ans d'école et une année de stage pour ressortir avec un CFC d'employé de commerce et une maturité professionnelle. Jonathan pense que cette voie était faite pour lui car il souhaitait dans tous les cas faire une maturité professionnelle, même en passant par un apprentissage, pour « *avoir un papier de plus que les autres* ». Le passage au gymnase lui a permis de devenir plus autonome face à ses apprentissages et de prendre conscience qu'il travaillait pour lui, pour avoir « *un bon avenir* ». Étant donné qu'il avait lui-même choisi d'être au gymnase, il se devait de s'investir dans sa formation. Jonathan mentionne qu'il a décidé de poursuivre une formation après l'école obligatoire afin de gagner en maturité et acquérir de nouvelles connaissances. Le gymnase lui apprend tout ce qui est « *intellectuel* », des connaissances sur la comptabilité, l'économie et l'informatique qui lui seront utiles par la suite. Il évoque également qu'il a du plaisir à aller au gymnase, tout comme il avait du plaisir à aller à l'école car il revoit ses amis et a « *des assez bons profs* ». Actuellement, il est en deuxième année dans une classe « *super bien* » et est très satisfait de son choix. En ce qui concerne ses activités extra-scolaires, le jeune homme fait de la natation depuis qu'il a commencé l'école obligatoire. Cependant, suite à une blessure à l'épaule, il a dû arrêter les entraînements pendant une année lors de sa première année de gymnase. Actuellement, il est un peu démotivé car il a beaucoup perdu

de son niveau antérieur et fait alors sa dernière année de natation. Lors de l'entretien, Jonathan m'a également parlé de la religion et du développement progressif de sa croyance en Dieu au travers de ses camps de catéchisme et de discussions avec d'autres personnes. Un élément qu'il me paraît intéressant de souligner dans cet entretien, et qui revient par rapport à toutes les sphères d'expérience fréquentées, est l'idée qu'il est une personne respectueuse envers les autres. Néanmoins, dans plusieurs sphères, il se distingue des autres de par son rôle de leader notamment avec ses amis et à la natation. Pour l'avenir, Jonathan évoque le fait qu'il se pose souvent la question de ce qu'il aimerait faire plus tard, mais ne sait pas encore exactement dans quel domaine du commerce se diriger. Avant, il désirait être comptable comme son papa, mais il s'est aperçu que cela ne l'intéressait pas et qu'il cherchait quelque chose de plus créatif. Pour le moment, il souhaiterait faire son stage de dernière année dans le marketing ou dans une agence immobilière, les deux domaines l'intéressant. Il aimerait terminer son gymnase et sa maturité professionnelle et verra pour la suite.

En ce qui concerne son suivi logopédique, Jonathan a le sentiment que cela a duré assez longtemps. Il pense que cela l'a aidé, mais souligne surtout le fait qu'il y faisait des jeux et qu'il n'en comprenait pas la raison. Il dit avoir compris il y a peu de temps que certains d'entre eux permettaient d'améliorer « *les connexions dans mon cerveau* » et qu'il pouvait s'entraîner au travers de jeux. Jonathan raconte également un bon souvenir qu'il a avec sa logopédiste : la réécriture d'une histoire qu'il avait faite à l'école et qu'il n'avait pas très bien réussie. Ils avaient donc repris cette histoire et le résultat était meilleur. Le jeune homme souligne qu'il y avait eu une amélioration de cette histoire, qu'il avait pratiquement réécrite tout seul, sa logopédiste étant simplement à côté pour l'aider à reformuler ses phrases. Il garde un bon souvenir de cette séance.

Sa représentation de ses sphères d'expérience est composée de sept cercles. Le plus grand est celui de la famille. Puis, il y a le cercle de ses amis, un peu plus petit. Les cercles des sorties, de la natation, du gymnase sont plus ou moins de la même importance. Finalement, les cercles représentant la religion et l'école semblent avoir une importance équivalente, le premier ayant été ajouté au cours de l'entretien et le second à ma demande.

Participant 4 : Jérôme

L'entretien avec Jérôme, jeune homme de 18 ans, a duré 29 minutes. Ce jeune a effectué un parcours scolaire linéaire. Autour de la 4^{ème} HarmoS, il a rencontré de grosses difficultés au niveau de l'orthographe. Il explique qu'il écrivait en phonétique. Il a donc été suivi en logopédie pendant cinq ans pour sa dyslexie. Jérôme mentionne qu'il n'était pas mauvais

à l'école, mais qu'il ne s'est jamais donné de peine car il avait remarqué que les études n'étaient pas faites pour lui. En dehors de l'école, il passait beaucoup de temps dehors avec ses amis pour faire du sport comme de la trottinette freestyle, du vélo ou du skateboard. Il mentionne l'importance de ses amis qui représentent une grande partie de sa vie car lorsqu'il n'est pas au travail ou en famille, il est avec eux. Ensemble ils apprennent la vie au travers des différentes expériences qu'ils vivent. Depuis tout petit, Jérôme aime bricoler, changer les pièces de sa trottinette, de son vélomoteur, puis plus tard réviser sa moto. Au cours de sa dernière année d'école obligatoire, il n'a pas cherché à faire d'autres stages que dans la mécanique car il savait qu'il voulait faire un apprentissage dans ce domaine. Ce choix est venu très naturellement pour lui car il avait déjà quelques connaissances dans ce domaine et en parlait beaucoup avec son père qui a un garage. Il dit avoir été élevé dans les voitures depuis tout jeune. Néanmoins, étant donné qu'il avait de la facilité à l'école, il a décidé de s'orienter vers l'apprentissage de mécatronicien, voie plus axée vers les études professionnelles. Suite à l'école obligatoire, il a donc débuté son apprentissage dans un garage. Il pense qu'il a de la facilité à se représenter les choses, un esprit technique assez développé, ainsi qu'une aisance avec ses mains, compétences qui lui sont utiles dans son travail. Jérôme dit que, lors du passage en apprentissage, il a appris la valeur de l'argent, ainsi que ce qu'était vraiment de travailler tant pour ses cours qu'en entreprise. En effet, il souligne qu'il n'avait jamais vraiment travaillé au cours de sa scolarité. Il trouve que les cours qu'il suit dans le cadre de son apprentissage lui sont vraiment utiles et lui servent immédiatement dans l'entreprise. Il explique que lorsqu'il est sorti de l'école obligatoire, le contact avec les autres lui a beaucoup manqué. Jérôme mentionne avoir été déçu au début de son apprentissage car il trouvait le travail monotone par rapport à ses attentes et à ce qu'il voyait dans ses cours. Actuellement, il est en troisième année et trouve ce qu'il fait plus intéressant, mais cela ne lui suffit pas, il souhaiterait parfois parler de choses plus abstraites. Pour l'avenir, le jeune homme souhaite donc terminer son apprentissage, puis prendre une année pour faire l'armée et partir à l'étranger afin d'apprendre les langues. Par la suite, il envisage deux options différentes. La première serait de faire une maturité fédérale, puis de se diriger vers une école d'ingénieur en automobile. Il dit avoir toujours été à l'aise avec les mathématiques et évoque son plaisir à créer et développer des choses. La seconde option serait de faire un brevet fédéral, suivi d'une maîtrise, dans l'optique de reprendre le garage de son père. En effet, il mentionne qu'en travaillant en tant que concessionnaire, il aurait du contact avec les autres, ce qui lui manque actuellement. Cela lui plairait car il est à l'aise avec la parole. Pour le moment, il ne sait pas encore quelle voie il choisira par la suite, il a encore un peu de temps pour prendre une décision. Un élément très intéressant mentionné par Jérôme est le fait qu'il se comporte très différemment dans les sphères qu'il fréquente (amis, famille, travail), ce qui fait que les personnes l'entourant

ont des visions de lui très différentes également. Il dit que l'image que les personnes ont de lui est importante, mais qu'il se laisse le temps de changer, notamment par rapport à l'image que sa famille a de lui. Il suppose que ses parents le voient comme quelqu'un de peu raisonnable, qui n'a pas beaucoup de projets et qui fait beaucoup la fête. Cependant, il a l'impression que son père veut le « *pousser un peu trop vite* » dans la vie. Jérôme écoute tout ce qu'on lui dit, se dit qu'il changera, mais plus tard. Néanmoins, l'idée qu'il est une personne drôle et sur qui on peut compter ressort très fréquemment. Au niveau de sa famille, il considère que beaucoup de personnes sont importantes pour lui, sans eux il ne saurait pas quoi faire. Il mentionne le lien entre sa famille et le travail car il parle souvent de ce dernier avec son père et son frère. En outre, il souligne l'aide qu'il reçoit de ses parents pour gérer des tâches administratives et lui expliquer ses obligations futures. Il évoque également de nombreux apprentissages qu'il réalise dans le cadre familial, à savoir la politesse, la base de l'éducation, vivre en communauté. Il relève finalement que sa mère, son père, son frère, ses amis et ses collègues sont là pour lui lorsqu'il a des problèmes.

En ce qui concerne la logopédie, Jérôme pense que cela lui a permis de s'améliorer un petit peu, qu'il y a appris à écrire, ce qu'il n'aurait pas pu faire seul et sans quoi il n'aurait peut-être pas réussi à arriver où il en est aujourd'hui. Néanmoins, il n'en garde pas un très bon souvenir et dit avoir toujours des difficultés en orthographe remettant en doute l'aide réelle de la logopédie. Celle-ci ne lui a pas donné « *de grandes leçons de vie* ». Il y a cependant appris qu'on pouvait toujours s'améliorer.

Pour sa représentation de ses sphères d'expérience, il a tracé trois cercles. Les deux plus grands sont dédiés à la famille avec laquelle il a des discussions, des loisirs et à ses amis avec lesquels il aime ne rien faire et partager ses loisirs. Le troisième cercle, un peu plus petit, représente le travail. Il y inclut les connaissances qu'il développe, ainsi que les devoirs qu'il doit faire. À ma demande, il représente l'école par un quatrième cercle très petit.

Participant 5 : Thomas

Thomas est un jeune homme de 18 ans. Notre entretien a duré 29 minutes. Son parcours scolaire n'a pas été linéaire. Il a redoublé sa 5^{ème} HarmoS sur la demande de ses parents car il passait chaque année à la limite. Étant donné que ses notes n'étaient pas extraordinaires, il a accepté cette décision. Thomas mentionne, qu'au cours de sa scolarité, il a été gêné par sa dyslexie. Il explique qu'il a d'abord été suivi en logopédie quand il était petit car il « *zozotait* ». Six mois après la fin de sa prise en charge pour l'articulation, il a dû retourner en logopédie pour sa dyslexie. Au total, il a été suivi pendant dix ans. Lors du passage en secondaire I, il a été orienté en VSO. Le jeune homme a ensuite réalisé une

année de raccordement pour aller en VSG. Étant donné qu'il ne savait pas exactement ce qu'il souhaitait faire par la suite, il a accompagné une connaissance qui travaillait dans un établissement médico-social lors de la journée des métiers. Il a ensuite effectué plusieurs stages en garderie, stages qui lui ont beaucoup plu. Il dit adorer être avec les enfants et partager ce qu'il connaît. Il se considère comme une personne généreuse, qui partage beaucoup. Thomas a donc décidé de chercher un stage d'une année en garderie. Il explique que lors de cette année, il n'a pas suivi de cours, mais était uniquement sur le terrain. Il évoque qu'il était content de quitter l'école car ce qu'il aimait surtout là-bas c'était le sport, les mathématiques et la géographie. Suite à cela, il a débuté son apprentissage d'assistant socio-éducatif dans une autre garderie. Actuellement, il est en première année. Thomas mentionne que depuis le début de son apprentissage, il est plus attentif aux personnes de manière générale et a appris à aider les autres, comme il doit « *aider des enfants à accomplir certaines choses* ». Il dit que sa formation lui plaît beaucoup. Le jeune homme a envie d'aller en cours et d'écouter car il voit le but de ses apprentissages qui l'intéressent car sont en lien direct avec son métier. Outre sa formation, il fait du basket depuis qu'il a quatre ans. Depuis quatre ans, il est également capitaine de son équipe. Thomas explique qu'il y a appris le partage de ses connaissances et comment se tenir de manière générale. Il mentionne que ses amis les plus proches font également du basket avec lui. Ils passent donc beaucoup de temps ensemble et sont toujours là les uns pour les autres. Lors de son année de stage, un événement marquant a eu lieu, à savoir le décès de son coach qui avait beaucoup d'importance pour lui. À présent, il a diminué un peu son nombre d'entraînements à cinq ou six par semaine car, avec l'apprentissage, il n'était plus jamais à la maison. Cependant, il explique avoir pu discuter avec ses nouveaux coaches qui ont été compréhensifs. Thomas souligne également que ses parents l'ont toujours soutenu et que sans eux il n'en serait pas là aujourd'hui. Son père l'aide pour tout ce qui est manuel et sa mère pour tout ce qui est lié à l'école. Ils lui ont appris le respect et le soutien. Pour l'avenir, il n'imagine pas rester en garderie, mais souhaiterait être éducateur spécialisé avec des adolescents. Il pense que c'est un travail qui doit être « *sympa* » et « *différent qu'en garderie* », notamment par rapport aux activités qu'il est possible de proposer aux jeunes pour les faire sortir du cadre du foyer.

Par rapport à la logopédie, il explique qu'au début, il n'aimait pas dire autour de lui qu'il était dyslexique et détestait aller à la logopédie. À présent, cela ne semble plus le gêner. Il garde un bon souvenir de sa logopédiste avec laquelle il s'entendait très bien. Il soulève qu'elle trouvait toujours quelque chose pour le motiver lorsque sa motivation était en baisse. Il pense qu'elle l'a aidé car il travaillait beaucoup les accords par exemple. Thomas

mentionne que la logopédiste l'a soutenu « *pour pas mal de choses* », notamment lorsque cela allait « *un peu trop vite* » à l'école.

Pour représenter ses sphères d'expérience, Thomas a d'abord tracé quatre cercles. Le plus important représente sa famille. Puis, deux cercles s'entrecroisent : celui des amis, le second plus grand, et celui du basket, également important. Le plus petit cercle indique l'école et l'apprentissage. Au cours de l'entretien, Thomas a réalisé un cercle supplémentaire entourant l'école et croisant celui qu'il avait déjà tracé afin de distinguer les cours d'apprentissage et la pratique en garderie.

Participant 7 : Marie

Marie est une jeune femme de 21 ans. Notre entretien a duré 1h24. Marie a réalisé un parcours scolaire linéaire, bien que compliqué. Durant sept ans, elle a été suivie en logopédie pour sa dyslexie et sa dysorthographe. À la fin de sa 6^{ème} HarmoS, ses enseignants ont émis la volonté de la placer dans une classe spécialisée pour les enfants dyslexiques et enfants à problèmes. Étant donné que les résultats de Marie lui permettaient de poursuivre sa scolarité, sa mère s'y est opposé et la jeune femme a continué sa scolarité dans une classe ordinaire. Lors du passage en secondaire I, ses enseignants ont proposé de l'orienter en VSO, soutenant que la VSG serait une voie trop exigeante et qu'elle n'y arriverait pas. À nouveau, les résultats de Marie le lui permettant, sa mère n'a pas été d'accord et a demandé qu'elle soit orientée en VSG. En 10^{ème} année HarmoS, la jeune fille s'est vue accorder un demi-point pour passer son année sans redoubler grâce à sa motivation dans son travail. Au cours de sa scolarité, elle a toujours fourni à l'école une preuve de son suivi logopédique afin d'avoir droit à certains aménagements dont certains enseignants tenaient compte et d'autres pas. À la fin de sa scolarité obligatoire, elle a obtenu son diplôme avec le prix du mérite pour tous les efforts fournis. La jeune femme évoque le plaisir d'avoir reçu ce prix qui indiquait que ses enseignants avaient remarqué les efforts qu'elle avait fournis. Marie mentionne que sa scolarité a été « *des années d'combat* » pour elle et sa mère. Elles passaient parfois quatre heures après les cours et le travail pour faire les devoirs ensemble. La jeune femme évoque que sa mère et elle ont fait appel à toutes les ressources qu'elles avaient autour d'elles pour qu'elle puisse réussir. Voici les ressources nommées par Marie : aller à la logopédie, apprendre à tenir un agenda, regarder des films pour comprendre certains sujets vus en histoire, mots mnémotechniques, écrire les informations à retenir sur un billet (ex : rendez-vous, messages à transmettre) ou encore faire ses devoirs en s'amusant. Elle souligne également l'important soutien de sa mère qui l'a toujours encouragée, aidée à trouver des moyens pour apprendre, lui réexpliquait les choses avec ses propres mots et relevait à quel point

elle était extraordinaire, notamment dans sa façon de penser. Sa mère la considère comme une battante, une personne pleine de ressources, mais dans la lune. Marie mentionne le rôle de pilier de sa mère, son frère et sa tante, grâce auxquels elle a appris la confiance en elle. L'école était importante pour elle car elle lui a permis de créer des liens d'amitié, mais aussi de faire des apprentissages comme « *écrire correctement* » et « *parler bien français* ». Néanmoins, elle a été dégoûtée et y a ressenti une forte baisse de son estime d'elle-même et de sa confiance en elle. Elle pense que ses enseignants la voyaient comme une élève en difficulté, comme quelqu'un de spéciale et qui avait besoin d'aide. À côté de l'école, Marie faisait beaucoup de danse, domaine où elle était douée, ce qui la revalorisait. Elle pratiquait également beaucoup de musique, notamment de la guitare, ainsi que du skate. Ses activités extra-scolaires lui permettaient de se défouler et de se décharger de ses mauvaises émotions. Suite à l'école obligatoire, elle ne souhaitait pas aller au gymnase. Elle était persuadée de ne pas réussir les tests d'entrée et n'avait pas envie d'affronter un nouvel échec. Marie s'est donc positionnée pour faire un apprentissage. N'ayant pas de trouvé de place, elle a d'abord passé dix mois au Semestre de Motivation (SeMo) où elle a participé à des ateliers de décoration, de menuiserie et d'utilisation de divers logiciels sur l'ordinateur. Elle a trouvé cette école très bien car elle lui a permis de voir qu'elle était douée de ses mains et qu'il était possible de faire des choses sans être très intellectuelle. Elle a ainsi regagné un peu de confiance en elle et d'estime d'elle en voyant qu'elle n'était pas « *si nulle que ça* » et qu'elle savait « *faire d'autres choses* ». En outre, les professeurs étaient relativement jeunes et avaient également une « *mentalité jeune* », ce qui était « *génial* ». Ils la considéraient comme une élève créative et parfois dans la lune. Suite à ces dix mois qui l'ont remotivée, elle a dû quitter le SeMo, mais n'avait pas trouvé de place d'apprentissage. Elle a donc passé une année à s'occuper de l'entretien de sa maison. Marie explique qu'elle a appris à faire le ménage et la lessive. En parallèle, elle a réalisé de nombreux stages dans des domaines très variés : dessinatrice architecte, coiffeuse, assistante en pharmacie, employée de commerce, etc. Après un jour de stage en tant qu'employée de commerce, Marie a décidé d'arrêter car elle a immédiatement su que cela ne lui correspondait pas. Lors de son stage dans une garderie, elle a eu un déclic et a décidé de se diriger dans un domaine social. En effet, elle se considère comme une personne très sociable, ce que lui a également fait remarquer sa mère. Cependant, le milieu de la garderie ne lui convenait pas, car elle trouvait les enfants trop bruyants. Sur les conseils de sa mère, elle a donc effectué plusieurs stages avec des personnes âgées et des personnes en situation de handicap. La population rencontrée dans son stage en établissement médico-social lui a beaucoup plu et elle s'est mise à chercher un apprentissage dans ce milieu. Après plusieurs stages, elle a finalement trouvé une place et a débuté son apprentissage en tant qu'assistante socio-éducative dans une fondation. Elle

y a fait l'entier de son apprentissage, rencontrant quelques difficultés de relation avec sa formatrice qui n'était pas très présente pour elle et qui ne la soutenait pas lors de ses deux premières années. Marie a ressenti quelques difficultés en lien avec sa dyslexie, notamment pour relever ses horaires. Cependant, elle a apprécié ses collègues et le travail avec les personnes âgées. Ses collègues et sa formatrice la percevaient comme une personne de confiance et qui a évolué au cours des trois ans, gagnant en maturité. Au niveau des cours, elle les a trouvés « *beaucoup plus simples que l'école* » et plus intéressants car il ne s'agissait pas des branches scolaires. Elle avait envie d'y aller. À la fin de son apprentissage, elle était heureuse de le réussir malgré une baisse de motivation en deuxième année. Elle relève que la période de son apprentissage est celle où elle a le plus changé. Elle a grandi, est devenue plus mature et a ressenti une importante prise de responsabilité dans son travail. Elle évoque qu'elle a également gagné en confiance en elle. Actuellement, Marie a terminé son apprentissage et est en recherche d'une place de travail. Pour l'avenir, elle s'imagine rester dans cette profession, mais pas tout le temps dans le même établissement. Elle sait qu'elle a également la possibilité de se diriger vers la gériatrie, si la psychogériatrie devient trop lourde pour elle. Cependant, la jeune femme ne souhaite pas travailler toute sa vie, mais désire également faire des coupures pour voyager. Elle aimerait vivre des expériences enrichissantes, qu'il y ait du changement et de l'aventure dans sa vie. En ce qui concerne ses amis, elle évoque leur importance et le fait qu'ils la considèrent comme un peu « *folle* », dans la lune et toujours présente pour eux. Elle mentionne également son petit ami qui l'encourage et la soutient beaucoup. Il la perçoit comme une personne de confiance, naïve, distraite, drôle et de motivant.

Par rapport à la logopédie, de nombreux éléments sont ressortis au cours de l'entretien. Elle relève tout d'abord le plaisir qu'elle avait à aller à la logopédie car elle adorait sa logopédiste. Cette dernière ne l'a jamais mise « *devant l'échec* », lui a permis d'avancer et l'a soutenue quand cela n'allait pas à l'école. Elle se sentait en confiance avec elle. Sa logopédiste l'a aidée à trouver des ressources telles que travailler avec des couleurs ou agrandir les caractères d'un texte à lire, et lui a montré qu'elle n'était pas nulle. Marie mentionne que sa logopédiste la percevait comme une personne avec des compétences, motivée et qui pouvait avancer dans la vie. La jeune femme souligne la colère qu'elle ressentait au début face au fait d'être dyslexique et le sentiment de ne pas toujours être comprise par les autres. À présent, elle sait qu'elle ne s'en débarrassera jamais et vit plutôt bien avec. Elle ne se rend même plus compte qu'elle est dyslexique et cela n'a plus vraiment d'importance. Marie soulève que sa logopédiste lui a montré que la dyslexie n'était pas « *une maladie catastrophique* » et qu'elle pouvait avoir une profession, qu'elle n'était pas perdue, mais devait simplement avoir « *un peu plus de rage que d'autres personnes* »

pour y arriver. Un travail d'acceptation de sa dyslexie a dû être réalisé par la jeune femme qui a appris à se dire qu'elle n'était pas nulle et à s'accepter avec ses défauts et ses qualités. Marie relève finalement que la dyslexie lui a apporté d'autres traits de caractère et que sa mère a toujours été là pour relever les aspects positifs de sa dyslexie qu'elle ne voyait pas forcément par elle-même, comme par exemple sa façon différente de penser.

Pour représenter ses sphères d'expérience, Marie a dessiné treize cercles. Les plus grands sont destinés à sa famille, la logopédie, son apprentissage, l'entretien de sa maison, ainsi que ses loisirs et sorties. Les cercles, un peu plus petits, pour ses collègues, ses rencontres, son petit ami et ses amis semblent avoir une importance équivalente pour elle. Viennent ensuite les cercles représentant l'école et le SeMo. Les plus petits cercles qu'elle a tracés représentent sa formatrice et la dyslexie.

Participante 8 : Camille

L'entretien avec Camille, jeune femme de 17 ans, a duré 1h04. Cette adolescente a réalisé un parcours scolaire linéaire. Elle a été suivie en logopédie pendant quatre ans pour sa dyslexie. Au passage en secondaire I, elle a été orientée en VSG. Camille considère qu'elle a toujours été une « élève *plutôt moyenne, voire un peu nulle* », car elle ne s'investissait pas. Arrivée en 11^{ème} HarmoS, elle a trouvé que les cours étaient devenus plus faciles car elle avait eu une enseignante qui les avait bien préparés à cette dernière année. En outre, elle a eu droit à des aménagements pour les examens, notamment plus de temps pour la dissertation de français. Elle relève qu'en dernière année, elle a soudain eu des bons résultats et a bien réussi ses examens. Camille ne sait cependant pas comment cela se fait car elle ne révisait pas plus qu'avant. Elle souligne que cela lui a montré qu'elle avait « *quand même un potentiel* ». L'école lui a appris que si on travaillait, on pouvait y arriver. La jeune femme relève que l'école était importante pour elle car elle y avait tous ses amis et une bonne ambiance de classe. Au cours de cette dernière année d'école obligatoire, Camille a développé de plus en plus d'allergies alimentaires. Elle n'osait plus manger de nombreux aliments et a rapidement perdu beaucoup de poids. Elle a alors mis de côté son envie de devenir pâtissière, envie qu'elle avait depuis toute petite. Au moment de choisir son orientation pour le secondaire II, elle a choisi de se diriger vers une formation professionnelle, bien qu'elle ait les points pour aller au gymnase. Aimant depuis toute petite aider les autres, elle a décidé de s'orienter dans les soins dans une école que sa maman lui avait présentée. Camille mentionne qu'elle trouvait rassurant de rester dans un cadre scolaire et de ne pas se lancer dans un apprentissage uniquement. En outre, peu de places existaient dans sa région pour l'apprentissage qu'elle aurait aimé faire, à savoir assistante médicale. Elle débute donc une formation d'assistante en soins et santé communautaire

(ASSC) au sein d'une école en y intégrant la maturité professionnelle. Au cours de sa première année, elle a réalisé un premier stage qui s'est avéré compliqué. En effet, elle avait un long trajet et les employés de l'établissement médico-social dans lequel elle se trouvait n'étaient pas agréables avec elle. Bien que sa mère en ait informé l'école, rien n'a changé. Son deuxième stage s'est déroulé dans un hôpital. Dans ce cadre, Camille devait écrire de nombreux rapports. Au début, elle était très lente et écrivait des phrases simples car elle avait peur de faire des erreurs d'orthographe. Par la suite, elle a remarqué que beaucoup de monde en faisait et s'est un peu déstressée. Outre, le stage difficile pour Camille, sa première année s'est bien déroulée tant du côté du CFC que du côté de la maturité pour laquelle elle travaillait beaucoup. Néanmoins, le contact avec ses camarades de cours était compliqué car elle n'allait pas vers eux, n'ayant pas envie de leur parler et a beaucoup été mise de côté car elle ne partageait pas les repas avec eux, à cause de ses problèmes d'allergies. Camille explique que le passage de l'école obligatoire à sa formation a été « *brutal* » pour elle car cela impliquait un changement important au niveau des cours. En effet, elle a par exemple dû se débrouiller pour trouver des techniques de prise de notes, ce qui était un exercice très difficile pour elle au début. Néanmoins, cela lui a permis de grandir, de devenir plus autonome et plus mature. En dehors de l'école et depuis toute petite, Camille fait beaucoup de sport, notamment du taekwondo et de la gymnastique, ce qui lui a appris le respect et la patience. Cependant, avec sa formation en parallèle pour laquelle elle se déplace beaucoup, cela devient compliqué pour continuer ses activités. Actuellement, elle a arrêté de faire du sport, bien que cela lui manque. Elle est à présent en deuxième année de formation. Du côté de son CFC, tout se passe toujours bien. La jeune femme a droit à des aménagements en lien avec sa dyslexie, à savoir plus de temps pour réaliser les tests, ainsi que des tests avec une présentation spéciale, plus espacée. Elle évoque qu'elle a de la facilité et que les sujets traités l'intéressent vraiment. Elle aide beaucoup ses amis de cours qui ne comprennent pas toujours aussi bien qu'elle. Elle mentionne que ses camarades la considèrent comme une personne plus sociable qu'en première année et comme quelqu'un qui fait un « *pas vers les autres* ». Cependant, Camille explique que le choix de réaliser une maturité intégrée n'était pas une bonne idée car elle trouve cela très dur et n'a plus envie de travailler autant qu'en première. Elle aurait besoin de plus de temps lors de tests, temps qu'on ne lui laisse pas forcément. En outre, la fréquence des cours ne lui convient pas. Elle mentionne notamment la difficulté à se rappeler des cours vus deux semaines auparavant. De plus, la jeune femme s'aperçoit que ses difficultés ressortent bien plus que lorsqu'elle travaillait. Elle précise qu'elle s'investit dans les apprentissages dans le but d'avoir son papier, mais n'a aucun plaisir contrairement aux cours du CFC. Toutefois, Camille relève qu'elle pourrait mieux réussir si elle prenait la responsabilité de travailler, ce qu'elle trouve actuellement difficile à faire car elle préfère

passer du temps avec ses amis et sortir. Malgré le fait que de nombreuses personnes sont autour d'elle pour l'aider en cas de besoin, elle ne leur demande pas de soutien car elle sait que, sans motivation, cela ne servirait à rien. Au niveau de la relation avec ses camarades de cours de maturité, c'est également compliqué car les gens de sa classe ne comprennent pas pourquoi elle a autant de difficultés alors que tout se passe bien au CFC. Elle soulève qu'ils la considèrent comme « *une débile* » et quelqu'un de « *pas très intelligent* ». Elle trouve également que ce sont des « *faux-culs* », contrairement à elle qui ne leur parle pas si elle ne les aime pas. De plus, elle évoque le fait qu'elle aurait dû faire son CFC et prendre une année en plus après pour faire sa maturité, ainsi elle n'aurait eu besoin de s'investir qu'une seule année. Pour l'avenir, la jeune femme aimerait réussir son CFC et obtenir sa maturité. Par la suite, elle envisage plusieurs options. La première serait de travailler pendant une année afin d'acquérir de l'expérience avant de reprendre une formation. La seconde option qu'elle considère est d'essayer d'entrer dans l'école d'ambulancière, voie qui l'attire particulièrement. Cependant, si elle ne parvient pas à faire cette école, elle se tournerait plutôt vers la profession d'infirmière scolaire afin de rester dans les soins, mais de bénéficier des vacances scolaires. Elle évoque que, lors d'un stage en hôpital, elle a pu observer le rythme de travail des infirmières, rythme qui ne lui conviendrait pas du tout étant donné que cela ne serait pas sa profession rêvée. Elle souligne également que la formation qu'elle suit actuellement lui ouvre les portes pour les différentes options envisagées par la suite. Par rapport à sa famille, Camille mentionne que ses parents ne comprennent pas les difficultés qu'elle ressent, ni pourquoi ses résultats baissent et ne voient pas qu'elle s'implique dans sa formation. Elle pense que ses parents la voient comme « *un ado insupportable* », mais tout de même parfois sérieuse. Elle relève qu'actuellement c'est une période compliquée, pleine de divergences d'opinions avec ses parents, bien que sa famille soit toujours importante pour elle. Néanmoins, les personnes les plus importantes actuellement sont ses amis, notamment sa meilleure amie avec qui elle passe beaucoup de temps. Camille pense que cette dernière la perçoit comme une personne qui est là pour les autres et qui aide beaucoup, parfois même à ses dépens.

Au niveau de la logopédie, la notion de la longueur du suivi est abordée. Camille trouve, en effet, que cela lui a pris beaucoup de temps lorsqu'elle était plus jeune, notamment lorsqu'elle était suivie le mercredi après-midi. Elle soulève avoir manqué des moments tels que des anniversaires ou des sorties à la piscine avec ses amis pour aller à la logopédie. La jeune femme n'aimait donc pas du tout y aller et trouvait cela contraignant. Elle se rappelle les fois où elle n'en pouvait plus. Néanmoins, elle se rend à présent compte que c'était pour son bien. Elle mentionne que sa logopédiste avait malgré tout de l'importance car elle l'aidait parfois pour ses devoirs de la semaine. De plus, suite à son suivi, elle pensait

que sa dyslexie était partie car cela allait mieux, elle ne relevait quasiment plus d'erreurs quand elle écrivait. Elle s'est ensuite rendue compte que la dyslexie était toujours là.

Lors de sa représentation de ses sphères d'expérience, Camille a tracé six cercles. Le plus grand est dédié à ses amis, notamment à sa meilleure amie et à sa vie sociale. Le sport (la gymnastique et le taekwondo) a également une place importante pour elle. Puis, vient le cercle de la famille. Les sphères représentant l'école en dernière année, son CFC et ses amis d'école ou ses amis de la famille semblent avoir une importance plus ou moins équivalente. Le plus petit cercle est réservé à la maturité.

Participant 9 : Daniel

Daniel est un jeune homme de 19 ans. Notre entretien a duré 57 minutes. La question des ressources n'a pas pu être abordée avec lui car il a dû s'en aller avant que l'on ne termine l'entretien. Daniel explique qu'il a commencé à parler relativement tard, autour de trois ou quatre ans. Il relève les difficultés qu'il a eu à s'exprimer et son problème de bégaiement. Il a donc été suivi une première fois en logopédie pour cela. Daniel mentionne que son père bégaiement également et que ce dernier ne parle pas très bien le français car il s'exprime en de nombreuses langues, mais n'en maîtrise aucune parfaitement. Au niveau de l'école obligatoire, son parcours scolaire a été linéaire. De la 1^{ère} à la 7^{ème} année HarmoS, le jeune homme a effectué sa scolarité dans une école publique. Il mentionne les difficultés rencontrées pour la lecture et notamment pour la compréhension de l'écrit, ainsi que pour l'apprentissage des langues qu'il parvenait cependant à compenser avec les matières scientifiques. Il évoque également le fait qu'il fréquentait des écoles de langues hors du cadre scolaire pour améliorer son anglais, sa mère lui parlant anglais à la maison. Néanmoins, il relève qu'il n'a jamais vraiment eu de gros problèmes à l'école, qu'il a toujours été dans la normale. À partir de sa 8^{ème} année, Daniel a suivi une école privée allant jusqu'à la fin de sa maturité fédérale. Il mentionne l'importance de l'école qui donne une structure, explique comment marchent les choses et permet de ne pas se tromper car aide à s'orienter. Pour lui, l'école est comme une « *clé pour sortir du cocon* ». Avec ses amis de cours, il a toujours été là pour aider et attendre les autres pour qu'ils ne soient pas seuls. Au cours de sa maturité, son professeur de français, relevant ses difficultés, lui a conseillé d'aller voir une logopédiste. Le jeune homme a suivi ce conseil et a alors été suivi en logopédie pour sa dysorthographe. Il explique que vers la fin de sa maturité, il ne savait pas ce qu'il souhaitait faire. Cependant, bien qu'il considère que l'école soit importante, il dit que ce n'est pas suffisant pour avoir une bonne vie et que sa maturité lui a uniquement ouvert des portes pour aller plus loin. Il souhaitait donc poursuivre des études. Il a alors regardé ce qu'il l'intéressait et a décidé de s'orienter vers l'informatique. Suite à sa maturité,

Daniel a donc commencé l'école polytechnique fédérale (EPF) où il suit la filière « système de communication ». Il dit avoir choisi cette voie car depuis tout petit il aime tout ce qui est « *high-tech* » comme « *beaucoup de garçons* » et qu'il a toujours aimé passer du temps sur l'ordinateur pour réparer un téléphone par exemple. En outre, le jeune homme qui lui donnait des cours de soutien en physique était dans cette section et lui en avait parlé lui suggérant que cela pourrait lui plaire. Daniel a donc décidé de suivre cette voie tout en sachant que « *la difficulté allait être grande* ». Actuellement, il est en première année et très satisfait de ce choix, tant pour la matière que pour le groupe d'amis qu'il a trouvé. En effet, son orientation en système de communication correspond bien à ce qu'il avait envie d'avoir avec un côté informatique et une partie plus sociale, en lien avec le business. Néanmoins, il souligne qu'en soi les professeurs ne lui apprennent pas grand-chose. Il trouve effectivement que les cours vont trop vite et qu'il apprend bien mieux en regardant des vidéos sur YouTube où il peut mettre pause quand il veut. Le jeune homme a appris à gérer son stress et à étudier lorsqu'il est entré à l'EPF. Après quelques temps à l'Université, il a rejoint un groupe de personnes dont il est devenu proche. Daniel est très content d'avoir trouvé ces amis car il se sent en harmonie avec eux et ils partagent des points communs. Le jeune homme souhaite reprendre certains comportements qu'il a observé chez ses amis tels que sourire à chaque fois qu'il salue quelqu'un. Il pense que l'Université est un endroit qui permet de « *trouver sa place* », tout comme il a trouvé la sienne au sein de ce groupe. Toutefois, le jeune homme pense que ses amis le perçoivent comme quelqu'un de trop sérieux car ils essaient de le pousser à sortir plus souvent avec eux. Les sorties, notamment pour boire et fumer, n'intéressent cependant pas Daniel qui préfère faire des activités la journée et regarder des séries le soir. En dehors du temps scolaire et universitaire, Daniel a de nombreux intérêts. Il mentionne qu'il a fait longtemps du piano et que depuis quatre-cinq ans il joue également de la guitare. Il a fait partie de plusieurs groupes avec des amis. Le jeune homme souhaite poursuivre la musique car il pense que cela pourra lui servir plus tard. Il a également fait du théâtre pendant plusieurs années, ce qui l'a beaucoup aidé pour l'expression orale. En outre, il essaie de faire un peu de sport car il trouve que c'est important au niveau de l'hygiène. Depuis ses dix ans, il participe également régulièrement à des colonies de vacances, d'abord en tant que participant, et à présent en tant qu'animateur. Il évoque les nombreux apprentissages réalisés dans ce cadre et son plaisir à prendre part à ces camps. En tant que participant, il y a appris à être en lien avec les gens, à comprendre ce que vivent les autres et à se mettre à leur place, ainsi que le côté « *débrouillard* » qu'il n'avait pas tellement à la maison. Depuis qu'il est animateur, il a également appris comment se comportent les enfants dans certaines situations, comment les reconforter, comment aborder les autres et le rôle d'adulte. De plus, grâce à son chef, il a pris le réflexe de toujours apporter quelque chose quand il va chez les autres, de les aider

et d'envoyer des messages de remerciements après avoir été accueilli ou aidé. Il réutilise encore tous ces apprentissages dans sa vie quotidienne. Néanmoins, il explique qu'actuellement il a tout arrêté pour se consacrer entièrement à ses études. Dans l'avenir, il se projette tout à fait dans la voie de l'informatique. Il mentionne que, si pour une quelconque raison, il n'arrivait pas au bout de ses études, il souhaiterait tout de même trouver quelque chose dans la monde de l'informatique et de l'ingénierie. Suite à ses études, il désirerait travailler dans l'entreprise de son père, mais dans le domaine informatique. Il imagine donc s'occuper de la gestion des colis par exemple. Au niveau familial, Daniel relève sa bonne entente avec ses frères et sœurs. Il souligne également que sa mère lui a dit qu'il est celui de la famille qui est allé le plus loin dans une bonne Université pour le moment. Le jeune homme pense que sa famille le voit comme une personne trop sérieuse, qui étudie tout le temps et ne cherche pas à se sociabiliser en soirée. Il mentionne que l'image que les autres ont de lui est importante pour pouvoir s'améliorer si quelque chose ne va pas, mais qu'il est malgré tout important de rester soi-même.

En ce qui concerne la logopédie, il trouve que cela va mieux depuis son suivi pour la dysorthographe. À présent, il a des structures pour écrire et sait à quoi il doit penser avant d'écrire comme par exemple chercher le sens de sa phrase et repérer s'il a bien indiqué le sujet. En lien avec ses difficultés de compréhension de l'écrit, il explique qu'il n'a pas toujours l'envie de lire pendant des heures pour se renseigner sur ce qu'il se passe dans le monde, il n'est pas tellement curieux à ce sujet et possède donc une culture générale relativement pauvre.

Pour représenter ses sphères d'expérience, Daniel a dessiné cinq cercles. Pour chacun d'eux, il a tracé de nombreux embranchements pour ajouter des annotations concernant les activités réalisées dans chaque sphère. Le cercle le plus grand est celui de ses activités extra-scolaires et de ses amis. Celui-ci comporte un grand nombre de précisions telles qu'animateur pour enfants, expériences/voyages, logique/énigmes, voyages/vacances, musique, divertissement intérieur/extérieur, théâtre, jeux vidéo/ordinateur. Ce cercle est relié au plus petit des cercles, à savoir celui représentant le « social avec des inconnus » dans lequel il mentionne apprendre l'extérieur et savoir se comporter. Le second cercle le plus important est celui de sa famille (soutien/réconfort, dîner, lien avec les frères et sœurs). Puis, vient celui de l'école avec comme indications : logopédie, base et structure. Le dernier cercle est celui du sport où il précise ski et course à pied. Suite à cette représentation, j'ai demandé à Daniel s'il pourrait indiquer l'EPF pour situer son importance par rapport aux

autres sphères. Il m'a alors indiqué qu'il ne l'a pas fait car il n'aurait pu dessiner que deux sphères : celle de l'EPF et celle de la famille car il ne fait plus rien d'autre actuellement.

Participant 10 : Nolan

L'entretien avec Nolan, jeune homme de 20 ans, a duré 1h22. Nolan commence par expliquer qu'il a parlé très tard. En effet, à quatre ans il ne parlait pas encore. Néanmoins, c'était une condition pour qu'il puisse débiter l'école et il a alors eu un déclic. Rapidement, il a commencé à faire des phrases et à bien parler. Quelques sons étant encore difficiles à articuler pour lui, il a été suivi en logopédie pendant sa première année d'école obligatoire. Son parcours scolaire n'a pas été tout à fait linéaire. En 3^{ème} année HarmoS, Nolan a été déclaré haut potentiel. Pendant quatre ans, il a donc suivi l'école du mercredi après-midi où il se retrouvait avec d'autres enfants « *dans ma situation* ». Il souligne les difficultés relationnelles rencontrées et son hypersensibilité découlant de son haut potentiel. Il évoque des problèmes de solitude liés à sa difficulté à gérer ses relations sociales. Il précise qu'il n'a jamais eu de soucis au niveau de ses résultats scolaires, mais ses problèmes comportementaux ont duré jusqu'à ses onze-douze ans. Arrivé en 7^{ème} HarmoS, Nolan a décidé d'arrêter l'école du mercredi après-midi car il ne désirait pas que cela se sache et n'était plus autant mis de côté. En secondaire I, il a été orienté en VSB et a choisi l'option maths-physique. Il a commencé à se désintéresser de l'école. Bien qu'il soit toujours très curieux, il mentionne que les exercices redondants qu'il devait réaliser ne l'intéressaient pas. En effet, il trouvait que les tests nécessitant de transmettre ce qu'il avait appris par cœur ne reflétaient pas l'intelligence. Ce qui l'intéressait surtout c'était de comprendre comment les choses fonctionnaient. Arrivé en dernière année, en 11^{ème}, il a redoublé. Il relève que, durant tout son parcours scolaire, il n'a jamais vraiment dû travailler. Il soulève également les difficultés qu'il rencontrait dans l'apprentissage du vocabulaire, principalement dans les langues étrangères. Pour autant, il a toujours apprécié le français et lisait énormément quand il était petit, son père étant libraire. Lors de son redoublement, il a réalisé un bilan logopédique afin de mettre « *un pesant légal* » sur les difficultés qu'il rencontrait, sachant qu'il était dysorthographique. Le diagnostic a donc été posé, ainsi qu'un trouble auditivo-verbale associé. Nolan a donc été suivi en logopédie pendant trois ans pour ces raisons. À la fin de sa scolarité obligatoire, il ne savait pas ce qu'il souhaitait faire et s'est donc orienté au gymnase par défaut. Il mentionne que cela allait dans « *la suite logique des événements* » car il n'était pas encore indépendant et qu'il était en VSB. En outre, cela lui ouvrait plus de portes pour la suite et lui permettait de rester encore un peu dans un cadre protecteur. Au gymnase, il s'est dirigé vers l'option biologie-chimie et a décidé de faire des maths de niveau renforcé. Lors de son passage entre l'école obligatoire et le gymnase, il a remarqué que ce n'était pas ce à quoi il s'attendait. En effet, il espérait

dépasser le système qui consistait à apprendre pour la note et s'attendait à une plus grande ouverture d'esprit. En première année, des aménagements ont été mis en place pour lui, notamment au niveau du temps à disposition pour les tests. Cependant, ils se sont rapidement perdus. Ses difficultés n'étant pas très prononcées, il n'en ressentait pas spécialement le besoin. En troisième année, il s'est retrouvé dans une situation compliquée car il lui manquait trois points et demi pour réussir l'année au premier semestre. Il a finalement réussi le gymnase, mais est passé à la limite. Nolan mentionne que, durant ses trois ans au gymnase, il n'avait pas d'excellentes notes, mais ne travaillait pas énormément. Il se sentait un peu en décalage avec les autres élèves de sa classe car une majorité visait l'excellence pour se diriger en médecine. Il relève qu'il avait néanmoins sa place dans la classe car il se sentait plus à l'aise socialement qu'auparavant et avait un bon contact tant avec les autres élèves qu'avec ses enseignants. Il pense cependant qu'il n'est pas la personne avec qui les autres vont garder longtemps contact, mais qu'il a dû marquer certaines personnes. Le gymnase lui a apporté des apprentissages techniques, à savoir beaucoup de matières différentes et de culture générale. Il y a également appris la contrainte. Nolan souligne qu'il a apprécié cette période, principalement pour les activités qu'il a pu faire à côté. Il mentionne en effet qu'il a rencontré des amis dont il est devenu très proche et avec qui il a partagé des expériences de voyages notamment. Le jeune homme soulève qu'il a appris avec eux à explorer son idéal de vie, à explorer si les valeurs qu'il avait reçues et qui comptaient pour lui étaient en accord avec les autres, ainsi qu'à se réadapter. Pour lui, cette période représente « *une quête de bonheur* » et de bien-être en se créant une sphère d'amis avec lesquels il a des affinités. Son groupe d'amis est donc important car il le définit et est toujours présent pour lui, pour le soutenir. En outre, il pense qu'il est perçu par ses amis comme une personnes prête à aider, bon vivant, pas très stressé, à qui beaucoup de choses conviennent et sur qui on peut compter. Il se décrit comme « *le pote gentil* ». À côté de sa formation gymnasiale, ses amis de classe l'ont encouragé à faire de l'improvisation théâtrale. Depuis, il joue dans une équipe et a pu rencontrer beaucoup de monde dans ce cadre-là. Il mentionne l'expérience de la scène qu'il peut y faire, ainsi que le fait que les personnages joués sont parfois représentatifs de sa personnalité. Il évoque qu'il s'agit d'un moyen de se livrer au travers des improvisations. En outre, il souligne qu'il y apprend les mécanismes de la vie de manière théorique et qu'il développe son esprit analytique pour décortiquer ce qu'il se passe dans le quotidien. Il se sent très intégré dans son équipe. Outre l'improvisation théâtrale, Nolan fait également partie des scouts depuis qu'il a sept ans. Dans ce cadre, il fait des expériences et apprend à vivre avec les autres. C'est également une occasion de réaliser des activités qu'il n'aurait pas pu faire ailleurs et de se découvrir du potentiel, comme la capacité à faire de très longues marches. Il pense être quelqu'un d'apprécié et considère avoir un rôle de leader

de par sa forte présence lors des discussions. Le jeune homme fait également partie d'un club alpin où il grimpe. Il dit apprécier ce sport car d'un côté il est le seul à devoir fournir l'effort pour grimper et, de l'autre, il a besoin des autres pour être assuré. Étant surtout compétitif avec lui-même, il trouve satisfaisant de réussir à passer des obstacles seul, ce qui lui apporte une certaine confiance en lui. N'ayant jamais été excellent dans un domaine en particulier, le sport lui permet de voir qu'il est doué dans une activité. Dans le club où il grimpe, il relève que les autres l'apprécient. Au niveau familial, Nolan souligne la bonne entente avec les membres de sa famille. Cette dernière a joué un grand rôle pour lui dans son développement. En effet, elle lui a appris à avoir un esprit critique, à prendre du recul sur ce qu'il voyait et à gérer les informations venant de l'extérieur. Sa famille est également un soutien et une source de motivation pour lui. En outre, le jeune homme s'est toujours beaucoup tourné vers ses parents et sa sœur aînée pour répondre à ses questions car il est très curieux. Lors de son passage au gymnase, de grands changements ont eu lieu dans cette sphère. D'une part, sa sœur a déménagé et d'autre part il a commencé à prendre son indépendance. Cette dernière était nécessaire et a été très positive pour lui. En ce qui concerne son avenir, Nolan relève que c'est « *une très grande question* ». Il a terminé le gymnase en juin 2016 et depuis il a fait des petits jobs et a également passé du temps à ne rien faire. Il voulait prendre six mois pour lui et six mois pour faire son service civil. Cependant, il n'a pas encore trouvé de place où effectuer ce dernier. Actuellement, il est donc à la recherche d'un poste pour réaliser son service civil. De plus, il se pose beaucoup de questions quant à la voie qu'il souhaite poursuivre par la suite. Beaucoup de choses l'intéressent, dans différentes sections universitaires, mais il n'est en même temps convaincu par rien.

Par rapport à la logopédie, Nolan pense ne pas avoir eu besoin de suivi avant de redoubler car il réussissait à compenser ses difficultés grâce à son haut potentiel. Cela a été possible jusqu'au moment où le travail est devenu nécessaire. Le jeune homme relève que, malgré ses difficultés, il n'a aucun souci à l'oral et aime bien écrire. Par exemple, il écrivait beaucoup dans son cahier d'écriture au gymnase. Il soulève que les erreurs qu'il fait en écrivant ne gênent pas la compréhension car il s'agit surtout d'erreurs d'accords et de majuscules. Il précise néanmoins se poser plus de questions lorsqu'il rencontre des doutes par rapport à certains sons. Nolan souligne que le rôle de la logopédiste n'a pas été très important pour lui car il connaissait ses difficultés. Il relève que cela l'a peut-être un peu aidé, mais que ses difficultés sont toujours présentes. Finalement, il suppose que les aménagements mis en place lui ont permis de ne pas avoir de moins bonnes notes que ce qu'il avait, mais cela ne l'a pas aidé pour autant à en avoir de meilleures.

Pour la représentation de ses sphères d'expérience, Nolan a tracé six cercles. Le plus gros représente l'improvisation. À l'intérieur de ce cercle, il en a inséré un autre pour ses amis dans lequel il a également mis un cercle pour le gymnase. Les trois autres cercles sont indépendants et représentent, du plus grand au plus petit, la famille, le sport et les scouts.

Participante 11 : Maya

Maya est une jeune femme de 19 ans. Notre entretien a duré 40 minutes. Le parcours scolaire de Maya n'a pas été linéaire. En 3^{ème} année HarmoS, la jeune femme découvre qu'elle est dyslexique. Le diagnostic est posé par une logopédiste qui l'a ensuite suivie pendant trois ans. Maya mentionne que son père et sa mère sont également tous deux dyslexiques, bien que sa mère l'ait appris plus tard. La jeune femme a redoublé sa 4^{ème} année sur la suggestion de son enseignante car elle passait tout juste son année. Sa mère a approuvé cette décision et Maya a donc refait son année. Lors du passage en secondaire I, elle a été orientée en VSG. La jeune femme se décrit comme une « élève moyenne » de manière générale. Les deux premières années en VSG, elle n'avait pas donné de certificat attestant de sa dyslexie et était donc notée comme les autres. Lors de sa dernière année d'école obligatoire, Maya a donné son certificat et a pu bénéficier d'aménagements pour ses examens, notamment avoir plus de temps. En outre, elle mentionne les difficultés rencontrées lors de cette dernière année pour se concentrer. En effet, elle relève que son père a été hospitalisé à cette période, qu'elle a donc commencé à manger beaucoup, à prendre du poids et avait beaucoup de mal à se concentrer sur ses études. Au cours de ses dernières années d'école obligatoire, la jeune femme mentionne que les enseignants encourageaient les élèves à se diriger principalement vers des apprentissages. Initialement, Maya désirait faire un apprentissage de cuisinière car la cuisine est l'une de ses passions. Elle a donc fait plusieurs stages orientés dans le commerce et notamment dans des restaurants où elle travaillait en tant que serveuse. Elle évoque également avoir été serveuse dans plusieurs festivals, ce qui lui plaisait car elle savait bien où elle devait aller. Lors de ses stages, Maya a découvert le domaine de l'hôtellerie. Elle souligne que depuis toute petite elle est fascinée par les hôtels, par leur ambiance. Elle apprécie également faire le service. Elle a donc décidé de se tourner vers la formation proposée par l'école hôtelière. La jeune femme est alors allée trouver l'orientatrice professionnelle qui lui a présenté les deux voies possibles pour entrer dans cette école : un apprentissage ou l'école de commerce au gymnase. Elle a donc commencé à chercher une place d'apprentissage car elle n'avait pas les points requis pour entrer au gymnase. Malheureusement, elle n'a pas été prise. Les quatre derniers mois de sa scolarité obligatoire, elle s'est donc investie totalement dans ses études, a beaucoup révisé le français, a suivi des cours en dehors de l'école afin d'obtenir les points nécessaires pour

aller au gymnase. À la fin de l'année, elle avait le nombre de points requis et s'est donc dirigée dans cette école de commerce « *sans vraiment savoir ce que c'était* ». Elle pensait qu'elle serait à l'aise en voie commerce car elle aimait les mathématiques. Son passage de l'école obligatoire au gymnase a été difficile car Maya avait de la peine à suivre le rythme plus soutenu qu'à l'école. Cependant, elle a réussi à s'y adapter et a appris à plus s'ouvrir aux autres car elle ne connaissait que peu de monde lorsqu'elle est arrivée. La jeune femme relève cependant que sa classe était « *catastrophique* ». Elle mentionne également être « *nulle en langues* », que son enseignante d'anglais est « *nulle* » et que son professeur d'allemand est « *cool donc ça va* ». Pour le français, elle distingue la grammaire où elle se considère comme nulle, des analyses de textes qui lui permettent de se rattraper. Dès sa première année de gymnase, Maya a donné un certificat attestant de sa dyslexie et a donc pu bénéficier d'aménagements au niveau du temps à disposition pour les tests et de la prise en compte de l'orthographe dans les travaux écrits. Cependant, en troisième année, elle a dû refaire un certificat. Elle est donc allée trouver une logopédiste qui lui a appris qu'elle était également « *dysorthographique et dyssyntaxique* », en plus d'être dyslexique. À présent, Maya dit avoir de bonnes notes. Elle évoque aussi la quantité importante de travail qu'elle fournit à côté des cours et le fait qu'elle privilégie ses études, très importantes pour elle, aux sorties avec ses amis. De ce fait, ses amis la perçoivent comme une fille studieuse, une « *intello* », ainsi que comme une personne qui ne sort jamais. Elle relève que souvent, on la traite de « *vieille dame* », mais que cela lui est égal. Elle n'aime pas sortir en boîte de nuit et fait rarement des soirées car elle est souvent fatiguée et sait qu'elle doit beaucoup réviser, qu'elle a besoin de plus de temps que d'autres pour apprendre. De ce fait, Maya souligne qu'elle se sent parfois en-dessous des autres élèves car elle travaille beaucoup, mais ce n'est pas toujours payant. Néanmoins, elle soulève que ses amis de classe sont toujours présents pour la soutenir, tout comme ses parents. Elle relève notamment l'entraide mise en place avec une fille de sa classe également dyslexique. Ensemble, elles se comparent, regardent comment l'autre réviser et essaient différentes techniques d'apprentissage. Outre le gymnase, la jeune femme fait du fitness. Elle mentionne que cela l'aide à se défouler et se libérer car elle est assez sportive. De plus, elle évoque la confiance en soi acquise au travers du sport grâce auquel elle a eu une importante perte de poids. Le passage de l'école obligatoire au gymnase a également été vécu par Maya comme une nouvelle expérience et une occasion de commencer une nouvelle vie en faisant abstraction de ce qu'il se passait à la maison. En effet, elle soulève les nombreuses disputes de ses parents qui l'empêchaient de se concentrer sur ses études. Elle restait donc souvent très tard au gymnase, jusqu'à 21h, voire 22h afin de terminer son travail. Elle souligne son rôle d'entremetteuse pour ses parents qui lui disaient de faire passer un message à l'autre parent. Au début de sa troisième année de gymnase, elle a vu ses notes baisser et s'est

inquiétée. Elle a alors contacté la doyenne pour discuter de ses problèmes familiaux et, suite à un entretien avec la doyenne et ses parents, ces derniers ont pu trouver une solution. Elle relève que, depuis quelques mois, cela se passe mieux. Actuellement, Maya est en troisième année de gymnase. Elle soulève que, depuis quelques temps, elle a appris à se mettre moins de pression et à s'écouter plus. Elle mentionne qu'elle essaie toujours de donner le meilleur d'elle-même et souhaite dépasser ses limites. Elle sait, en effet, que ce qui l'attend à l'école hôtelière n'est rien par rapport à ce qu'elle fait actuellement et pense que si elle réussit maintenant, elle pourra surmonter d'autres choses par la suite. Elle se décrit comme une personne déterminée et qui sait où elle veut aller et ce qu'elle doit faire pour réussir. À présent, Maya est en train de chercher un stage en tant qu'employée de commerce pour sa dernière année de gymnase. Elle souhaiterait trouver une place dans un hôtel afin d'avoir quelques qualifications supplémentaires pour la suite. Après son gymnase, elle aimerait partir dans un pays anglophone pour apprendre l'anglais, puis revenir passer un test de niveau de langue. Elle désire ensuite s'inscrire à l'école hôtelière dans la voie anglophone et essayer de passer les étapes pour entrer dans cette formation. Cette dernière l'attire car elle ouvre de nombreuses portes pour la suite et permet de se diriger vers différents domaines. Étant donné que Maya ne souhaite pas rester dans une seule profession, ni reprendre des études plus tard, cette voie lui plaît. En outre, cette école propose beaucoup de stages à l'étranger, ce qui est perçu comme un avantage pour la jeune femme.

En ce qui concerne la logopédie, Maya dit avoir été suivie pendant trois ans, puis sa « *prof* », à comprendre comme sa logopédiste, est partie. Elle ne se rappelle plus exactement du rôle de cette dernière mais sait que, grâce à elle, elle savait où se situaient ses erreurs. Elle évoque également que sa dyslexie a diminué quand elle était à l'école car elle savait justement où se trouvaient ses erreurs. Néanmoins, avec le stress provoqué par le gymnase, sa dyslexie a augmenté : elle n'arrivait plus à lire, confondait des lettres, etc. Elle souligne qu'encore aujourd'hui, elle a des hésitations quant à l'orthographe de certains mots. En outre, la jeune femme relève que quand elle était petite, sa mère pensait que la dyslexie se guérissait en lisant. Elle a donc lu beaucoup de livres, bien qu'elle détestait cela, mais cela ne l'a pas aidée. À présent, elle souligne la chance qu'elle a d'être à l'école malgré ses difficultés et veut se donner au maximum car elle sait qu'elle a les capacités pour réussir. Elle soulève également que, même en étant dyslexique, elle peut arriver au même résultat que les autres. Même si cela doit lui prendre plus de temps, cela ne signifie pas que le travail est moins bien fait.

Pour la représentation de ses sphères d'expérience, Maya a dessiné quatre cercles. Le plus grand est celui des études où elle précise « travail dur pour atteindre mon objectif » et « difficile pour me concentrer ». Elle a séparé ce cercle de celui de la famille par un symbole d'égalité barré (\neq). Dans le cercle de la famille, elle a mentionné « pas facile ». Les deux autres cercles, bien plus petits, sont destinés l'un au sport où elle indique « surpoids » et l'autre aux sorties. Pour chacun d'eux, elle a inscrit qu'elle n'avait pas le temps pour ces activités.

Synthèse de certains résultats quantifiables

Ce sous-chapitre met en avant quelques résultats quantifiables ressortant des entretiens présentés ci-dessus.

Tableau 1 - Orientation professionnelle des jeunes au secondaire II et après

Choix professionnel	Nombre de jeunes ayant fait ce choix
Apprentissage en entreprise	4
Apprentissage en école	1
Gymnase : voie maturité	1
Gymnase : école de commerce	2
Études universitaires	1
Solution transitoire	1 ⁴
Raccordement	1 ⁵

Ce premier tableau permet de récapituler les différentes orientations choisies par les jeunes rencontrés pour cette recherche. Nous voyons qu'ils ont tous poursuivi des formations au secondaire II. Une majorité des jeunes se sont dirigés vers un apprentissage ou vers un enseignement professionnel, voie qui leur procure un Certificat Fédéral de Capacité (CFC) et une maturité professionnelle (école de commerce). C'est en effet le cas de sept d'entre eux. Seuls deux des jeunes ont décidé de se diriger vers des études de niveau tertiaire, l'un d'eux étant actuellement au niveau de la maturité fédérale et cherche quelle formation entreprendre.

⁴ La participante ayant passé par une solution transitoire est comptabilisée deux fois car elle a ensuite réalisé un apprentissage.

⁵ Le participant ayant effectué un raccordement est également comptabilisé deux fois car il a poursuivi avec un apprentissage.

Tableau 2 - Influence de l'orientation au secondaire I

Orientation au secondaire I	Voie suivie en secondaire II	Nombre de jeunes
VSB	Gymnase (voie maturité)	2
VSG	Apprentissage	4
	École de commerce (gymnase)	2
VSO	Apprentissage	1

Ce second tableau nous permet de constater que les jeunes ayant suivi une voie de niveau intermédiaire au secondaire I (VSG) se tournent principalement vers un apprentissage ou vers une formation les amenant à un CFC et une maturité professionnelle. Les deux participants ayant été orienté dans une voie à exigences élevées en secondaire I poursuivent tous deux leurs études au travers d'un enseignement général.

Tableau 3- Précision du projet professionnel

Voie suivie en secondaire II	Projet professionnel précis	Projet professionnel peu précis
Apprentissage	5	0
Gymnase : voie maturité	0	2
École de commerce (gymnase)	1	1

Le tableau ci-dessus met en évidence la précision du projet professionnel chez les jeunes de cette étude en fonction de la voie choisie en secondaire II. Nous observons que tous les jeunes réalisant un apprentissage ont un projet professionnel précis et savent ce qu'ils souhaitent faire par la suite. Au contraire, les jeunes ayant poursuivi un enseignement général (gymnase en voie maturité) sont encore dans le doute quant à leur avenir ou n'ont pas encore de projet professionnel très précis. Pour les deux jeunes suivant l'école de commerce au gymnase, les avis concernant le projet professionnel sont divisés. Il faut cependant noter que cette formation était le deuxième choix de ces deux jeunes.

Tableau 4 - Engagement dans les apprentissages scolaires et dans la formation

Engagement dans les apprentissages scolaires	Engagement dans leur formation	Nombre de participants
Oui	Oui	3
Oui	Non	0
Non	Oui	4
Non	Non	2 ⁶
Pas mentionné	Oui	1

Le tableau 4 nous permet d'observer l'engagement des jeunes dans les apprentissages scolaires et dans les apprentissages liés à leur formation. Nous constatons que trois des jeunes rencontrés mentionnent s'être investis dans les apprentissages scolaires, à savoir Marie, Maya et Daniel. Un autre n'a pas évoqué d'éléments nous permettant de se prononcer sur son investissement dans ces apprentissages, il s'agit de Thomas. Les cinq autres participants soulèvent certains facteurs expliquant qu'ils ne s'engageaient que peu, voire pas dans leurs apprentissages scolaires. Ils soulignent le peu d'importance de l'école et ses apprentissages pour eux, leur minimalisme (Jonathan) ou encore leur faible investissement. Cependant, nous remarquons que huit jeunes sur neuf sont engagés dans les apprentissages liés à leur formation. Parmi eux, Camille est investie dans tout ce qui concerne son CFC. Néanmoins, elle mentionne son manque d'intérêt et d'investissement face à sa maturité professionnelle qu'elle suit en parallèle. En outre, Nolan évoque le peu d'engagement dans ses différents apprentissages.

Tableau 5 - Ressources

Type de ressources		Nombre de participants
Ressources économiques	Soutien financier et matériel	0
Ressources culturelles		4
Ressources symboliques		0
Ressources sociales	Soutien affectif et aide pour prendre des décisions	8
	Soutien sous forme d'entraide	4
Soutien instrumental		3

⁶ L'une des participantes a été comptabilisée deux fois car elle est engagée dans sa formation du côté du CFC, mais pas dans sa maturité.

Le tableau ci-dessus présente les différentes ressources mobilisées par les jeunes rencontrés pour cette étude. J'ai choisi de mettre en parallèle les ressources-capital mentionnées par Bourdieu (1982, cité par Gillespie & Zittoun, 2010) ou les ressources évoquées par d'autres auteurs (Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson, & Psaltis, 2003 ; Gillespie & Zittoun, 2010 ; Masdonati & Zittoun, 2012 ; Zittoun, 2012) et celles présentées par Bourdon, Cournoyer & Charbonneau (2012). Seuls huit sur les neuf entretiens sont pris en compte dans ce tableau car la thématique des ressources n'a pas pu être abordée avec Daniel. Nous constatons que tous les jeunes interviewés mentionnent avoir recours à des ressources sociales, notamment en termes de soutien affectif, mais également de soutien sous forme d'entraide. Certains d'entre eux évoquent également avoir des ressources culturelles (compétences, connaissances ou expériences personnelles), souvent en lien avec leurs compétences, et du soutien instrumental. Aucun de ces jeunes ne soulève avoir recours à des ressources symboliques (utilisation d'un élément culturel pour faire des liens avec sa propre expérience) ou économiques.

VI. DISCUSSION

Au travers de cette partie, je vais analyser les résultats présentés ci-dessus à la lumière de la théorie exposée précédemment. S'en suivra une réflexion personnelle quant aux éléments en lien avec la logopédie ressortant de mes entretiens. Finalement, je mettrai en évidence les limites de ma recherche.

1. ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce sous-chapitre, je vais analyser les résultats des entretiens en regard de plusieurs thématiques. Pour rappel, l'idée de ce mémoire était de me pencher sur les éléments influençant le choix professionnel de jeunes présentant des troubles du langage écrit en posant la question de l'influence de leurs difficultés sur l'orientation professionnelle notamment au niveau des processus impliqués dans leur transition. Pour commencer, je vais apporter quelques constats liés au système éducatif suisse concernant le parcours des participants. Puis, je me pencherai sur le choix professionnel des jeunes à la lumière des concepts théoriques présentés dans le sous-chapitre sur l'orientation scolaire et professionnelle. Je m'intéresserai ensuite à leur choix professionnel par rapport aux trois processus impliqués dans la transition : les processus identitaires, les processus d'apprentissage et le processus de construction de sens. Je pourrai ainsi m'intéresser à l'influence des troubles du langage écrit, ainsi qu'au sens donné aux différents apprentissages réalisés par les jeunes. Finalement, j'évoquerai les ressources mobilisées par les jeunes de cette recherche.

1.1. Remarques préalables

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 1 (Orientation professionnelle des jeunes), tous les jeunes ont poursuivi une formation au secondaire II. C'est ce qui avait été relevé par Galley & Meyer (1998) qui soulevaient que la majorité des jeunes poursuivaient au secondaire II. Parmi les participants à ma recherche, certains ont précisé pourquoi ils avaient fait le choix de poursuivre une formation. Par exemple, Jonathan mentionne qu'il a décidé d'aller au gymnase en voie commerce afin de gagner en maturité et d'acquérir de nouvelles connaissances. De son côté, Daniel évoque le fait que l'école est importante, mais que cela ne suffit pas pour avoir une bonne vie. Il souhaite donc poursuivre des études. Il faut relever que son parcours est un peu particulier car il a fréquenté une école privée qui allait jusqu'à la fin de la maturité. Le tableau 1 montre également qu'une participante (Marie) est passée par une solution transitoire. Comme soulevé par Padiglia (2007), ces solutions peuvent parfois aider les jeunes à trouver du sens à la réalisation d'une formation. Dans le cas présent, la solution transitoire, à savoir le SeMo, a montré à

Marie que certaines professions ne nécessitaient pas d'être très intellectuel et que la créativité dont elle faisait preuve pouvait lui servir. Elle a ainsi pour sortir de l'idée que l'école était nulle et retrouver confiance en elle, augmenter son estime d'elle-même. En outre, la flexibilité du système éducatif suisse a permis à Thomas de faire un raccordement pour passer d'une voie à exigences peu élevées (VSO) à une voie plus exigeante (VSG) (CDIP, 2016). Nous pouvons supposer que ce jeune a décidé de faire un raccordement afin de s'intégrer plus facilement dans une formation professionnelle par la suite (Behrens, 2007), de renforcer certains acquis scolaires et d'avoir plus de temps pour choisir où s'orienter (Galley & Meyer, 1998 ; Pagnossin & Armi, 2011). Nous pouvons notamment relever que c'est au cours de son raccordement que Thomas a décidé quelle voie choisir pour la suite.

Le tableau 1 présente également que, comme mis en avant par Pagnossin & Armi (2011) ou encore Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner (2014), entre 16 et 21 ans, l'apprentissage est la voie privilégiée par les jeunes. Parmi les jeunes rencontrés pour ma recherche, cinq d'entre eux ont réellement choisi un apprentissage, deux d'entre eux se dirigeant plutôt vers une formation de type gymnasiale débouchant sur un CFC et une maturité professionnelle. Il est nécessaire de relever qu'initialement, ces deux participants suivant l'école de commerce (Jonathan et Maya) désiraient réaliser un apprentissage, mais n'ont pas trouvé de place. Les deux autres participants poursuivent un enseignement général (gymnase) ou des études au niveau tertiaire. Finalement, il me semble intéressant de relever que pour les cinq jeunes réalisant un apprentissage, il s'agissait du premier contact avec le monde professionnel (Masdonati & Massoudi, 2012). La transition école obligatoire – formation au secondaire II peut donc également être une transition école obligatoire – monde professionnel pour certains d'entre eux.

1.2. Choix et orientation professionnelle

Pour commencer, il me semble intéressant de reprendre l'apport de Dumora (2004) qui mentionne que la construction des intentions d'avenir ne débute pas à l'adolescence, mais dès les premiers jeux symboliques des enfants. Dans cette étude, quatre participants ont évoqué leurs intérêts antérieurs pour justifier leur choix professionnel. Nous pouvons par exemple relever que tant Romain que Jérôme se sont dirigés dans un apprentissage de mécanicien appréciant depuis très jeunes bricoler leurs moyens de transport (trottinette, vélomoteur, moto) et les voitures. Camille, de son côté, mentionne avoir toujours aimé aider les autres et a donc décidé de s'orienter dans les soins. Pour sa part, Daniel évoque son plaisir à passer des heures devant l'ordinateur pour réparer un téléphone par exemple, ainsi que son intérêt depuis petit pour tout ce qui est high-tech. Cela semble donc lui correspondre de se diriger dans l'informatique. Ce que nous pouvons tirer de ces

observations est qu'effectivement, les intentions d'avenir débutent avant l'adolescence pour certains jeunes. Cependant, comme mentionné par Bandura (2008), l'augmentation des rôles d'adultes et la prise de responsabilité croissante des adolescents face à leurs conduites a également un impact sur leur choix d'orientation. C'est donc également au moment de la fin de la scolarité obligatoire que cette question se pose à certains jeunes. Cela semble être le cas pour Jonathan, Thomas, Marie, Nolan et Maya qui devaient encore chercher leur voie à ce moment.

Pour la majorité des jeunes de cette étude, le choix professionnel découle en partie d'incitations extérieures qui ont tourné leur attention vers une certaine profession ou voie d'études. En effet, six des neuf jeunes rencontrés disent avoir été conseillés ou orientés vers la voie qu'ils ont choisie. Cela correspond à ce qui a été relevé par Huteau (1982). Nous ne pouvons toutefois pas donner d'éléments concernant Nolan étant donné qu'il ne sait pas encore où il souhaite se diriger par la suite et ayant choisi le gymnase comme voie par défaut. De leur côté, Jérôme et Maya avaient une idée très précise de ce qu'ils souhaitaient faire (mécanique et école hôtelière) et n'ont donc pas été conseillé par des tiers. Suite à cette incitation ou à leur choix personnel, tous les jeunes interviewés, sauf Nolan et Jérôme, ont réalisé une comparaison des représentations qu'ils avaient d'eux-mêmes avec les représentations qu'ils avaient des professions ou voies envisagées. Ils font ce que Guichard & Huteau (2005) nomment une réflexion comparative. Pour certains, cette comparaison a pu se faire au travers de différents stages ou expériences (comme pour Marie, Maya et Jonathan), pour d'autres elle a été réfléchi d'après plusieurs professions possibles en fonction de certains critères (Romain, Camille, Daniel et Thomas). Hirschi (2012) avance que pour mieux réussir la formation entreprise, il est important que le choix d'une voie professionnelle corresponde à la personnalité du jeune, à ses valeurs, à ses compétences et à ses intérêts. Huit participants sur les neuf rencontrés évoquent effectivement avoir tenu compte de ces éléments. Il est particulièrement intéressant de relever qu'il s'agit du critère dont le plus de jeunes tiennent compte dans cette recherche pour réaliser leur choix professionnel. Le seul qui n'a pas mentionné d'éléments allant dans cette direction est Nolan. Ce dernier a terminé sa maturité gymnasiale, formation qu'il avait choisie par défaut, et est actuellement en réflexion quant à la suite de son parcours ayant de la peine à se positionner par rapport à ses intérêts. Pour plus de la moitié des jeunes rencontrés (cinq sur les neuf), la famille les a notamment aidés à développer des intérêts et surtout un sentiment de compétence participant ainsi à leur choix professionnel (Guichard & Huteau, 2007). Pour Romain et Jérôme, leur père a notamment pu influencer leur décision. En effet, comme relevé par Guichard & Huteau (2007), le choix professionnel se fait parfois par l'identification à des personnes auxquelles les jeunes souhaitent

ressembler. Nous pouvons supposer que c'est effectivement le cas pour ces deux jeunes hommes, du moins au niveau professionnel. À cette réflexion comparative s'ajoute un deuxième type de réflexion dit probabiliste (Guichard & Huteau, 2005). Il s'agit pour les jeunes de prendre en compte leurs expériences scolaires, leur situation actuelle, ainsi que les exigences de la formation envisagée pour estimer si cette dernière est réalisable (Guichard & Huteau, 2005). Outre Thomas et Nolan qui ne mentionnent aucun élément n'allant de ce sens lors de l'entretien, les sept autres participants semblent prendre en considération ces critères. Certains mettent en avant leurs compétences ou connaissances dans un domaine qui leur sont utiles dans la profession entreprise (Romain, Jérôme, Maya) et d'autres évoquent la facilité ou les difficultés rencontrées lors de leur parcours scolaire (Jérôme, Marie, Camille, Daniel). Maya et Daniel mentionnent également la difficulté qui les attend dans les études envisagées (école hôtelière et EPF). Néanmoins, ils pensent tous deux avoir les compétences pour y arriver. Les résultats semblent donc aller dans le sens de ce qui a été avancé par Guichard & Huteau (2007). Je pense que les troubles du langage écrit influencent tout particulièrement cette réflexion probabiliste, les jeunes prenant en compte leurs difficultés liées à leur dyslexie/dysorthographe. En outre, leurs expériences scolaires semblent souvent affectées par ces dernières. Il faut finalement relever qu'aucun des participants à cette étude ne se lance dans une voie présentant des exigences trop élevées par rapport à ce qu'ils pensent être capables de faire. Ils prennent donc tous en compte leurs compétences telles qu'ils les perçoivent. Cela va dans le sens de ce qui avait été relevé par Lacoste & Tap (2004, cités par Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap, 2005).

Cette observation m'amène à m'intéresser à l'influence de l'orientation en secondaire I. Plusieurs auteurs mentionnent, en effet, que l'orientation en secondaire I influence l'orientation professionnelle car elle contribue à la perception que les jeunes se font de leur situation scolaire (Dumora, 2004 ; Masdonati & Massoudi, 2012). Pour les jeunes rencontrés en entretien, nous remarquons, dans le tableau 2 (Influence de l'orientation au secondaire I), que cela semble effectivement jouer un rôle étant donné que les deux participants ayant poursuivi une voie à exigences élevées au niveau secondaire I (VSB) ont par la suite entrepris une formation générale, à savoir le gymnase (Nolan), ou poursuivent avec études de niveau tertiaire (Daniel). De plus, nous voyons qu'initialement tous les jeunes orientés en VSG ou en VSO se dirigeaient vers un apprentissage. Néanmoins, devant tenir compte de l'environnement socio-économique (Hirschi, 2012 ; Masdonati, 2007), notamment parce qu'ils n'avaient pas trouvé de place d'apprentissage, deux participants (Jonathan et Maya) se sont orientés vers le gymnase en voie commerce. Ils ne sont pas les seuls à avoir dû prendre en compte le contexte socio-économique. En effet, Marie s'est dirigée vers une solution transitoire, puis a passé une année à la maison car

elle n'avait pas trouvé de place d'apprentissage. Il est cependant pertinent de relever qu'ils n'ont pas eu de difficultés à faire coïncider leurs aspirations individuelles avec les contraintes de l'environnement, contrairement à ce qui aurait pu être attendu (Hirschi, 2012). Néanmoins, il est intéressant de souligner qu'avant son orientation en secondaire II, Marie a eu un parcours compliqué. En effet, sa maman a dû se battre et la soutenir pour qu'elle poursuive son parcours dans la scolarité ordinaire et ne soit pas placée en classe spécialisée, ainsi que pour qu'elle soit orientée en VSG. Il y a donc dû y avoir une intervention extérieure pour que les aspirations personnelles de Marie puissent être respectées, face à l'avis contraire des enseignants.

En ce qui concerne le projet professionnel des jeunes de cette étude, le tableau 3 (Précision du projet professionnel) montre que les jeunes réalisant un apprentissage ont, pour la plupart, un projet professionnel précis. Cependant, il faut relever que certains d'entre eux envisagent plusieurs options sachant qu'ils souhaitent choisir l'une d'entre elles. Il faut également préciser que Maya, qui s'est orientée vers l'école de commerce, souhaitait au départ faire un apprentissage. Cette jeune femme a un projet professionnel très précis et a choisi de se diriger vers cette formation afin d'atteindre l'école d'hôtellerie. De leur côté, les trois autres jeunes (Jonathan, Nolan et Daniel) n'ont pas de projet professionnel très précis. Ces observations vont dans le sens de ce qui avait été soulevé par Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap (2005). Ces auteurs mentionnent, en effet, que les jeunes engagés dans des voies à exigences moins élevées réussissent à mettre en place un projet professionnel plus précis que ceux restant dans le cadre protecteur des études. Il est intéressant de constater que ce rôle protecteur des études est mentionné par la majorité des jeunes ayant suivi cette voie. En effet, Daniel (Université) et Jonathan (école de commerce) n'ont pas encore d'idée précise de ce qu'ils souhaitent faire par la suite, ils évoquent que les études leur permettent d'avoir plus de temps pour réfléchir. De leur côté, Nolan (gymnase) et Camille (apprentissage en école) mentionnent tous deux le rôle protecteur de l'école ou du gymnase, raison pour laquelle ils ont réalisé ce choix d'orientation.

Afin de rendre ces observations plus concrètes, il me semble intéressant d'analyser plus précisément l'un des entretiens. J'ai choisi de prendre en exemple celui de Romain car il s'agit de l'un des entretiens où ressortent le plus d'éléments influençant le choix professionnel. Premièrement, nous observons qu'il réfléchit à diverses possibilités de métiers (cuisinier, ébéniste-menuisier) qui l'intéressent car son frère est orienté dans la mécanique et il ne souhaite pas faire comme lui. Lorsque sa mère lui dit que ce n'est pas parce que son frère fait cela qu'il ne peut pas se diriger dans cette voie lui aussi, il fait des stages en mécanique et c'est un déclic. Nous pouvons relever l'incitation extérieure de sa

mère pour l'orienter dans ce domaine (Huteau, 1982), ainsi que la réflexion comparative mise en place pour trouver sa voie (Guichard & Huteau, 2005). En outre, nous relevons le lien entre la formation envisagée, à savoir mécatronicien, et ses intérêts depuis très jeune : bricoler sa trottinette, son vélomoteur et réparer les vélomoteurs de ses amis. Cela rejoint les constats de Hirschi (2012) présentés ci-dessus. De plus, Romain effectue une réflexion probabiliste (Guichard & Huteau, 2005) en prenant également en compte ses compétences car il avance qu'il sait par exemple réparer les vélomoteurs, ce que ses amis ne savent pas faire. Comme le relève Dumora (2004), les intentions d'avenir se développent en fonction des contextes fréquentés. Nous constatons que Romain est plongé dans le monde des voitures depuis très jeune étant donné que son père a un garage. Il est également possible qu'il s'identifie à son père et peut-être à son frère, personnes auxquelles il souhaiterait ressembler pour s'orienter (Guichard & Huteau, 2007). De plus, nous pouvons nous questionner sur l'influence de l'orientation en secondaire I (Dumora, 2004). Romain ayant suivi une filière VSG se dirige vers un apprentissage. Sa situation scolaire l'a donc peut-être encouragé à entreprendre un apprentissage, plutôt que de poursuivre des études. Finalement, il est intéressant de relever que son projet professionnel est précis : suite à sa formation, il souhaite faire l'armée, puis réaliser un brevet fédéral. Il désire effectivement continuer dans la mécanique car il s'agit de sa passion, mais se laisse ainsi une porte ouverte pour se rediriger plus tard afin de se préserver physiquement. Comme cela semble être le cas chez les jeunes rencontrant des difficultés scolaires – car il mentionne que l'école était « *sa bête noire* » - Romain a un projet professionnel très précis (Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap, 2005).

1.3. Processus identitaires

Je vais à présent m'intéresser aux processus identitaires entrant en jeu dans le choix professionnel des jeunes. Nous constatons tout d'abord que tous les jeunes rencontrés construisent leur identité en respectant les principes d'unité et d'unicité mentionnés par Lamamra & Masdonati (2009). En effet, tous les participants à cette étude évoquent - au travers de leur rôle dans leurs différentes sphères d'expérience ou de l'image que les autres ont d'eux – des éléments similaires dans les différentes sphères, respectant ainsi le principe d'unité. Par exemple, Romain mentionne son rôle de lien entre les gens que ce soit dans sa famille, dans son groupe d'amis ou à l'école. Marie, de son côté, souligne le fait que beaucoup de gens de son entourage la perçoivent comme une personne de confiance et dans la lune. Les éléments stables dans toutes les sphères concernent tant des traits de caractère, que des rôles qu'ils tiennent ou ce qu'ils dégagent. De plus, pratiquement tous les jeunes, sauf Thomas, évoquent des éléments les distinguant des autres personnes, les rendant uniques, respectant ainsi le principe d'unicité (Lamamra & Masdonati, 2009). Nous

pouvons donner en exemple Marie qui mentionne qu'elle se différencie des autres par sa façon de réfléchir particulière et par sa dyslexie. En outre, Daniel souligne qu'il est celui qui est allé le plus loin dans des hautes études pour l'instant dans sa famille, et que contrairement à ses amis, il n'aime pas sortir le soir. Nous pouvons également soulever que Jonathan se considère comme le leader dans son groupe d'amis, ce qui lui donne un rôle particulier, différent des autres. D'autres jeunes présentent également des éléments les distinguant des membres faisant partie des mêmes sphères d'expérience qu'eux. Cela peut concerner tant leurs intérêts, leur rôle au sein d'une sphère ou encore un certain trait de caractère.

Ce qui ressort également fortement des entretiens est la construction positive de leur identité que les jeunes parviennent à réaliser en prenant compte leurs différentes sphères d'expérience. Comme le relève Palmonari (1993), les jeunes intègrent les connaissances qu'ils ont d'eux-mêmes, connaissances qu'ils ont construites au travers de diverses situations vécues. Ils jouent donc sur celles-ci, afin de se construire une identité positive (Zittoun, 2012) en fonction de l'importance des différentes sphères fréquentées (Lamamra & Masdonati, 2009). Dans la majorité des entretiens (ceux de Romain, Marie, Camille, Daniel, Nolan et Maya), et en lien avec leur représentation de leurs sphères d'expérience, nous retrouvons cela. Nous observons notamment que l'école, sphère dans laquelle ressortent les difficultés liées à leurs troubles du langage écrit, n'est pas indiquée dans les représentations de Maya et Nolan. En outre, un petit, voire très petit, cercle pour l'école obligatoire a été tracé à ma demande par Romain, Jonathan et Jérôme, qui ne l'avaient initialement pas indiquée. De leur côté, Thomas, Marie, Camille et Daniel l'ont représentée par une sphère plus petite que les autres. La sphère école a été indiquée par les jeunes pour différentes raisons, notamment parce qu'ils y voyaient leurs amis (Camille, Marie, Romain, Jonathan), parce qu'ils y ont fait des apprentissages importants (Marie, Daniel, Jérôme) ou encore car ils avaient du plaisir à y aller (Jonathan). Cette observation rejoint ce qui a été souligné par Gunnel Ingesson (2007). Cette dernière avance que, pour les jeunes dyslexiques, l'école était plus amusante grâce à leurs amis, ce que nous constatons également pour une partie de mes sujets. En ce qui concerne la représentation de Thomas, il a tracé un cercle pour l'école, l'intégrant au cercle de son apprentissage. Il faut donc le comprendre comme les cours qu'il suit à côté de la partie pratique de son apprentissage. À partir de ces remarques, il est intéressant de relever que, pour tous les jeunes rencontrés, l'école, sphère la plus concernée par les répercussions de leurs troubles du langage écrit, est considérée comme l'une des sphères les moins importantes sur leurs représentations graphiques. Tous mentionnent notamment des difficultés dans la sphère scolaire liées à leurs troubles du langage écrit. Bien que certains soulèvent l'importance de l'école pour

eux, elle conserve une petite place par rapport aux autres sphères. De plus, il est intéressant de noter que quatre des participants (Romain, Marie, Camille et Maya) évoquent également l'influence de la dyslexie sur leur estime d'eux-mêmes. Cela va dans le sens de ce qui a été soulevé par Gunnel Ingesson (2007) qui relève la baisse d'estime d'eux-mêmes apportée par les troubles du langage écrit. L'estime en soi étant un facteur important pour avoir une identité positive, cela peut également expliquer l'importance moindre de la sphère scolaire pour les jeunes de cette étude. En outre, la sphère familiale ou celle liée à leur groupe d'amis sont généralement plutôt valorisantes. Effectivement, le regard que les autres posent sur ces jeunes est souvent positif et axé sur leurs qualités. Ce regard extérieur étant important pour la plupart d'entre eux (six sur les neuf), leur identité en est également influencée (Masdonati & Zittoun, 2012). Les cercles représentant ces deux sphères d'expérience sont souvent plus importants que les autres. Il est également intéressant de souligner que, pour la majorité des participants à cette étude, la sphère professionnelle prend une place très importante dans la construction identitaire rejoignant ainsi les constats de Kaiser (2007). Ce qui ressort des entretiens concernant cette sphère est généralement positif, la voie choisie correspondant à la majorité des jeunes. Au travers de ces différentes observations, nous pouvons souligner que les participants à cette étude donnent plus d'importance aux sphères dans lesquelles ils sont valorisés et un peu moins aux sphères dans lesquelles ils se retrouvent en difficulté. Nous constatons ainsi l'influence des troubles du langage écrit sur la construction identitaire. En effet, une moindre importance est donnée à la sphère scolaire, sphère souvent dévalorisante et dans laquelle ils se trouvent en difficulté.

Finalement, il est intéressant de soulever les nouveaux buts, les nouvelles contraintes, possibilités ou orientations qui sont créées lors de cette transition école obligatoire – formation en secondaire II (Zittoun, 2008). Nous relevons notamment les nouveaux buts mentionnés par Romain qui vise un nouvel objectif de formation professionnelle ou encore par Maya qui souhaite se diriger à l'école hôtelière en passant par le gymnase, alors qu'initialement elle se destinait à un apprentissage. Nous observons également la nouvelle contrainte pour Thomas qui doit diminuer son nombre d'entraînements de basket pour suivre sa formation ou la quantité de travail évoquée par Daniel. Pour Jonathan et Maya, cette transition les pousse à s'orienter vers une voie qu'ils n'avaient d'abord pas envisagée, à savoir le gymnase. C'est également le cas pour Camille qui, suite à ses problèmes d'allergies, décide de se diriger vers une profession différente de celle qu'elle avait en tête depuis longtemps. De nouvelles possibilités sont également envisageables pour Daniel qui rencontre un groupe d'amis avec qui il part en voyage pour la première fois, ainsi que pour Nolan qui se fait des amis, l'entraînant dans une nouvelle activité : l'improvisation. Comme

relevé par Zittoun (2008), cette transition nécessite un repositionnement des jeunes dans leur environnement social, repositionnement que nous pouvons observer chez la majorité des jeunes de cette étude. Ainsi, nous pouvons supposer que leur identité sociale se transforme au travers de la prise en compte de ces changements (Zittoun, 2008).

1.4. Processus d'apprentissage

Les processus d'apprentissage, en lien avec les nouvelles acquisitions à réaliser, sont bien ressortis dans tous les entretiens. L'une des observations principales est le fait que quasiment tous les jeunes se présentent comme très engagés dans leurs nouveaux apprentissages, ceux liés à leur formation (Masdonati & Zittoun, 2012). Le tableau 4 (Engagement dans les apprentissages scolaires et dans la formation) soulève que, malgré le peu d'engagement de certains jeunes dans leurs apprentissages scolaires, pratiquement tous les jeunes, sauf Nolan, évoquent être très investis dans leur nouvelle formation. L'hypothèse que nous pouvons tirer de ces observations concerne l'influence des troubles du langage écrit. En effet, nous pouvons supposer que, au vu des difficultés rencontrées par les jeunes durant leur scolarité, il est plus compliqué pour eux de s'engager dans les apprentissages prenant place dans cette sphère. Au contraire, étant donné qu'ils prennent en considération leurs compétences et leur image d'eux-mêmes dans le choix de leur formation, les difficultés rencontrées sont moins importantes. De ce fait, il est plus aisé pour les jeunes de s'engager dans les apprentissages nécessaires à leur formation en secondaire II. En outre, Nolan, qui ne semble pas s'engager dans ses apprentissages au gymnase, a choisi cette formation par défaut car il ne savait pas où se diriger suite à sa scolarité obligatoire.

Il est intéressant de faire le lien avec ce que mentionne Gunnel Ingesson (2007) en mettant en avant le fait que beaucoup de jeunes estiment que leur dyslexie n'influence plus les activités autres que celles impliquant la lecture et/ou l'écriture. Cela semble effectivement être le cas pour la majorité de jeunes de cette étude. En poursuivant ce raisonnement, nous remarquons que Camille, qui dit ne pas s'investir du côté de sa maturité, poursuit actuellement un cursus dans lequel elle est encore confrontée à ses difficultés. Ces observations sont en accord avec ce qui a été relevé par Gunnel Ingesson (2007). En effet, l'auteure met d'abord en avant l'idée qu'une grande partie des jeunes présentant une dyslexie s'orientent vers une voie professionnelle. Néanmoins, elle soulève que ceux se dirigeant vers une autre voie ressentent encore leurs difficultés (Gunnel Ingesson, 2007). Cela semble être en partie le cas pour Camille qui suit une maturité à côté de son apprentissage, voie dans laquelle elle perçoit encore fortement ses difficultés, ainsi que pour Jonathan qui précise que ses difficultés sont toujours présentes.

Outre l'engagement dans leur formation, tous les jeunes rencontrés mentionnent avoir réalisé des apprentissages lors du passage de l'école obligatoire à leur formation. Ceux-ci concernent des compétences professionnelles spécifiques à leur formation, une prise d'autonomie, de maturité, l'adaptation à un nouveau rythme, apprendre à s'affirmer, à trouver leur place, à travailler, à gérer le stress, à prendre confiance en eux et connaître la valeur de l'argent. Nous constatons que tous les apprentissages évoqués ne concernent non pas des connaissances scolaires, mais plutôt des acquisitions sociales, personnelles et professionnelles. D'après Zittoun & Perret-Clermont (2002), ces dernières sont plus importantes car elles sont indispensables pour de futurs employeurs ou, de notre cas, pour les employeurs actuels de certains jeunes. Il est intéressant d'observer que certains de ces apprentissages mentionnés touchent parfois leurs troubles du langage écrit comme par exemple la confiance en eux, l'adaptation au rythme de travail ou encore la prise d'autonomie face aux apprentissages.

1.5. Processus de construction de sens

En ce qui concerne les processus de construction de sens impliqués dans la transition école obligatoire – formation en secondaire II, nous constatons qu'ils sont présents chez tous les jeunes rencontrés dans le cadre de ce travail. Il est utile de préciser que, pour Zittoun (2012), la construction de sens est possible au travers de la mise en langage des expériences vécues. En laissant la possibilité aux jeunes de parler de leur parcours et de leurs expériences, il semblerait qu'ils aient donné du sens à ce processus de transition lors de l'entretien. Nous constatons notamment que tous les jeunes rencontrés proposent une évaluation de leur situation actuelle. Pour six d'entre eux (Romain, Jonathan, Thomas, Marie, Daniel et Maya), l'évaluation est entièrement positive. Ils mentionnent principalement être satisfaits de leur parcours ou de la formation suivie, celle-ci leur correspondant bien et répondant à leurs attentes. Nous pouvons constater l'influence des troubles du langage écrit dans l'évaluation de la situation actuelle chez certains de ces jeunes. En effet, Maya évoque notamment la chance qu'elle a d'être au gymnase malgré sa dyslexie, ainsi que le fait qu'elle pense avoir les compétences pour réussir et souhaite donc donner le meilleur d'elle-même. Marie, quant à elle, soulève qu'elle n'aurait pas cru pouvoir en arriver là quelques années auparavant, au vu de ses importantes difficultés au niveau du langage écrit. En ce qui concerne Nolan, il souligne qu'actuellement sa situation ne correspond pas à ses plans idéaux étant donné qu'il n'a pas trouvé de place pour son service civil et reste indécis quant à la formation qu'il souhaite entreprendre par la suite. De leur côté, Camille et Jérôme sont mitigés par rapport à leur situation actuelle. Comme évoqué précédemment, Camille est très satisfaite de son CFC qui se passe bien et correspond encore plus à ses attentes que ce qu'elle imaginait. Néanmoins, elle regrette son choix de réaliser une

maturité intégrée, celle-ci étant vraiment difficile et lui demandant plus d'investissement que ce qu'elle est prête à fournir actuellement, ses difficultés au niveau du langage écrit étant très présentes. Nous observons donc encore une fois l'influence des troubles du langage écrit dans l'évaluation de la situation actuelle de certains de ces jeunes. Jérôme, quant à lui, mentionne la déception ressentie lors du début de son apprentissage. En effet, il trouvait le travail monotone et peu poussé par rapport à ses attentes et ce qu'il voyait en cours. Cependant, le travail se diversifie un peu plus maintenant qu'il est en troisième année, ce qui lui plaît.

Il me semble également pertinent de relever que tous les jeunes mettent en lien leur passé, leur présent et leur avenir (Zittoun, 2012). En effet, tous mentionnent des éléments passés pour expliquer leur choix professionnel ou leur situation actuelle. En outre, tous évoquent des projets d'avenir plus ou moins précis, mais dans la continuité de leur situation actuelle. Il me semble que la situation de Jérôme est particulièrement intéressante à présenter ici. Nous constatons que sa situation actuelle ne le satisfait que partiellement. Il souligne notamment le manque de contact ressenti lorsqu'il a quitté l'école obligatoire, faisant de ce fait le lien entre sa situation antérieure et actuelle, ainsi que le peu de conversations abstraites qu'il peut avoir sur son lieu de travail et qu'il apprécierait. En outre, il soulève que, bien que son travail devienne plus diversifié et moins monotone qu'en première année, cela ne lui suffit pas. Pour l'avenir, il se projette dans deux options, l'une lui permettant de retrouver ce contact avec les gens (en devenant concessionnaire automobile), l'autre l'amenant à réaliser des apprentissages plus poussés (en passant par des hautes études). Cet exemple nous permet de mettre en lumière les liens entre les événements passés – présents et futurs pris en compte par les jeunes (Zittoun, 2012). Ces mises en rapport sont possibles grâce à la lecture que les participants font de leurs expériences, ainsi que par l'intégration des émotions qu'ils ont vécues (Zittoun, 2012).

Un dernier point que je souhaite relever par rapport aux processus de construction du sens concerne spécifiquement les troubles du langage écrit et la logopédie. Sur les neuf jeunes interviewés, huit mettent en avant le rôle de la logopédie mentionnant notamment l'aide apportée par la logopédiste (Jérôme, Jonathan, Thomas, Marie, Camille, Daniel et Maya), ainsi que l'augmentation de la confiance en eux grâce à l'amélioration des résultats suite à leur suivi (Romain). En évoquant cela, les jeunes font une lecture de leur expérience (Zittoun, 2012) leur permettant de donner du sens à leur suivi logopédique, ainsi qu'à leur situation actuelle. Camille souligne par exemple le fait qu'elle se rend à présent compte de l'importance de la logopédie et de l'aide apportée, malgré le fait qu'elle n'a pas toujours apprécié y aller. De leur côté, Nolan et Daniel émettent plusieurs hypothèses concernant

leurs difficultés. Nolan suppose avoir pu compenser ses difficultés un certain temps, jusqu'à ce que le travail soit nécessaire, grâce à son haut potentiel. Il donne ainsi du sens au fait d'avoir redoublé sa dernière année de scolarité obligatoire et peut expliquer le changement survenu, à savoir la nécessité de travailler pour réussir. Ceci est très important car il est essentiel qu'un changement fasse sens pour le jeune lorsqu'il a lieu, comme le souligne Zittoun (2009). Daniel, quant à lui, donne du sens principalement à son bégaiement en mentionnant le lien avec son père qui bégaie. Il pense également que le modèle peu correct du français qu'il a reçu, sa mère lui parlant anglais, son père ne maîtrisant qu'imparfaitement le français, a pu avoir un impact sur ses difficultés. Finalement, Marie relève plusieurs éléments intéressants concernant son trouble du langage écrit. Elle souligne les années de combat lors de sa scolarité à cause de ses difficultés, ainsi que le sentiment d'avoir été parfois incomprise par les autres et l'envie d'être comme les autres. Elle soulève également la colère qu'elle a ressentie face au fait d'être dyslexique et l'importance de trouver ses ressources plutôt que de perdre de l'énergie à s'énerver contre ses difficultés. Nous remarquons dans cette situation l'importante intégration des émotions vécues (Zittoun, 2012) par Marie afin de donner du sens à ces dernières et de pouvoir les surpasser.

1.6. Sens des apprentissages

Je vais à présent m'intéresser brièvement au sens des apprentissages pour les jeunes, afin de comprendre les raisons de leur engagement ou non dans leurs apprentissages scolaires et leur formation. Nous remarquons tout d'abord que le sens des apprentissages scolaires n'est pas perçu par tous les jeunes. Certains mentionnent notamment le peu d'importance de ceux-ci (Romain), le fait que cela ne les a pas aidés pour le reste de leur vie (Romain), qu'ils ne travaillaient pas à l'école (Camille) alors que d'autres n'évoquent quasiment pas ces apprentissages au cours de l'entretien (Thomas). Nolan, quant à lui, souligne la non-pertinence des évaluations qui ne nécessitent non pas uniquement de comprendre, mais également d'apprendre par cœur, ce qui, pour lui, ne reflète pas l'intelligence. Quatre des jeunes, au contraire, soulèvent l'intérêt des apprentissages scolaires en évoquant l'importance de savoir écrire et parler correctement (Marie), la culture générale reçue (Jérôme), les techniques d'apprentissages acquises et les apprentissages intellectuels importants (Jonathan), ainsi que la possibilité de poursuivre des études grâce à l'école (Daniel). En ce qui concerne les apprentissages liés à leur formation en secondaire II, tous les jeunes, sauf Nolan, y trouvent du sens. Ils mentionnent notamment l'utilité de ces derniers pour leur profession, ainsi que l'intérêt qu'ils leur portent. En outre, les apprentissages plutôt sociaux réalisés dans les autres sphères semblent également être importants et utiles aux jeunes. Nous pouvons donc supposer que les jeunes vont mettre

en priorité les éléments ayant du sens pour eux, mais également donner du sens aux éléments ayant de la valeur pour eux (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Il est finalement intéressant de relever que la plupart des apprentissages sociaux mentionnés par les jeunes peuvent être utilisés dans d'autres sphères d'expérience que celle dans laquelle ils ont été réalisés. Cependant, pour la majorité des jeunes, les apprentissages scolaires, voire professionnels, ne leur sont pas utiles, ou uniquement dans la sphère professionnelle. Il y a donc une intégration des apprentissages sociaux, mais un clivage des apprentissages scolaires. Selon Rochex (2001), la conception des élèves face aux apprentissages est très importante car elle peut, en partie, déterminer l'échec ou la réussite scolaire. Nous pouvons donc supposer que les difficultés rencontrées par les jeunes au cours de leur scolarité sont non seulement liées à leur trouble du langage écrit, mais également au clivage des apprentissages scolaires qu'ils réalisent.

1.7. Ressources

Je ne vais pas m'étendre sur ce dernier sous-chapitre, les ressources n'étant pas le point central de ce travail. Néanmoins, il me semble pertinent de relever les différentes formes de soutien auxquelles les jeunes ont fait appel au cours de leur transition. Comme le mentionnent Gillespie & Zittoun (2010), une ressource n'existe pas en tant que telle, mais dépend de l'usage qu'en fait la personne. Seules les ressources identifiées par les participants comme telles seront donc évoquées ici. Le sujet n'ayant pas pu être abordé avec Daniel, seuls huit entretiens sont pris en compte pour cette thématique.

Comme nous le montre le tableau 5 (Ressources), les ressources les plus mentionnées sont les ressources sociales (Masdonati & Zittoun, 2012 ; Zittoun, 2012). Le soutien affectif (Bourdon, Cournoyer & Charbonneau, 2012) de la part de leur famille ou de leurs amis est ce qui ressort le plus. En effet, tous les jeunes évoquent recevoir du soutien, des encouragements et de la motivation de la part de personnes proches, auxquelles ils peuvent se confier et se raccrocher en cas de difficultés. Marie souligne également le rôle de ressource de sa logopédiste qui lui a apporté du soutien et l'a aidée à trouver des ressources pour réaliser certaines tâches. Cela nous amène à nous intéresser aux ressources instrumentales (Bourdon, Cournoyer & Charbonneau, 2012) mentionnées par trois des jeunes rencontrés (Jonathan, Jérôme et Marie). Jonathan et Marie évoquent l'aide reçue par un tiers pour réaliser certaines tâches, comme par exemple l'aide de leurs parents pour faire leur travail scolaire. De son côté, Jérôme souligne le soutien de ses parents dans la gestion de tâches administratives dont il devra se charger plus tard. En outre, quatre des jeunes rencontrés relèvent également le soutien sous forme d'entraide, échangeant

notamment avec certains amis, chacun étant présent pour l'autre. Nous relevons donc que la majorité des jeunes mentionnent posséder des ressources externes (Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson, & Psaltis, 2003). Cependant, quatre des jeunes interviewés soulignent également avoir des ressources internes (Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson, & Psaltis, 2003) et notamment des ressources culturelles (Masdonati & Zittoun, 2012 ; Zittoun, 2012). En effet, ces jeunes (Jonathan, Marie, Nolan et Maya) évoquent avoir certaines compétences et connaissances préalables à leur formation et qui leur sont utiles dans cette dernière. Jonathan, Marie et Maya relèvent par exemple les techniques d'apprentissage qu'ils ont acquises et qu'ils utilisent encore actuellement. De son côté, Nolan évoque ses expériences en tant que scout, ainsi que les connaissances acquises au gymnase qui rendent son curriculum vitae intéressant. Maya relève également comme ressource sa détermination qui l'aide à avancer pour parvenir à son objectif.

Finalement, il me semble pertinent d'aborder ici le rôle de la logopédiste en tant que ressource. Outre Marie, aucun des jeunes rencontrés n'évoque sa logopédiste lorsque nous abordons spécifiquement la question des ressources. Néanmoins, tous, sauf Nolan, mentionnent au cours de l'entretien qu'elle leur a apporté de l'aide. En effet, Romain souligne que, grâce à la logopédie, il a amélioré ses résultats scolaires, ce qui lui a donné confiance en lui. D'autres jeunes, tels que Jérôme, Thomas, Camille, Daniel ou Maya, évoquent que leur logopédiste les a aidés dans certains apprentissages spécifiques comme par exemple écrire, trouver où se situent leurs erreurs, réfléchir aux structures du langage écrit ou encore pour le travail des accords. De plus, Marie et Thomas mentionnent le rôle de soutien de leur logopédiste. Marie soulève également l'aide de sa logopédiste pour trouver d'autres ressources (par exemple agrandir les caractères de l'écriture ou utiliser des couleurs), ou encore dans le travail d'acceptation de sa dyslexie. En outre, Jonathan se rend compte que la logopédie l'a aidé, mais peine à préciser son impression, avançant qu'il ne comprenait pas toujours à quoi servaient les activités réalisées. De son côté, Nolan pense que la logopédie ne l'a pas aidé car il était déjà conscient de ses difficultés avant d'être suivi. Nous remarquons donc que, bien qu'ils ne la mentionnent pas comme ressource en tant que telle, la logopédie a tout de même joué un rôle d'aide et de soutien pour la majorité des jeunes de cette étude, aide qu'ils reconnaissent. Il est intéressant de souligner que quatre des jeunes rencontrés relèvent qu'ils ont également bénéficiés d'aménagements scolaires. Ils ont notamment bénéficié de temps supplémentaire pour les évaluations ou examens. Cela met en avant que leurs difficultés au niveau du langage écrit ne sont pas uniquement reconnues dans le cadre de la prise en charge logopédique, mais également par l'école qui met en place des aides pour permettre aux jeunes de réussir aussi bien que n'importe quel élève.

Nous constatons donc que ces jeunes ne sont pas seuls dans leur processus de transition et qu'ils possèdent de nombreuses ressources (Zittoun, 2012). Leur transition de l'école obligatoire au monde professionnel ou à leur formation semble ainsi facilitée (Gillespie & Zittoun, 2010).

2. RÉFLEXION PERSONNELLE

Ce sous-chapitre est dédié à une réflexion personnelle quant aux différents éléments entendus et observés au cours de mes entretiens concernant la logopédie et les troubles du langage écrit. En effet, plusieurs affirmations des jeunes rencontrés m'ont marquée et je souhaite donc les relever ici. Cette réflexion concerne principalement des représentations ou des sentiments que possèdent certains des jeunes interviewés. Elle touche des éléments que j'aimerais appliquer dans ma pratique future en tant que logopédiste ou auxquels j'essaierai d'être attentive.

Je me penche tout d'abord sur quelques points concernant spécifiquement la dyslexie et/ou la dysorthographe. Deux des jeunes (Jérôme et Nolan) mentionnent que la logopédie a peut-être joué un rôle d'aide, mais que leurs difficultés sont toujours présentes actuellement. En outre, Camille et Maya mettent en avant l'idée que leur dyslexie était partie ou avait diminué dans une partie de leur parcours, mais qu'elle a ensuite à nouveau augmenté, était toujours présente. Marie soulève également que la dyslexie n'est pas une « *maladie catastrophique* ». De son côté, Maya souligne la représentation de sa mère qui imaginait que la dyslexie se soignait en lisant. En entendant ces témoignages, je me suis rendue compte de l'importance d'expliquer clairement aux jeunes ce qu'était la dyslexie et notre rôle en tant que logopédiste. En effet, le terme « *maladie* » m'a particulièrement marquée car derrière ce mot se trouve également l'idée de guérison, mentionnée notamment par Maya. Or, un enfant dyslexique restera toujours dyslexique. Il me semble essentiel d'exposer aux patients que nous ne sommes pas là pour les soigner, mais pour leur donner des outils leur permettant de dépasser ou compenser les difficultés rencontrées. Ces dernières ne vont donc pas « disparaître », leur dyslexie/dysorthographe ne va pas diminuer ou augmenter non plus, mais elles se feront peut-être plus ou moins ressentir en fonction de l'efficacité dans leur utilisation des outils que nous construisons avec eux. À mon sens, notre objectif en tant que logopédiste est donc d'offrir des outils et des ressources aux jeunes dyslexiques/dysorthographiques, mais également qu'ils puissent les reconnaître et les appliquer dans leur vie de tous les jours. Il me semble que les éléments mentionnés par Marie, Daniel et Maya vont dans ce sens. En effet, Marie souligne les ressources que lui a fournies sa logopédiste. Maya, quant à elle, mentionne

que, grâce à la logopédie, elle savait où se situaient ses erreurs et Daniel évoque qu'il sait à présent à quoi il doit être attentif, ainsi que l'acquisition au niveau des structures à suivre pour écrire qu'il a réalisée. Ils ont donc reçu des outils, techniques d'apprentissage ou ressources qu'ils peuvent identifier et utiliser au quotidien.

Cela m'amène à soulever une réflexion faite par Nolan qui explique que les aménagements mis en place au gymnase ne l'ont pas aidé à avoir des meilleures notes, simplement à ne pas en avoir de plus mauvaises. Néanmoins, au cours de l'entretien, le jeune homme mentionne qu'il n'a jamais beaucoup travaillé. Il me semble donc important de relever que les aménagements proposés pour les jeunes présentant des troubles du langage écrit servent principalement à leur donner autant de chances que les autres de réussir en leur laissant par exemple plus de temps étant donné que les efforts à fournir sont plus importants. Néanmoins, un aménagement ne vise pas à remplacer le travail, ce dernier étant toujours indispensable comme pour tous les jeunes. Comme le mentionnent Charlot, Bautier & Rochex (1992), un enfant qui ne travaille pas, ne réussira, par conséquent, pas. Cette affirmation est valable pour tout le monde, aménagements ou non.

En ce qui concerne les activités réalisées lors de séances de logopédie, Jonathan explique qu'il ne comprenait pas pourquoi il faisait des jeux. Cette remarque m'a fait prendre conscience de l'importance d'explicitier les objectifs des activités que nous proposons aux jeunes lors du suivi logopédique, afin qu'ils trouvent du sens à venir à la logopédie et puissent ainsi investir les apprentissages proposés.

En m'intéressant aux apports de la logopédie pour les jeunes, j'ai relevé le travail d'acceptation de sa dyslexie mentionné par Marie. Elle souligne que sa logopédiste lui a montré que, malgré ses difficultés, elle avait des compétences et qu'elle pouvait faire des choses, même si parfois elle avait besoin de faire plus d'efforts que les autres. Dans le même ordre d'idée, Maya évoque que ce n'est pas parce qu'elle est dyslexique qu'elle ne pourra pas parvenir aux mêmes résultats que d'autres jeunes, bien que cela puisse lui prendre plus de temps. Ces réflexions m'ont amenée à réaliser l'importance de soutenir les jeunes dans le travail d'acceptation de leurs difficultés, ainsi que la nécessité de leur montrer qu'ils ne sont pas moins intelligents ou moins doués que d'autres jeunes. Il me paraît important de chercher avec eux leurs compétences, afin qu'ils puissent les reconnaître et gagner de la confiance en eux. En effet, comme le mentionne Romain dans son entretien, l'amélioration de ses résultats scolaires lors de son suivi logopédique lui a apporté une plus grande confiance en lui. Cette dernière me semble indispensable pour la suite du parcours des jeunes.

Finalement, certains éléments ont particulièrement attiré mon attention au cours des entretiens. Il s'agit notamment de la remarque de Romain sur sa bonne entente avec sa logopédiste, ce qui l'a aidé dans les apprentissages, ainsi que de la réflexion de Marie qui mentionnait la confiance qu'elle avait en sa logopédiste et que cette dernière ne l'a jamais jugée. Ces points me semblent être essentiels à mettre en place avec nos patients. En effet, nous évoluons ensemble dans une relation thérapeutique et, outre tout ce que cela implique, il me semble indispensable de commencer tout suivi en créant un espace dans lequel le patient se sente bien, ainsi qu'en instaurant un climat de confiance et de respect. En outre, Marie souligne que sa logopédiste ne l'a jamais mise devant l'échec et l'a toujours soutenue. Ces remarques m'ont particulièrement touchée et je souhaiterais réussir à les appliquer dans ma pratique professionnelle future. En effet, nous rencontrons nos patients « à cause » de leurs difficultés, que nous abordons à chaque séance. Néanmoins, notre rôle est de trouver des activités à la portée des jeunes, mais leur permettant également d'évoluer. Nous devons nous placer dans leur zone proximale de développement, c'est-à-dire entre leur niveau actuel et leur niveau potentiel avec le soutien de l'adulte (Vygotski, 1978). De ce fait, nous évitons de les mettre en échec en leur proposant des activités adaptées. Il me semble que cela est indispensable pour créer une bonne relation avec notre patient et lui permettre d'augmenter sa confiance en lui.

3. LIMITES DE CETTE RECHERCHE

Ce sous-chapitre me permet de mettre en avant les limites de ma recherche. Premièrement, il me semble important de préciser que, bien que certains critères de sélection aient été respectés pour le choix de mes sujets, il ne faut pas oublier l'hétérogénéité des troubles du langage écrit rencontrés dans ma population. En effet, le diagnostic de dyslexie et/ou dysorthographe était indispensable, mais il faut garder en tête les divers troubles pouvant être associés, ainsi que la variabilité dans la sévérité des difficultés rencontrées. En outre, vu le nombre d'entretiens analysés, les résultats ne sont pas généralisables à plus large échelle.

Lors de la réalisation de ce mémoire et notamment lors de la passation des entretiens, j'ai rencontré quelques difficultés. Tout d'abord, l'un des entretiens réalisés n'a pas pu être exploité dans mon travail, le participant n'ayant pas de trouble du langage écrit. Ce jeune avait effectivement été suivi en logopédie, mais pour un défaut d'articulation. Il semblerait qu'un problème de compréhension entre nous en ait été à la cause. Cependant, je n'ai su pas comment lui indiquer que cela n'entraînait pas dans ma problématique et nous avons donc

tout de même effectué l'entretien. En outre, l'entretien avec Daniel n'a pas pu être terminé car il a dû s'en aller avant la fin. Le temps prévu pour notre rencontre a été un peu sous-estimé de ma part.

En ce qui concerne la situation d'entretien elle-même, je n'ai pas toujours trouvé évident de gérer la place d'interviewer. En effet, lors des premières rencontres, je me suis sentie très accrochée à mon guide d'entretien. De plus, il m'a paru parfois difficile de recentrer l'entretien lorsque je sentais qu'il s'éloignait de la thématique initiale. Néanmoins, au fur et à mesure, j'ai réussi à prendre plus de liberté vis-à-vis de mon guide d'entretien et face aux jeunes. Il me semble également important de garder en tête l'influence potentielle que j'ai pu avoir sur les entretiens du fait de l'approche qualitative mise en place dans ce travail. En effet, la situation d'entretien est co-construite par l'interviewer et l'interviewé, chacun pouvant influencer la tournure de la discussion. En outre, il ne faut pas oublier la part de subjectivité possiblement présente dans mes analyses selon mon interprétation personnelle des résultats.

Finalement, je relève que mes analyses dépendent de mes choix concernant la matière sélectionnée. En effet, j'ai centré mon attention sur certains contenus me semblant plus saillants dans les différents entretiens et me paraissant pertinents pour mon travail. Néanmoins, je suis consciente que d'autres éléments auraient certainement pu être analysés, au vu de la richesse du contenu des entretiens.

VII. CONCLUSION

Afin de conclure ce travail de mémoire, je vais tout d'abord reprendre mes questions de recherche à la lumière des analyses réalisées dans le chapitre « VI. Discussion » afin d'en retirer les principaux constats. Ce travail ayant été important pour moi, j'évoquerai pour terminer les apports professionnels et personnels de ce mémoire.

1. CONCLUSION EN REGARD DES QUESTIONS DE RECHERCHE

La première question de recherche soulevée dans la problématique était : *Dans quelle mesure les troubles du langage écrit sont-ils pris en compte dans le choix d'orientation des jeunes de mon étude ?* Au regard des analyses réalisées précédemment, nous constatons que mes observations rejoignent ce qui a été relevé précédemment dans la littérature. En effet, il semblerait qu'une partie des jeunes interviewés pour cette recherche s'orientent vers des formations en lien avec leurs intérêts depuis très jeunes (Dumora, 2004). En outre, le choix d'orientation en secondaire II est également incité par un tiers extérieur pour la plupart des jeunes (Huteau, 1982) qui réalisent ensuite une réflexion comparative (Guichard & Huteau, 2005) afin de vérifier que leurs représentations d'eux-mêmes correspondent aux représentations qu'ils ont de la profession ou de la voie envisagée. Les jeunes prennent également en considération leurs intérêts, leurs valeurs et leur personnalité (Hirschi, 2012). De plus, une réflexion probabiliste (Guichard & Huteau, 2005) est effectuée, les participants de cette recherche tenant compte de leurs compétences pour choisir la voie à poursuivre. C'est dans cette réflexion que les troubles du langage écrit paraissent particulièrement influencer l'orientation en secondaire II. En effet, les jeunes semblent prendre en compte leurs compétences, leur perception de ces dernières étant influencée par leurs troubles du langage écrit (Lacoste & Tap, 2004, cités par Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap, 2005). Nous constatons notamment que plusieurs des jeunes rencontrés mentionnent leurs difficultés en langues, peu d'entre eux se dirigeant par la suite dans des filières exigeant un niveau de langue élevé. Nous relevons également que l'orientation en secondaire I, elle-même ayant dû être influencée par les difficultés rencontrées par les jeunes, semble jouer un rôle dans le choix d'orientation en secondaire II (Dumora, 2004 ; Masdonati & Massoudi, 2012). En outre, la prise en compte de l'environnement socio-économique (Hirschi, 2012 ; Masdonati, 2007) nécessaire pour certains jeunes souhaitant se diriger vers des apprentissages, mais ne trouvant pas de place, ne paraît pas entrer en conflit avec leurs aspirations individuelles (Hirschi, 2012). En effet, ces derniers semblent trouver une solution différente leur convenant également. Finalement, nous observons que, comme mentionné dans la littérature (Lacoste, Esparbès-Pistre & Tap, 2005), le projet professionnel des jeunes poursuivant des études est moins précis que celui des jeunes

entreprenant une formation professionnelle et étant confrontés rapidement au monde du travail. Ces observations semblent donc rejoindre ce qui est relevé dans la littérature quant aux éléments en jeu dans le choix d'orientation. Néanmoins, nous constatons l'influence des troubles du langage écrit, notamment sur la perception que les jeunes ont d'eux-mêmes, ainsi que sur la prise en compte de leurs difficultés pour s'orienter.

En ce qui concerne les processus impliqués dans la transition école obligatoire – formation en secondaire II (monde professionnel ou études), deux questions étaient soulevées dans ma problématique : *Les troubles du langage écrit influencent-ils les processus de construction identitaire, d'apprentissage et de construction de sens ? Et si oui, dans quelle mesure ?* D'après les analyses réalisées précédemment, nous constatons que les troubles du langage écrit semblent tout d'abord influencer les processus identitaires. En effet, nous relevons sur les représentations des sphères d'expérience des jeunes interviewés que la sphère scolaire, dans laquelle se manifestent principalement les difficultés, est souvent moins importante que les autres. Ainsi, il semblerait que les jeunes donnent plus d'importance aux sphères dans lesquelles ils sont perçus positivement et possèdent une bonne image d'eux-mêmes afin de se construire une identité positive (Lamamra & Masdonati, 2009 ; Zittoun, 2012). En outre, les principes d'unicité et d'unité (Lamamra & Masdonati, 2009) sont respectés par les jeunes rencontrés dans le cadre de cette étude. Il est intéressant de relever que, pour certains d'entre eux, leur dyslexie et/ou dysorthographe leur permet de se distinguer des autres. Les troubles du langage écrit jouent donc un rôle dans les processus identitaires, les sphères concernées par les difficultés, notamment la sphère scolaire, étant considérées comme moins importantes que d'autres et leurs troubles du langage écrit étant pris en compte dans leur construction identitaire.

En outre, les troubles du langage écrit semblent également avoir une influence sur les processus d'apprentissage. En effet, nous remarquons que les jeunes ayant participé à ce travail sont particulièrement engagés dans les apprentissages où leurs difficultés ressortent peu. Nous constatons effectivement qu'ils sont souvent moins engagés dans les apprentissages scolaires, pour lesquels ils mentionnent fréquemment des difficultés, que dans les apprentissages liés à leur formation en secondaire II. De plus, nous relevons que les apprentissages réalisés par ces jeunes lors du passage de l'école obligatoire à leur formation sont essentiellement sociaux, personnels et professionnels. Les apprentissages plus scolaires, souvent touchés par les difficultés, ne sont quasiment pas évoqués. Néanmoins, ces apprentissages mentionnés par les jeunes sont souvent les plus importants pour les employeurs (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). En ce sens, les troubles

du langage écrit influencent les processus d'apprentissage au niveau de l'engagement des jeunes et de leur intérêt qui se porte sur les apprentissages étant moins concernés par leurs difficultés.

Au niveau des processus de construction de sens, nous relevons que, lors de l'évaluation de leur situation actuelle (Zittoun, 2012), peu de jeunes évoquent des éléments liés à leur dyslexie/dysorthographe. Néanmoins, Marie et Maya soulignent leur satisfaction face à leur situation présente par rapport aux difficultés rencontrées dans leur parcours. En outre, la plupart des jeunes ont une lecture de leurs expériences (Zittoun, 2012) liées à leurs difficultés et à la logopédie qui influence parfois leur façon de concevoir leur parcours. L'intégration des émotions vécues (Zittoun, 2012) en lien avec leur dyslexie/dysorthographe semble également orienter en partie le choix de certains jeunes, dont Marie qui décide de ne pas se diriger au gymnase suite aux échecs et aux difficultés rencontrés précédemment. Les troubles du langage écrit semblent donc influencer les processus de construction de sens, notamment par la prise en compte de ceux-ci dans l'évaluation de leur situation actuelle et dans l'intégration des émotions qui leur sont associées.

Une autre question de recherche avait également été posée dans la problématique de ce mémoire concernant plus spécifiquement le sens des apprentissages : *Les troubles du langage écrit ont-ils un impact sur le sens que les jeunes donnent aux apprentissages scolaires ?* Au travers des analyses, nous notons que les jeunes interviewés pour cette recherche donnent principalement du sens aux apprentissages rencontrés dans leur formation, apprentissages leur étant utiles sur le terrain, alors que peu de valeur est attribuée aux apprentissages scolaires. Il est particulièrement intéressant de souligner que des difficultés sont généralement mentionnées par les jeunes dans leurs apprentissages scolaires, difficultés qui semblent moins présentes dans leur formation en secondaire II. Il semblerait donc que du sens soit donné par les jeunes aux apprentissages n'impliquant que peu leurs difficultés, ainsi qu'à ceux auxquels ils attribuent de la valeur voyant leur utilité (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Nous remarquons que du sens est donné aux apprentissages scolaires par les jeunes interviewés mentionnant le moins leurs difficultés en langage écrit (Jérôme et Nolan), ainsi que par ceux leur attribuant de la valeur pour la suite de leur parcours (Jonathan et Marie). En outre, nous avons relevé dans les analyses que les apprentissages scolaires étaient souvent considérés comme utiles uniquement dans la sphère scolaire, voire professionnelle. Cette conception de clivage des apprentissages scolaires, outre les troubles du langage écrit, pourrait également en partie expliquer les difficultés rencontrées par certains jeunes (Rochex, 2001). Nous constatons

donc que les troubles du langage écrit semblent fortement influencer le sens donné aux différents apprentissages, scolaires ou liés à leur formation, rencontrés.

Finalement, j'ai abordé les ressources à disposition des jeunes rencontrés pour ce travail. Les analyses ont permis de mettre en évidence que tous les jeunes possédaient des ressources qu'elles soient internes ou externes (Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivins & Psaltis, 2003). Les ressources sociales sont principalement évoquées par les jeunes de cette étude, ainsi que les ressources culturelles. Plus spécifiquement en lien avec ma thématique, je me posais la question suivante : *Le rôle de la logopédie est-il perçu dans ma recherche ? La logopédiste a-t-elle joué un rôle de ressource ?* Le rôle de la logopédie semble bien perçu par les jeunes de ma recherche. Il est intéressant de relever que, bien qu'une seule participante mentionne sa logopédiste lors de la question des ressources, presque tous les jeunes rencontrés soulignent l'aide apportée par leur logopédiste pour certains apprentissages spécifiques ou au travers de son soutien.

Pour conclure, nous avons observé dans ce travail que le choix professionnel des jeunes présentant des troubles du langage écrit s'effectue en grande partie comme ce qui a été relevé dans la littérature par rapport à des jeunes ne présentant aucune difficulté. Cependant, certaines observations mettent en avant des spécificités marquant l'influence des troubles du langage écrit et permettant de distinguer mes analyses des travaux antérieurs. De plus, nous avons pu noter leur influence dans la construction identitaire des jeunes de cette étude, dans leur engagement dans leurs apprentissages, dans le sens qu'ils donnent à leur situation actuelle, ainsi qu'au sens et à la valeur des apprentissages tant scolaires que personnels, sociaux et professionnels. Ces constats, spécifiques à la population étudiée dans ce travail, apportent donc de nouveaux éléments par rapport à ce qui avait été étudié précédemment, à ma connaissance. L'analyse des ressources a permis de mettre en lumière que les difficultés rencontrées au niveau scolaire par ces jeunes ne les empêchaient aucunement d'accéder à de nombreuses ressources, dont, pour certains, des ressources logopédiques. Finalement, le sous-chapitre destiné à l'analyse des représentations et du vécu de ces jeunes en lien avec la logopédie et la dyslexie/dysorthographe a été important pour moi au niveau professionnel et personnel.

2. APPORTS PROFESSIONNELS ET PERSONNELS

D'un point de vue professionnel, ce mémoire m'a permis d'avoir accès à certaines représentations des jeunes rencontrés quant à la logopédie et aux troubles du langage écrit. J'ai ainsi eu l'occasion de réaliser une réflexion personnelle par rapport à ce que je

souhaiterais mettre en œuvre dans ma pratique future. À l'avenir, je tenterai de présenter à mes patients de manière claire ce qu'est la dyslexie, ce que cela implique, ainsi que mon rôle de logopédiste qui est de leur fournir des ressources pour surmonter leurs difficultés. Je garderai également en tête l'importance de créer un climat de confiance, de respect, ainsi que d'explicitier les objectifs visés au travers de certaines activités proposées pour qu'elles fassent sens. De plus, je me fixe comme objectif professionnel de parvenir à redonner confiance en eux à ces jeunes souvent confrontés à leurs difficultés en ne les mettant pas en échec lorsqu'ils viennent en logopédie. Finalement, j'ai pris conscience de la responsabilité professionnelle qui m'attendait.

La réalisation de ce mémoire m'a également apporté beaucoup de choses au niveau personnel. J'ai notamment ressenti une prise d'autonomie face à mon travail et dans la gestion de mon temps. Bien que j'aie dû développer ces compétences au cours de mon parcours universitaire, ce mémoire était un travail de longue haleine qui a nécessité une gestion du temps sur une longue durée, ainsi que d'aller chercher dans mes ressources pour trouver la motivation d'avancer.

Finalement, je tenais à transmettre toute ma reconnaissance aux jeunes rencontrés dans ce travail. En effet, avant de débiter les entretiens, j'appréhendais beaucoup leur réaction face à mes questions qui touchaient notamment leurs difficultés au niveau du langage écrit. Je craignais également qu'ils ne trouvent ces entretiens ennuyeux ou de devoir réaliser de nombreuses relances pour obtenir les renseignements nécessaires. Or, j'ai été très touchée par la confiance que chacun d'eux m'a témoignée en acceptant de me rencontrer, de me parler ouvertement de leur parcours et en me transmettant parfois des informations ou des ressentis très personnels. Ce mémoire a donc été très enrichissant pour moi tant au niveau personnel que professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

Alami, S., Desjeux, D. & Garabuau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives : « Que sais-je ? »*. Paris : Presses Universitaires de France.

American Psychiatric Association. (2013). *Desk reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5*. Arlington, VA : American Psychiatric Association.

Amos, J. (2007). Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 43-53). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Association vaudoise des parents d'élèves (APE). (s.d.). *Transition OPTI et SEMO*. En ligne <http://www.ape-vaud.ch/dossiers/transition-opti-et-semb/>, consulté le 22 mai 2017.

Bandura, A. (2008). Le développement des adolescents du point de vue agentique. In A. Bandura, N.E. Betz, S.D. Brown, R.W. Lent & F. Pajares (Eds.), *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière* (pp.11-60) (A.-M. Mesa, Trad.). Canada : Septembre éditeur inc. (Œuvre originale publiée en 2006).

Behrens, M. (2007). Introduction. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 5-12). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Bourdon, S., Cournoyer, L. & Charbonneau, J. (2012). Le soutien de l'environnement social lors du passage au postsecondaire. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 101-121). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie* (2^{ème} édition). Isbergues : Ortho Édition.

Brinkmann, S. (2016). Methodological breaching experiments: Steps toward theorizing the qualitative interview. *Culture & Psychology*, 1-14. En ligne <http://cap.sagepub.com/content/early/2016/05/23/1354067X16650816>.

Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). Grounded Theory in Historical Perspective : An epistemological Account. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds), *Handbook of Grounded Theory* (pp. 31-57). Londres : Sage Publications.

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). (2014). *L'éducation en Suisse - rapport 2014*. Aarau: CSRE.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Cloutier, R. & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Canada : Gaëtan - Morin éditeur.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. & Haller, M. (1993). Models of Reading Aloud : Dual-Route ans Parallel-Distributed-Processing Approaches. *Psychological Review*, 4(100), pp.589-608.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2015). *Le système éducatif suisse*. En ligne <http://www.cdip.ch/dyn/15421.php>, consulté le 11 janvier 2017.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2016). *Système éducatif du canton de Vaud : Degrés primaire, secondaire I et secondaire II*. En ligne <http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/VD.pdf>, consulté le 11 janvier 2017.

Coslin, p. G. (2010). *Psychologie de l'adolescent* (3^e éd.). Paris : Armand Colin Editeur.

De Partz, M.-P. & Valdois, S. (1999). Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales. In J.A. Rondal & X. Seron (Eds.), *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp.749-795). Sprimont : Mardaga.

de Weck, G. & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (s.d.a). *Direction générale de l'enseignement obligatoire*. En ligne <http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/dgeo/>, consulté le 11 janvier 2017.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (s.d.b). *Direction générale de l'enseignement postobligatoire*. En ligne <http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/dgep/>, consulté le 11 janvier 2017

Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4^e éd.). Londres : Sage Publications.

Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp.495-515). London : Academic Press.

- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K.Patterson, J.C. Marshall & M.Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia : Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp.301-330). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Galley, F. & Meyer, Th. (1998). *Suisse : Transitions de la formation initiale à la vie active : Rapport de base pour l'OCDE*. Berne : CDIP.
- Gillespie, A. & Zittoun, T. (2010). Using resources: conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & psychology*, 16 (1), 37-62.
- Gilomen, H. (2014). Selection and marginalisation in education as a political process. In T. Zittoun & A. Iannaccone (Eds.), *Activities of Thinking in Social Spaces* (pp. 219–242). New York: Nova Science Publishers Inc.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and Compromise : A developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28 (6), 545 – 579.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts-clés*. Paris : Dunod.
- Gunnel Ingesson, S. (2007). Growing Up with Dyslexia : Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology International*, 28(5), pp.574–591. DOI: 10.1177/0143034307085659
- Hirschi, A. (2012). Préparation de la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 255-270. Doi : 10.4000/osp.3790
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 11 (2), pp. 107 – 125.
- Hviid, P. (2008a). Interviewing using a cultural-historical approach. In M. Hedegaard & M. FLeer (Eds.), *Studying Children : A Cultural-Historical Approach* (pp.139-156). Berkshire : McGraw-Hill Education.
- 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.
- Hviid, P. (2012). « Remaining the same » and children's experience of development. In M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Hejholt & O. Skjaer Ulvik (Eds.), *Children, Childhood, and Everyday Life : Children's perspectives* (pp.37–52). USA : Information Age Publishing.

Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm) (2007). *Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie. Bilan des données scientifiques*. Paris : Les éditions Inserm.

Joss Almassri, C., Jost-Hurni, M. & Ayer, G. (2015). *Dyslexie-dysorthographe à l'école régulière : Informations à l'intention des enseignants sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages*. Fiche pédagogique, Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, Berne. Consulté sur <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=7652>

Kaiser, C. A. (2007). Une perspective psychosociale dans la transition entre formation et emploi. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 71-78). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).

Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R. & La Fave, C. B. (2008). Learning Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 85-96.

Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S. & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (3), 295-322. Doi : 10.4000/osp.617

Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne : Antipodes.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. *Annals of Dyslexia*, 53, pp.1-14.

Masdonati, J. & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 1-17. Doi : 10.4000/osp.3776

Masdonati, J. & Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 149-177). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Peter Lang.

Mègemont J.-L. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexion*, 76 (2), 15-28. Doi : 10.3917/cnx.076.0015

Meyer, T. (2016). *Les frontières éducatives à la lumière de l'étude longitudinale TREE*. Berne : TREE.

Office fédéral de la statistique (OFS). (2016). *Sélection au degré secondaire I*. En ligne : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicateurs/selection-degre-secondaire.html>.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2000). *De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions*. Paris : Éditions OCDE. En ligne : <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9100022e.pdf?expires=1491841025&id=id&accname=guest&checksum=7289FE58CB7D7C990524E8FB3FDB1306>, consulté le 10 avril 2017.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2015). *Regards sur l'éducation 2015 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE. En ligne : <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9615032e.pdf?expires=1484317362&id=id&accname=guest&checksum=50715419F63E6B17C336FF95AB26D390>, consulté le 11 janvier 2017.

Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2001). *Classification multi-axiale des troubles psychiatriques chez l'enfant et l'adolescent. Classification CIM-10 des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Masson.

Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2011). *Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement : Descriptions Cliniques et Directives pour le Diagnostic*. Issy les Moulineaux : Masson.

Pacton, S., Foulin, J.-N. & Fayol, M. (2005). L'apprentissage de l'orthographe lexicale. *Rééducation Orthophonique*, 222, pp.47-68.

Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transitions et solutions transitoires en Suisse. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 13-21). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD).

Pagnossin, E. & Armi, F. (2011). Transition entre la formation et le monde du travail. État de la recherche en Suisse. *Papers*, 96(4), 1163-1179.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). Choisir une approche d'analyse qualitative. In P. Paillé & A. Mucchielli (Eds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.) (pp. 13-30). Paris : Armand Colin.

- Palmonari, A. (1993). Identità, concetto di sé e compiti di sviluppo. Dans A. Palmonari (Éd.), *Psicologia dell'adolescenza* (pp.43-74). Bologna : Il Mulino.
- Péruisset-Fache, N. (1999). *La logique de l'échec scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Reichertz, J. (2014). Induction, Deduction, Abduction. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 123-134). Londres : Sage Publications.
- Rochex, J.-Y. (2001). Transformations de l'enseignement secondaire et expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : appropriation des savoirs et élaboration de soi. In M. Kučera, J.-F. Rochex & S. Štech (Eds.), *The transmission of knowledge as a problem of culture and identity* (pp. 107-120). Prague : Karolinum.
- Rosenthal, G. (2007). Biographical Research. In C. Seale, D. Silverman, J. F Gubrium & G. Gobo (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 48-64). London : SAGE Publications Ltd.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte : les dix premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie I*. Bâle : TREE.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2006). Chapitre 4 : Les manifestations de la dyslexie. In L. Sprenger-Charolles & P. Colé (Eds.), *Lecture et dyslexie* (pp.131-172). Paris : Dunod.
- Sprenger-Charolles, L. & Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature. *Revue française de la linguistique appliquée*, VIII (1), pp. 63-90.
- Taube, K. (1988). *Reading acquisition and self-concept*. Doctoral Dissertation, Department of Psychology University of Umeå, Umeå, Sweden.
- Wentzel, B. & Zittoun, T. (2011). Parcours de transition professionnelle : regards croisés. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Eds.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 169-189). Bienne : Haute Ecole Pédagogique BEJUNE.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente*, 1, 12-15.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions : Development Through Symbolic Resources*. Greenwich : Information Age Publishing Inc.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions : The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII (2), 165-181.

Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transition : 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. (2012). Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 261-279). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Zittoun, T. (2014). Transitions as dynamic processes — A commentary. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 232–236.

Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The Use of Symbolic Resources in Developmental Transitions. *Culture & Psychology*, 9 (4), 415–448.

ANNEXES

1. Annexe 1 : Lettre informative aux participants

Concerne : Participation à une étude dans le cadre d'un mémoire de Master portant sur « *Le choix du parcours professionnel chez des jeunes présentant des troubles du langage écrit* »

Bonjour,

Je suis étudiante en logopédie à l'Université de Neuchâtel et, dans le cadre de mon mémoire, je cherche des jeunes entre 16 et 21 ans qui seraient d'accord de participer à ma recherche. Mon travail porte sur le choix du parcours professionnel chez les jeunes. Le but de ce projet est de mettre en avant les éléments ayant influencé le choix professionnel de jeunes présentant des difficultés au niveau du langage écrit. J'ai donc besoin de vous ! Mon étude dépend de la participation volontaire de jeunes ! Ce n'est que grâce à votre expérience, votre regard et votre histoire que ce travail pourra voir le jour.

Ainsi, si vous êtes d'accord, je souhaiterais vous rencontrer au cours d'un entretien d'environ une heure afin de discuter de votre parcours et de votre choix professionnel. Il n'est pas nécessaire d'avoir terminé une formation pour pouvoir participer, mais uniquement être sorti de l'école obligatoire. La rencontre se déroulera à choix à votre domicile ou dans un café tranquille pour pouvoir discuter. Évidemment, aucun jugement ne sera porté sur les informations que vous me transmettez.

Comme mentionné dans le document « Accord de participation à une recherche », toutes les données qui seront recueillies dans le cadre de l'entretien seront rendues anonymes. De plus, il est possible de vous retirer de la recherche à tout moment : avant l'entretien, au cours de l'entretien ou suite à l'entretien si vous ne souhaitez plus qu'il soit intégré à ma recherche. Toutes les règles éthiques concernant une recherche universitaire ont été et seront respectées.

Si vous acceptez ces conditions, je vous prie de bien vouloir signer le document « Accord de participation » avant notre rencontre. Si vous êtes mineur, merci de le faire également signer à l'un de vos parents et de leur montrer cette lettre, afin que nous puissions enregistrer l'entretien.

Je compte sur votre participation et reste à votre disposition pour toute information complémentaire avant, pendant ou après l'entretien à mon adresse email (charlene.detrax@unine.ch) ou sur mon téléphone au 079/315.46.94.

Au plaisir de vous rencontrer,

Charlène Détraz

2. Annexe 2 : Accord de participation à la recherche

Accord de participation à une recherche

La personne soussignée, qui donne son accord, le fait dans le cadre du projet de recherche pour lequel sa participation a été sollicitée.

Le projet de recherche, qui est un projet de mémoire, porte sur « *Le choix professionnel chez les jeunes présentant des troubles du langage écrit* »

et est mené par *Charlène Détraz*

sous la direction de la *Prof. Tania Zittoun*

La personne qui donne son accord consent à être interrogée, interviewée ou observée, en lien avec ledit projet.

La personne qui accepte de participer à la recherche a été informée et a pris connaissance de ce qu'elle a le droit à tout moment d'interrompre sa participation. Ce droit court durant l'entretien ou l'observation. A son issue, les données sont transcrites sous une forme anonyme et deviennent de ce fait des données scientifiques.

De leur côté, les auteur.e.s de la recherche s'engagent à respecter la confidentialité de l'entretien, qui sera partagé seulement avec des membres de l'Institut.

Toute information écrite ou orale liée au cas de la personne concernée respectent l'anonymat, c'est-à-dire que son nom et toutes les informations permettant de la reconnaître seront rendues anonymes. Ils/elles s'engagent en outre à n'utiliser lesdites informations qu'à des fins de recherche liées à la recherche pour laquelle ces informations auront été recueillies et à respecter la protection des données.

Accord de participation

Par la présente, le/la soussigné-e autorise les chercheur.e.s susmentionné.e.s :

- à effectuer avec elle un entretien enregistré.
- à utiliser ces données pour les besoins de leur recherche. Ces données seront traitées de manière anonyme et confidentielle, et conforme à la protection des données.
- à présenter les données ainsi recueillies et anonymisées à des étudiants (lors d'un cours ou d'un séminaire), ou à d'autres chercheurs de la discipline (durant un exposé à un congrès ou une conférence).

Nom, prénom :

Lieu, date :

Signature du participant :

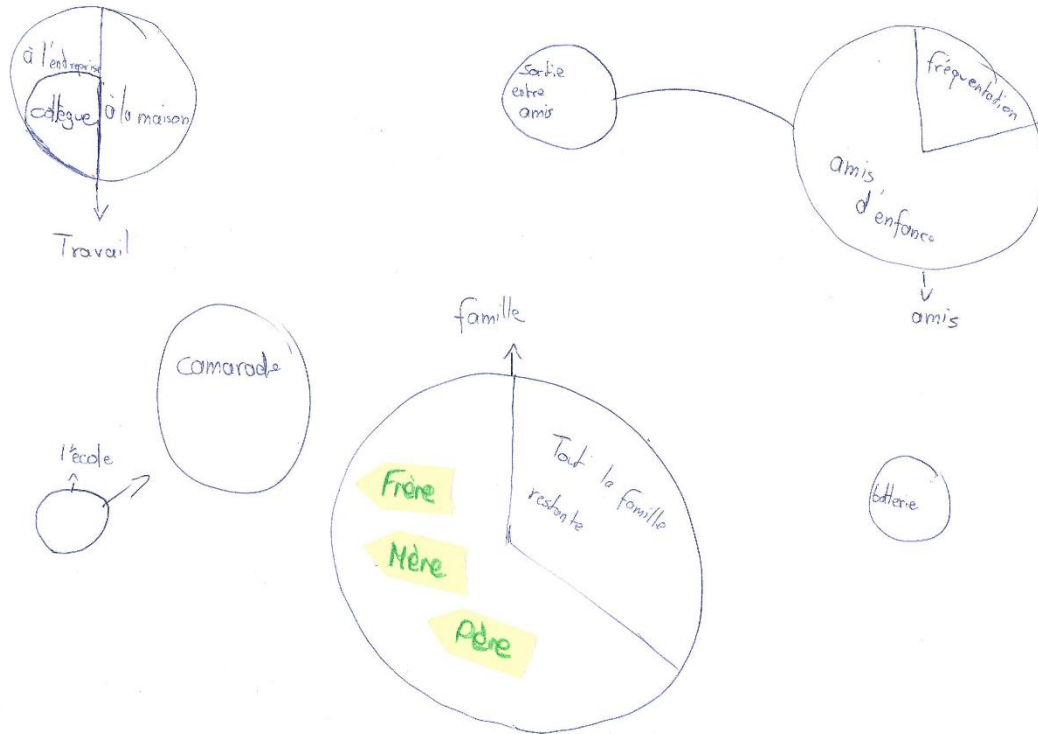
Signature du représentant légal (si le participant est mineur) :

.....

Signature du / de la chercheur.e :

3. Annexe 3 : Représentation des sphères d'expérience

Participant 1



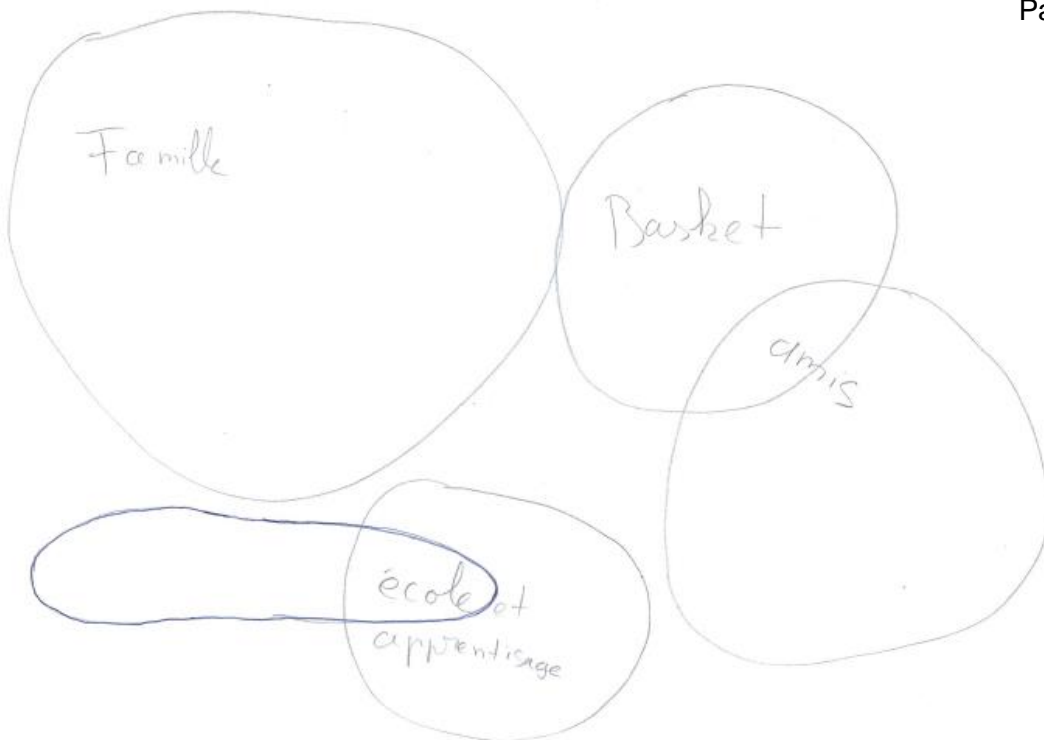
Participant 3



Participant 4

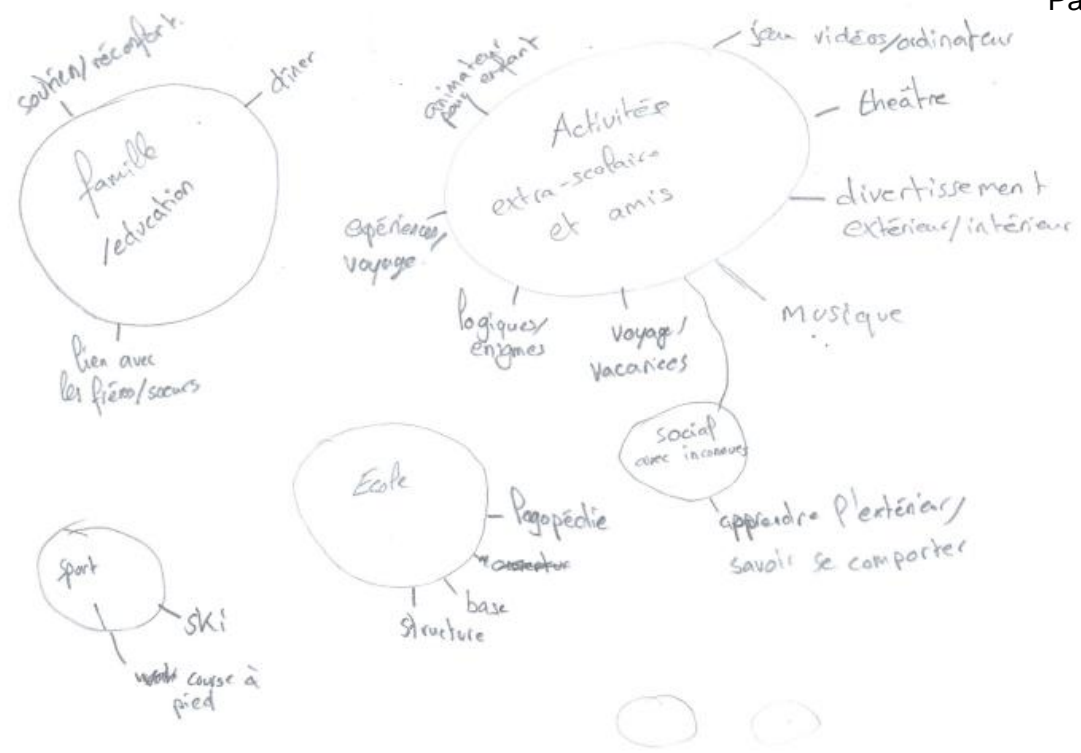


Participant 5

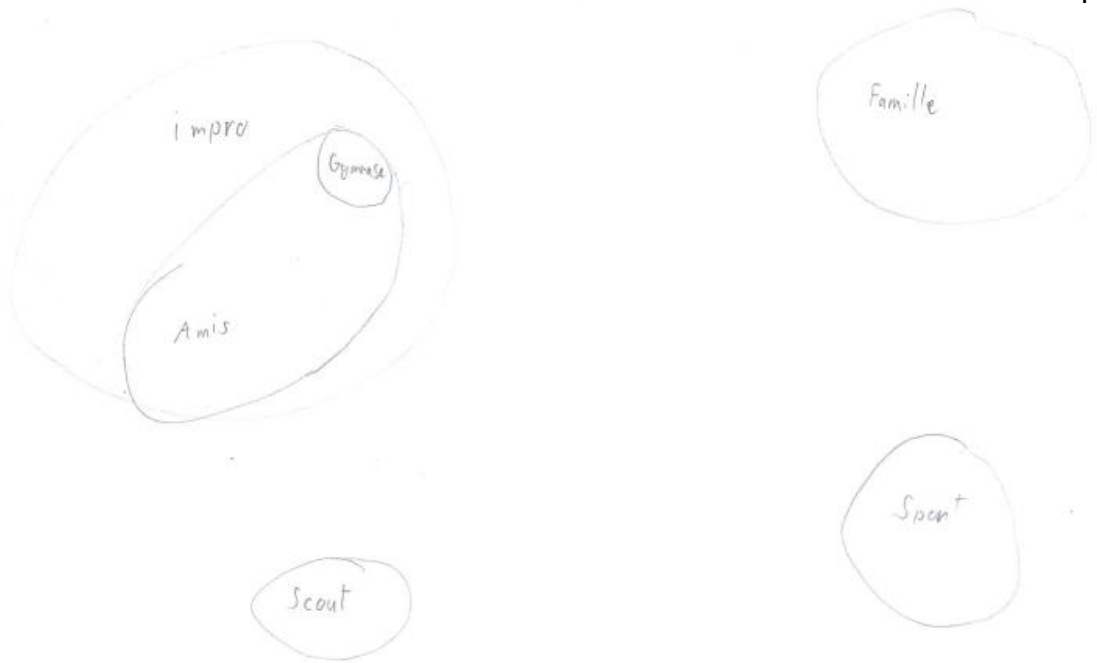




Participant 9



Participant 10



Participant 11



4. Annexe 4 : Tableau d'analyse du guide d'entretien

Éléments à aborder	Points abordés	
	Entretien 1 (Guide 1.0)	Entretien 2 (Guide 2.0)
Processus identitaires		
→ Regard des autres	// 4	// 5
→ Expériences de la personne	// toutes questions	// toutes questions
→ Estime de soi / sentiment d'efficacité personnelle	// 3b, f ; 4 ; 6h	// 3a, b ; 5 ; 6f
→ Différentes identités / rôles	// 3b	// 3b
→ Importance de chaque sphère	// 2 ; 3	// 3
Processus d'apprentissages		
→ Acquisitions nécessaires lors de la transition école obligatoire – formation	X	// 4d, e
→ Engagement	// 3a, b	// 3a ; 7
→ Apprentissages importants	// 3a ; 5	// 4a,b
Processus de construction de sens		
→ Déroulement de la transition	// 6f	// 6 (a)
→ Evaluation de la situation actuelle	// 6a, b, g, i	// 6f
→ Emotions vécues	// toutes questions	// toutes questions
Sens des apprentissages		
→ Apprentissages importants	// 5	// 4a, b
→ Rôle dans chaque sphère	// 3b	// 3b
→ Apprentissages utilisés dans plusieurs sphères	// 5b	// 4c
Ressources		
→ Ressources pour faire son choix	// 3a, f ; 6 peu abordé	// 4c ; 7

5. Annexe 5 : Guide d'entretien définitif

Guide d'entretien 3.0

Introduction de l'entretien

Je te remercie vivement d'avoir accepté de participer à ma recherche de mémoire qui porte sur le choix professionnel chez les jeunes. Dans le cadre de mon travail, je fais cette recherche afin de comprendre un peu ce qui t'as poussé à prendre la direction professionnelle que tu as choisie, ainsi que les éléments ayant joué un rôle dans ce choix. En fait, il semblerait que dans tout choix professionnel, il y ait plusieurs processus en jeu : en lien avec ton identité, avec tes apprentissages et avec le sens que tu donnes à ce que tu fais. Ce sont ces trois points qui m'intéressent dans mon travail au travers de mes questions. C'est vraiment très important pour moi que tu puisses te sentir à l'aise et que tu saches que tout ce que tu vas me dire dans cet entretien, restera dans le cadre de mon mémoire. Pour commencer, je vais te demander de signer ce document qui me donne l'autorisation d'enregistrer cet entretien, puis d'utiliser les données dans le cadre de mon travail de mémoire. (Étant donné que tu es mineur, il faut également demander à tes parents de le signer). Les informations ne sortiront donc pas du cadre de ma recherche et seront toutes rendues anonymes afin qu'on ne puisse pas te reconnaître dans les données.

Je te propose également de remplir cet autre document qui va me permettre d'avoir des renseignements sur toi. À nouveau, ce document ne paraîtra pas tel quel dans mon travail, il me servira uniquement de base de travail si nécessaire. Toutes ces informations seront également rendues anonymes si elles sont évoquées dans mon travail.

Avant de commencer, je tiens juste à te préciser qu'il n'y a aucune réponse fausse. Tout ce que tu vas pouvoir me dire sera important pour moi, sens-toi vraiment libre de répondre ce que tu veux et ce que tu penses. Je ne vais pas juger tes réponses, pour moi c'est vraiment intéressant d'avoir ton point de vue sur ce sujet ! Si une question te dérange, te pose problème ou qu'il y a quoi que ce soit, n'hésite pas à me le faire savoir. Je t'informe également que je vais prendre quelques notes pendant que tu me parleras afin de ne pas t'interrompre et de pouvoir revenir sur certains points si nécessaire.

Entretien (début de l'enregistrement)

1 – Pour commencer cet entretien, est-ce que tu peux me raconter ton parcours jusqu'à présent, les éléments qui te semblent importants (au niveau scolaire, de tes activités extra-scolaires, de vie familiale/sociale, etc.) pour expliquer comment tu es arrivé où tu en es aujourd'hui dans ta vie ?

- a. Comment s'est passé ton parcours scolaire ?
- b. Par rapport à ta dyslexie/dysorthographe, as-tu rencontré des difficultés particulières ou vécu quelque chose de particulier en lien avec celle-ci ?
- c. Quelles étaient/sont tes activités extra-scolaires ?
- d. Quelles personnes sont à tes côtés ?
- e. *À la fin de la réponse, éventuellement questions pour clarifier certains propos.*

2 – A présent, je vais te proposer de représenter sur cette feuille tes différentes sphères d'expérience. Quand je parle de sphère d'expérience, je veux parler des différents endroits que tu fréquentes et dans lesquels tu fais des expériences, des apprentissages, des rencontres, dans lesquels tu échanges avec d'autres personnes ; les différents groupes de ta vie comme par exemple ta famille qui est une sphère d'expérience, tes amis qui en est une autre, l'école, tes activités extra-scolaires, tes activités pendant ton temps libre, tes passions, etc. En fait, il s'agit de toutes les activités que tu fais, les lieux que tu fréquentes pendant tes journées.

Je te propose dans représenter chaque sphère par un cercle. La taille des cercles va te permettre d'indiquer l'importance de chaque sphère pour toi. Par exemple, selon l'importance que tu donnes à ta sphère « famille », tu pourras dessiner un cercle plus ou moins grand. Je te demande également de noter dans chaque cercle ce qu'il représente, à titre indicatif pour moi. Cela peut simplement être un mot (ex : « famille ») ou une phrase si tu as envie de donner plus d'indications. Pour la disposition des cercles sur la feuille, tu es libre de les placer où tu veux. Tu es également libre d'ajouter des notes que ce soit des noms, des éléments qui te semblent importants pour représenter au mieux tes sphères d'expérience. Comme elles ont certainement changé au cours de ta vie, je te propose de te centrer sur celles que tu fréquentais entre ta dernière année de scolarité obligatoire et ta première année de formation. Tu as le temps dont tu as besoin pour faire cette représentation car ce n'est pas un exercice si facile que je te demande.

Une fois que tu auras terminé, nous aurons une sorte de carte représentant tes différentes sphères d'expérience. Elle va nous servir de base de discussion pour la suite de l'entretien. Est-ce que tu as des questions par rapport à ce que je te propose de faire ? Es-tu d'accord de faire cet exercice ou cela te pose-t-il un problème ?

3 – Ce que je comprends de cette représentation c'est que ... (*proposer une interprétation de leur représentation*). Maintenant, est-ce que tu pourrais me présenter toi-même ta carte en m'expliquant comment que tu as représenté tes différentes sphères d'expérience, pourquoi tu les as représentées ainsi, ce qu'elles représentent pour toi et quel rôle tu as dans chacune d'elles ? Raconte-moi tout ce que tu veux et qui te semble important dans chacune d'elles.

- a. Pourquoi telle sphère est importante pour toi ?
- b. Quel est ton rôle dans ces différentes sphères ? Comment te situes-tu par rapport aux autres, quelle place prends-tu ?
- c. Quelles expériences t'ont marqué dans ces différentes sphères ?
- d. Quelles personnes sont importantes pour toi dans ces sphères et quel a été leur rôle dans ta vie ?

4 – Dans toutes ces sphères d'expérience, je suppose que tu y as fait des apprentissages ? J'aimerais savoir lesquels et quels apprentissages tu considères comme importants et pourquoi.

- a. Quels apprentissages sont importants selon toi dans telle sphère ?
- b. Penses-tu que tous les apprentissages sont-ils d'importance égale ?

- c. Y a-t-il des apprentissages que tu as fait dans un domaine qui te sont utiles dans un autre ?
- d. Quels apprentissages as-tu fait en passant de l'école obligatoire à ta formation ?
- e. De quels apprentissages as-tu eu besoin en passant de l'école à ta formation ?
- f. Quelles compétences penses-tu que tu possédais déjà avant de commencer ta formation ?

5 – Je vais te demander de te mettre à la place des autres personnes dont on a un peu parlé. Comment penses-tu que les autres te perçoivent dans ces différentes sphères ?

- a. Ont-ils la même image de toi dans toutes ces sphères ou non ? Pourquoi ?
- b. Y a-t-il des éléments qui te font penser qu'ils te voient ainsi ?
- c. Le regard des autres est-il important pour toi ?

6 – Maintenant, je vais m'intéresser un peu plus spécifiquement à la sphère professionnelle. Tu l'as représentée ainsi sur ton dessin (*en indiquant la sphère professionnelle : formation, études, apprentissage*), est-ce correct ? Tu m'as déjà donné plusieurs éléments intéressants la concernant avant. A présent, j'aimerais essayer de mieux comprendre ce qui t'as encouragé à faire ce choix professionnel et comment s'est passé le passage de l'école obligatoire à ton apprentissage/ta formation. Est-ce que tu pourrais m'en dire un peu plus à ce sujet ?

- a. Comment as-tu vécu le passage entre l'école obligatoire et ton apprentissage/ta formation ?
- b. As-tu toujours voulu faire cette profession ?
- c. Avant de commencer ton apprentissage/ta formation, imaginais-tu que cela serait ainsi ?
- d. Y a-t-il eu quelqu'un qui t'aies donné envie de faire ce choix ?
- e. Y a-t-il eu une expérience qui t'aies poussé à faire ce choix ?
- f. Penses-tu que ce domaine te corresponde bien ?
- g. Comment te projettes-tu dans l'avenir ? Penses-tu rester dans ce domaine ?
- h. Es-tu toujours convaincu de ton choix ? Pourquoi ?

7 – Avant de terminer, j'aimerais encore te poser une question par rapport à tes ressources. Y a-t-il eu des personnes et/ou des expériences qui t'ont aidé, soutenu dans ce choix professionnel ? A qui peux-tu t'adresser en cas de nécessité ?

- a. Y a-t-il eu quelqu'un ou quelque chose d'important pour toi dans l'une de ces sphères ?
- b. Tu as été suivi en logopédie, c'est juste ? Le/la logopédiste qui t'a suivi a-t-il/elle joué un rôle pour toi ? Si oui, lequel ? Si non, pourquoi ?

Conclusion de l'entretien

Voilà, on arrive gentiment au bout de cet entretien. Je te remercie d'avoir accepté de me rencontrer et de discuter de tout ça avec moi. Merci pour la confiance que tu m'as accordée en me parlant de toi. Avant qu'on s'arrête, y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter par

rapport à ce qu'on a discuté ? Souhaiterais-tu modifier quelque chose sur ta représentation de tes sphères de vie ?

Est-ce que cet entretien s'est bien passé pour toi ?

Merci beaucoup de m'avoir accordé de ton temps pour cette rencontre.

(Fin de l'enregistrement)

Une fois que j'aurais terminé mon travail, souhaites-tu un retour sur les résultats ? Si oui, préfères-tu que nous nous revoyions afin que je te transmette les résultats oralement ? Préfères-tu que je t'envoie un email-résumé ou une copie de mon travail ?

6. Annexe 6 : Fiche de renseignements

Fiche de renseignements

Nom : _____ Prénom : _____

Âge : _____

Genre : Femme Homme

Origine / Nationalité : _____

Formation actuelle : _____

Filière suivie en secondaire : _____

Profession des parents :

Mère : _____

Père : _____

Suivi logopédique ? Oui Non

Pour quelle(s) raison(s) ? _____

Combien d'années ? _____

7. Annexe 7 : Conventions de transcription

Tirées de : Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. Dans M. Bilger (coord.), *Données orales. Les enjeux de la transcription*.

Cahiers de l'Université de Perpignan, 37, 78-110.

(.), (..), (...)	pauses non chronométrées courtes, moyennes et longues < 1 seconde
(x)	pauses chronométrées > 1 seconde, indiquées en secondes
:	allongement syllabique
-	troncation d'un mot esquissé
(())	annotations non-verbales, commentaires (si pertinentes pour la suite)
(texte ?)	transcription incertaine
(xxx)	segment incompréhensible

Tirées de : Groupe ICOR. (2013). Convention ICOR. Lyon : CNRS, Université de Lyon 2, ENS de Lyon. En ligne

http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

‘	élision standard
`	élision non-standard
Onomatopées	voir liste des onomatopées proposées

Tirées de « interaction mères – enfants » : *Projet Interaction mères enfants (2007). Conventions de transcription*. Université de Neuchâtel, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Institut d'Orthophonie.

.	assertions (y compris en fin de tour de parole)
!	exclamations
?	interrogations
_____	chevauchements (soulignés et numérotés si ambiguïté possible)