

Préparation au choix professionnel de l'élève en fin de scolarité obligatoire : enjeux, réussites et limites

Formation secondaire – Filière A

Christophe Vuillet

Sous la direction de Monsieur Alaric Kohler

Donneloye, le 15 mai 2022

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Alaric Kohler. Je le remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.

J'adresse mes sincères remerciements aux enseignant·e·s et aux élèves qui ont pris le temps de répondre à mes nombreuses questions.

Je remercie ma belle-mère, Claire-Lise, pour sa relecture, ses partages d'expériences et ses conseils.

Enfin, merci à Julia qui a toujours été là pour moi. Son soutien inconditionnel et ses encouragements ont été précieux.

Résumé

L'objectif de notre recherche est de porter un regard critique sur les mesures d'orientation professionnelle proposées et engagées au sein des écoles neuchâteloises d'aujourd'hui.

Pour ce faire nous avons choisi d'étudier d'abord l'évolution de la notion d'orientation au travers des différents modèles d'auteur·e·s depuis le début du XX^e et jusqu'à ce jour, en mesurant la capacité offerte à l'élève en fin de scolarité de choisir son avenir professionnel.

Si les situations sociales, économiques, sociétales et culturelles sont autant de circonstances gravitant autour de l'élève et influençant sa destinée, il ne faut à l'évidence pas oublier son état adolescent qui, bien plus qu'un simple passage, se veut une période délicate en elle-même, sise entre l'enfance et l'âge adulte.

Dans notre enquête auprès de 73 élèves de 11H, nous cherchons à découvrir comment, au-delà des résultats scolaires si possible, ces dernier·e·s élaborent leur choix d'orientation à partir des moyens proposés par l'école.

Les résultats obtenus nous montrent l'intérêt des élèves pour certaines mesures d'accompagnement qu'ils-elles jugent plus utiles que les autres. Ils nous éclairent aussi sur le regard porté par les élèves sur le rôle de l'école et de leurs enseignant·e·s.

Mots-clés : orientation / adolescence / transition / choix professionnel / accompagnement

« Il faut dire que quand on me demandait ce que j'aimais dans la vie, la première chose qui me venait en tête c'était « les bons refrains et la tarte meringuée », ce qui, même pour le plus chevronné des conseillers d'orientation, n'offrait que des indices assez faibles pour m'aider à trouver un métier »

Thomas VDB, *Comedian rhapsodie* (2021)

« Aider l'autre n'est pas répondre à la place de l'autre, au lieu de l'autre, mais se rendre disponible à ses questions et ouvrir un champ pour que sa réponse advienne comme un écho de son histoire »

Ignacio Gárate Martínez, *L'institution autrement, pour une clinique du travail social* (1996)

Table des matières

Remerciements	II
Résumé	III
Table des matières	V
Introduction	1
1 Problématique	2
1.1 Question de départ	2
1.2 Cadre théorique	4
1.2.1 Le concept d'orientation d'hier à aujourd'hui, histoire, problématisation et modèles	4
1.2.2 L'adolescent-e face à une double transition	28
1.2.3 L'institution scolaire face à la tâche d'orienter les élèves - En quoi cela concerne l'enseignant-e ?	33
1.2.4 La rencontre entre les attentes des adolescent-e-s et les pratiques institutionnelles	38
1.3 Questions de recherche	41
1.4 Hypothèses	42
2 Démarche méthodologique	43
2.1 Description de la démarche	43
2.2 Apports	44
2.3 Limites	44
2.4 Outils de recueil des données	45
3 Résultats	45
3.1 Première question de recherche	45
3.1.1 Présentation des résultats relatifs à la première question de recherche	46
3.1.2 Analyse des résultats liés à la première question de recherche	58
3.2 Deuxième question de recherche	62
3.2.1 Présentation des résultats relatifs à la deuxième question de recherche	62
3.2.2 Analyse des résultats liés à la deuxième question de recherche	71
3.3 Troisième question de recherche :	72
3.3.1 Présentation des résultats relatifs à la troisième question de recherche	72

3.3.2 Analyse des résultats liés à la troisième question de recherche	75
Conclusion	80
Liste des figures et tableaux	82
Figures	82
Tableaux	85
Bibliographie	86
<i>Annexe 1 : Questionnaire pour les élèves de 11H</i>	89
<i>Annexe 2 : Compléments de réponse des élèves : question 12</i>	94
<i>Annexe 3 : Compléments de réponses des élèves : questions 13 et 14</i>	95
<i>Annexe 4 : Réponses des élèves : question 19</i>	98
<i>Annexe 5 : Réponses des élèves : question 20</i>	101

Introduction

La fin de la scolarité obligatoire représente un moment charnière dans la vie de l'adolescent·e. S'il peut être question d'une grande libération, il en ressort surtout de grandes questions existentielles quant aux choix à opérer pour un avenir professionnel épanouissant. Le système scolaire et ses différent·e·s acteurs·actrices accompagnent le·la jeune dans sa construction identitaire et lui apportent quelques outils pour lui permettre de découvrir qui il·elle est vraiment et quel citoyen ou citoyenne il·elle a envie de devenir.

Le rôle de l'école est d'accompagner les élèves dans ce cheminement vers leur avenir professionnel et dans leurs choix professionnels. Pourtant, savoir ce que l'on veut vraiment, connaître différents métiers, avoir le pouvoir de faire des choix et de les suivre n'est pas du ressort de tous à seulement quinze ans.

J'ai pu découvrir cette réalité lorsque j'étais ingénieur énergétique du bâtiment. Durant cinq années, il m'a été donné de côtoyer en entreprise des apprenti·e·s engagé·e·s dans des apprentissages d'employé·e de commerce, de constructeur·trice métallique, de projeteur·trice en techniques du bâtiment en ventilation, et de constructeur·trice de gaines de ventilation.

A leur contact lors de leurs premières expériences professionnelles, j'avais d'abord été frappé par le jeune âge auquel ils·elles avaient dû choisir leur futur métier, et j'avais pu noter pour quelques un·e·s d'entre eux·elles une certaine forme de désillusion, d'espoirs déçus. En échangeant avec ces jeunes, je m'étais rendu compte que l'apprentissage dans lequel ils·elles s'étaient engagé·e·s était un choix qui semblait parfois plus s'apparenter à une forme de choix par défaut plutôt qu'à un choix motivé par un idéal professionnel ou une réelle vocation.

Ce sentiment personnel s'est réaffirmé lorsque, remplaçant une collègue pour une période de formation générale - pendant laquelle les élèves travaillaient leur curriculum vitae –, une élève me confessait s'orienter vers un apprentissage d'employée de commerce mais « ne savait même pas ce que cela signifiait » et s'engageait dans cette voie uniquement parce qu'« on lui avait dit de faire cela ». Par ailleurs, les élèves avaient, selon mon ressenti, fait preuve d'un

grand intérêt lorsque je leur avais présenté un reportage de la RTS retraçant le parcours de plusieurs apprenti·e·s dans leurs milieux professionnels respectifs et formations y relatives.

Ces éléments m'ont amené à me questionner sur le rôle de l'école dans l'accompagnement des élèves au moment de la transition post-école obligatoire. En effet, j'aimerais dans l'idéal qu'aucun·e élève ne se retrouve, hésitant·e voire perdu·e devant son avenir professionnel encore flou, face à un·e enseignant·e démuni·e, comme je le fus à cet instant. Mieux aider l'élève à élaborer son choix professionnel pourrait éviter à mon sens des abandons de formation ou des sentiments d'échec aux conséquences parfois importantes (perte de confiance, difficulté à se lancer dans une seconde formation de peur de se tromper à nouveau, méfiance de la part des recruteurs, ...).

Par ailleurs, je me suis rendu compte que ces situations d'incertitude revenaient plus régulièrement dans les parcours et dans les récits d'élèves davantage destiné·e·s à l'apprentissage selon leurs résultats scolaires. Ceux-ci et celles-ci ont bien souvent comme seule solution de se résigner à choisir très vite un apprentissage et d'ensuite le trouver, à la différence de celles et ceux dont les résultats permettent une entrée presque automatique en voie académique libéré·e·s de la pression du choix pour deux ans au moins.

1 Problématique

1.1 Question de départ

Le temps de l'école obligatoire est une période à l'issue de laquelle les élèves poursuivront leur cheminement de vie dans des voies diverses et variées. De nombreuses possibilités s'offrant aux élèves, certain·e·s décideront de poursuivre leurs études en s'orientant vers le secondaire 2 en voie de culture générale ou de maturité, alors que d'autres favoriseront la voie professionnelle en recherchant activement la place d'apprentissage qui leur conviendra le mieux.

Toutefois, il est erroné de penser que l'élève est pleinement maître de son choix et qu'il ou elle est libre de s'orienter selon ses seules envies. En effet, son parcours est quelque peu tracé en fonction de ses résultats scolaires. Ainsi, dans le canton de Neuchâtel par exemple, un·e

élève en niveau 1 dans toutes les branches principales ne peut pas prétendre à entrer au lycée dans le but d'y obtenir directement le baccalauréat. Cela étant, nous souhaitons relever ici l'existence de nombreuses passerelles. Si l'ébauche d'un chemin semble déjà tracée, l'élève a la possibilité, moyennant un investissement important de sa part en travail et en temps d'abord, sans oublier l'aspect financier que cela implique ensuite, d'opter pour une autre route.

La décision de l'élève quant à son orientation est multifactorielle et se réalise donc en fonction notamment de ses résultats scolaires obtenus au secondaire 1, de sa propre volonté, des places d'apprentissage disponibles, ou encore en fonction des indications et influences familiales. Nous comprenons alors aisément que les choix peuvent facilement être contrariés, et que l'option finale retenue est, trop souvent encore, la moins pire, le choix par défaut, le choix par élimination. Nous nous éloignons alors de la liberté de choix de la personne qui semblait pourtant être à l'origine de cet épisode d'orientation.

A cela s'ajoute encore le fait généralement reconnu de la transition du jeune adolescent, de la jeune adolescente vers la seconde étape de sa vie, celle de jeune adulte. Si cette étape peut paraître parfois aisée, elle ne l'est pas au fond : inquiétudes diverses, hésitations, manque de confiance, révoltes aussi peuvent rendre le choix plus difficile encore.

Enfin, les parents, les acteurs et actrices de la vie scolaire (enseignant·e·s, responsables, intervenant·e·s et élèves) apparaissent conscient·e·s de l'importance de la direction à choisir pour celui ou celle qui va terminer sa scolarité. Cette direction reste effectivement une étape fondamentale dans la construction de l'étudiant·e, non seulement sur le plan professionnel, mais aussi d'un point de vue personnel et social. Nous savons combien les répercussions d'une première étape manquée peuvent être déplorables et difficilement rattrapables. Comment procéder alors pour que les portes ne s'ouvrent et ne se ferment pas de manière aléatoire, hasardeuse parfois, et pour que l'élève puisse faire ses choix en toute liberté et conscience ? Les enseignant·e·s, acteurs et actrices du système scolaire les plus proches de la problématique, sont-ils à même d'agir de manière adéquate pour accompagner au mieux les élèves et leurs parents parfois aussi ? Le système éducatif tel que nous le connaissons propose-t-il suffisamment de mécanismes d'aide et de soutien ?

A l'évidence du rôle de l'école dans la transition de l'élève entre les mondes scolaire et professionnel, en connaissance des outils mis en place (périodes de formation générale, office cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle (ci-après OCOSP), stages, forum des métiers...), il faut se demander pourquoi nombre d'élèves et d'enseignant-e-s semblent en difficulté au moment d'aborder l'étape de l'orientation, et pourquoi ce moment, certes charnière, devient nécessairement un instant critique, voire une mauvaise phase à surmonter. N'a-t-on pas les moyens de le transformer en un seuil heureux où l'élève, accompagné-e par chaque intervenant-e dans un rôle précis, pourrait se sentir éclore et non pas déjà avoir le sentiment d'être enfermé-e ?

1.2 Cadre théorique

1.2.1 Le concept d'orientation d'hier à aujourd'hui, histoire, problématisation et modèles

1.2.1.1 Évolution du concept d'orientation

Le Dictionnaire étymologique de la langue française (Bloch & von Wartburg, 2008) nous enseigne que le nom *orientation* apparaît en 1834. Au sens littéral, l'orientation est une référence géographique : il désigne ou matérialise la direction de l'Orient (lever du soleil à l'équinoxe) et des points cardinaux.

Orientation vient du mot *orient* (apparu vers 1080), emprunté au latin classique *oriens*, participe présent du verbe latin *oriri* « se lever ». En effet, *sol oriens* signifiait littéralement « soleil levant » (Gaffiot, 2000, d'après la définition de *orior*). Du mot *orient* ont été engendrés ensuite les emplois du participe passé *orienté* vers 1485, de *désorienter*, utilisé vers 1617 au sens figuré, et enfin du nom *orientation* vers 1834 (Danvers, 2009, p. 392).

Mais « l'emploi transitif du verbe *orienter* au sens de « remettre sur le bon chemin, indiquer le chemin à prendre » n'est repéré qu'en 1862. Vers la fin du XIXe siècle, le mot reçoit la valeur métaphorique de « suggérer (à quelqu'un) une direction d'activité, imprimer un certain

cours » (1893), spécialement en sciences de l'éducation (1903), d'où *s'orienter* « diriger son activité » (1922) » (Danvers, 2009, p.388).

En France, l'orientation *professionnelle* est définie pour la première fois officiellement dans le décret du 26 septembre 1922. Elle y est alors définie dans son article premier comme « l'ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'Etat de l'enseignement technique qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles. »

Dans cette période d'après-guerre, les efforts de reconstruction nécessitent une main d'œuvre plus qualifiée et diversifiée. C'est ce qui explique dans cet exemple français un concept adéquationniste de l'orientation, ayant « pour fonction de réaliser le meilleur ajustement possible entre les exigences d'un métier et les caractéristiques du jeune adolescent [ou de la jeune adolescente] » (Danvers, 2009).

Danvers (2009) nous indique que par la suite, « ce modèle mécaniste et d'ajustement - « *The right man in the right place* » (comme si l'on recherchait « la pièce qui s'encastre dans un trou à combler ») - d'une orientation professionnelle, publique, populaire, précoce et ponctuelle » va progressivement décliner, sous les effets conjugués « de la démocratisation de l'enseignement secondaire et de la réforme de l'organisation scolaire » (p. 393).

Au milieu du XXe siècle, on voit ainsi apparaître en Europe des courants de pensée qui remettent en question cette logique adéquationniste de l'orientation professionnelle.

D'après Danvers (2009, p. 393) par exemple, des auteurs comme Ginzberg (1951) et Super (1957), « développent une conception plus globale et continue de l'orientation, sous-tendue par une approche développementale et dynamique qui heurte la gestion technocratique des flux scolaires corrélative à la mise en œuvre de nouvelles procédures d'information, d'orientation et d'affectation des élèves ».

Inscrit dans un même courant philosophique, Léon - Conseiller d'orientation professionnelle au service de recherches de l'Institut national d'orientation professionnelle, chargé de conférences à l'École normale nationale d'apprentissage de Paris - cité par Canzittu (2019),

déclarait en 1957 dans son livre *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, qu'il était à son sens erroné de penser l'orientation professionnelle comme une simple adaptation des individus aux professions. Il dénonçait alors « l'utilisation non pertinente des diagnostics d'aptitude qui étaient en large partie la méthode principale de l'orientation professionnelle, en France, à cette époque et l'influence peu profonde de ce type de travail de l'orientation dans les choix vocationnels des élèves » (p. 2). En effet, d'après Canzittu (2019), Léon déplorait que dans de trop nombreuses situations, les entretiens avec un professionnel de l'orientation se résumaient à donner des informations sur un métier déjà sélectionné par le·la jeune.

Pour Léon, la solution réside dans l'attribution d'une nouvelle mission éducative à l'école : une *éducation à l'orientation*. Cette dernière vise, et cela pour la première fois, un accompagnement à l'auto-détermination : « l'orientation professionnelle doit accroître la liberté personnelle en favorisant le travail sur le choix vocationnel, tout en prenant en compte les goûts de l'individu. Pour ce faire, celui-ci doit pouvoir bénéficier d'un encadrement optimal, tout au long de la scolarité, du primaire jusqu'aux dernières classes, avec des moyens d'information et de formation guidant son travail de réflexion » (Canzittu, p. 3). L'élève doit alors pouvoir jouer un rôle dominant dans la création de son avenir professionnel et élaborer son projet personnel en étant conscient·e de l'ensemble des facteurs à prendre en considération.

Déjà dans l'introduction de ce même ouvrage de Léon, Wallon¹ plaidait également en faveur d'une mission d'orientation de l'école consistant en un devoir d'« acheminer vers la profession (...). Mais pas seulement vers elle : aussi vers le plein épanouissement de la personne » (p. 7, cité par Canzittu 2019). Wallon insiste sur le fait que cet épanouissement ne sera pleinement

¹ Henri Wallon était un professeur d'Antoine Léon à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) à Paris.

« En 1946 grâce à son certificat d'opérateur psychotechnicien obtenu à Alger, [Antoine Léon] entre à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle [INETOP] à Paris en deuxième année et y prépare le diplôme de conseiller d'orientation professionnelle pour ensuite travailler au service de recherche de l'inetop et se former sous la double direction de Henri Piéron et de Henri Wallon de 1947 à 1957 » (Roche, 2019).

accessible qu'à la seule condition de laisser les goûts de l'enfant s'exprimer en limitant les influences extérieures.

Chiaverini et Dastié (cités dans Danvers, 2009) observent les effets réels de ce nouveau paradigme en constatant en 1971, que l'école « invente » effectivement l'orientation. Désormais, l'orientation devenue *scolaire et professionnelle* se révèle comme « la partie constituante d'un système d'éducation qui cherche de façon méthodique et organisée à aider l'élève ou l'étudiant de tout âge à prendre les décisions les plus favorables à son adaptation scolaire et au succès dans une carrière professionnelle » (ibid.). En France par exemple, l'entrée de l'orientation dans le champ scolaire est promulguée pour la première fois en 1959 par la Réforme Berthoin qui prévoit l'institution d'un cycle d'observation et d'orientation après l'école primaire (Berthelot, 1988).

Partant du postulat que l'école doit jouer ce rôle prépondérant qui semble lui revenir de plein droit, Léon (1991, cité par Canzittu 2019, p. 3) énonce deux conséquences à la mise en place d'une orientation *éducative* : « le déplacement vers l'école du centre de gravité des opérations d'orientation et le développement des pratiques d'information sur l'enseignement professionnel et la vie de travail » (p.94). L'orientation éducative a comme principal objectif de donner aux adolescent·e·s suffisamment de connaissances, de compétences, ainsi que la méthodologie adéquate, afin qu'ils et elles soient en mesure de résoudre les différents défis soulevés par l'orientation (Coallier, 1996).

Au XXI^e siècle, le Conseil de l'Union européenne, dans sa résolution du 21 novembre 2008 « Mieux inclure l'orientation dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie » livre la définition suivante de l'orientation :

« Un processus continu qui permet aux citoyens [et citoyennes], à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences. L'orientation comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences,

d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière. » (p. 2)

Cette définition démontre l'étendue du concept d'orientation qui ne se limite plus au passage entre la scolarité et l'emploi mais qui est désormais perçu comme un processus continu tout au long de la vie.

On constate ainsi que l'orientation est un terme ambigu et polysémique encore en évolution.

D'un côté, il désigne les modalités de production et de reproduction de la division sociale et technique du travail. De l'autre, il fait référence à l'action de donner une direction déterminée à sa vie. L'orientation concerne les jeunes et leur famille ... et de plus en plus fréquemment de nombreux adultes qui, à divers moments de leur vie professionnelle, souhaitent où doivent se reconverter, se « réorienter » (Guichard et Huteau, 2005).

En fonction du contexte, l'orientation pourra soit désigner l'organisation de la formation et de la répartition des individus dans les différents secteurs professionnels, soit référer à l'élaboration du projet de vie d'un individu.

1.2.1.2 Contexte et problématisation

Une problématisation qui débute véritablement au XXème siècle

La trajectoire professionnelle d'un individu n'a véritablement commencé à être problématisée qu'au début du XXème siècle. Avant cette période, la problématique de l'orientation professionnelle n'était que peu abordée, voire totalement exclue des réflexions sociétales. En effet, jeunes et adultes ne se posaient pas réellement la question de leur avenir professionnel, et la transition s'opérait naturellement. A cette époque, les hommes reprenaient le métier de leur père, l'ordre social était plus figé, le travail restait local et peu évolutif. Il n'était pas rare de choisir un métier pour la vie et d'effectuer l'entier de sa carrière professionnelle dans la même entreprise. Selon Canzittu et Demeuse (2017), c'est dans les années 1900 « avec l'avènement de l'industrialisation, de l'urbanisation et de la division du travail [que] les jeunes vont être confrontés à de nouvelles réflexions quant à leur choix de profession » (p. 26).

C'est après la seconde guerre mondiale que « la formation au choix professionnel et au développement de carrière va prendre son essor » (Canzittu 2019, p. 3). C'est à ce moment également que l'on s'éloigne du concept de l'orientation vu comme l'adaptation d'un-e jeune à un métier et que les systèmes éducatifs et scolaires développent la volonté de réellement aider les élèves à faire des choix tels qu'ils-elles pourront prétendre à une carrière professionnelle épanouissante.

La problématique de l'orientation dans la représentation collective dans nos sociétés occidentales

Guichard et Huteau (2005) relèvent l'influence dans nos sociétés industrialisées de quatre représentations communes problématisant les questions d'orientation : « un modèle individualiste de la société, l'individu pensé comme autonome et responsable, l'importance de l'activité professionnelle et l'incertitude de l'avenir » (p10).

Dans nos sociétés occidentales individualistes, il est attendu que chacun-e puisse être en mesure de se prendre en charge. Cette logique conduit naturellement l'individu à s'interroger sur ses choix de réalisation dans la vie. Ce premier problème sociétal n'aurait pourtant pas lieu d'être dans d'autres types de sociétés, plus collectivistes, dans lesquelles les rôles seraient définis par la communauté.

La problématique qui transparaît de la deuxième représentation collective, celle d'un individu considéré comme autonome et responsable, est celle de la construction de l'identité :

Cet individu est conçu comme autonome et responsable de ses choix : c'est l'un des fondements de notre organisation sociale, souligne Norbert Elias (in *La Société des individus*, 1991). [...] En même temps, aucun cadre a priori n'est explicitement fourni pour aider l'individu à se déterminer. Celui-ci est fondamentalement « incertain », devant « arrimer sa conduite sur lui-même, [...] et prendre les bonnes décisions [...] en s'appuyant sur ses propres compétences » (Alain Ehrenberg, *L'Individu incertain*, 1995, p. 304). Nos pratiques d'aide à l'orientation renvoient par conséquent à cette obligation faite à chacun de se construire soi-même et de découvrir qui il veut être. (Guichard et Huteau, 2005, p.11)

Nos sociétés occidentales ont fait du travail une valeur centrale de leur fonctionnement : dans la représentation collective, le travail est indispensable et permet à l'individu de se réaliser. Cette forte valorisation donnée au travail induit une pression pour l'individu à se trouver une activité épanouissante, lui permettant notamment de gagner la reconnaissance de ses pairs.

Mais, comme le précisent Guichard et Huteau (2005) en rapportant les propos de quelques auteur·trice·s, il est possible de concevoir le lien au travail différemment en le décontextualisant. Comme l'observe ainsi Judith Schlanger dans son étude de *La Vocation* (1997),

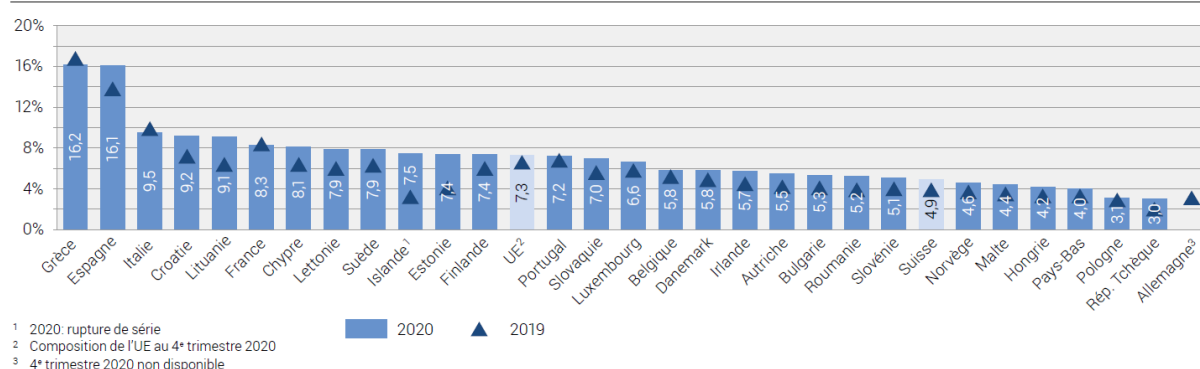
Cette norme sociale n'est pas universelle : dans certaines cultures, l'idéal de l'accomplissement de soi est conçu en termes de salut, de repos ou d'équilibre. Au milieu des années 1990, différents auteurs (Jérémy Rifkin, Dominique Méda, etc.) ont mis en doute la pérennité de notre modèle : à leurs yeux, sous l'influence des progrès technologiques, l'emploi se raréfierait constamment et tiendrait une place décroissante dans l'existence. (p.11).

L'incertitude de l'avenir enfin, citée comme quatrième représentation collective par Guichard et Huteau, contribue également à problématiser l'orientation. Ces incertitudes d'ordres multiples - chômages, emplois précaires, crises économiques, crises climatiques, révolution numérique, pandémies, conflits étatiques - limitent la faculté pour l'individu de se projeter avec assurance dans l'avenir.

En Suisse, les chiffres publiés par l'Office fédéral de la statistique [OFS] (2021a) indiquent qu'en 2020, 238 000 personnes étaient au chômage selon la définition du Bureau International du Travail [BIT]². Ces chômeurs et chômeuses représentaient 4,9% de la population active. La moyenne européenne se situait à 7,3% sur cette même période.

² « Sont considérées comme chômeurs au sens du BIT les personnes âgées de 15 à 74 ans – qui n'étaient pas actives occupées au cours de la semaine de référence et – qui ont cherché activement un emploi au cours des quatre semaines précédentes et – qui étaient disponibles pour travailler » (OFS, 2021).

Taux de chômage au sens du BIT (15–74 ans), en Suisse et dans les états de l'UE et de l'AELE, en %, 4^e trimestre 2019 et 4^e trimestre 2020



Sources: OFS – Enquête suisse sur la population active (ESPA); EUROSTAT (état: avril 2021)

© OFS 2021

Figure 1 : Taux de chômage au sens du Bureau International du Travail [BIT] en Suisse et dans les états de l'Union Européenne et de l'Association européenne de libre-échange [AELE]. Office fédéral de la statistique [OFS], (2021a), Indicateurs du marché du travail 2021.

Si le chômage a plutôt baissé ces dix dernières années en Suisse, le sous-emploi³ pour sa part, augmente constamment depuis des années. Les chiffres publiés par l'OFS (2021b) montrent qu'en 2020, 372 000 personnes, soit 7,5 % de la population active, étaient en situation de sous-emploi en Suisse. « Les contrats à durée déterminée, le travail sur appel et le travail en roulement sont en augmentation » (Masé, 2020).

³ « Sont considérées comme étant en sous-emploi les personnes actives occupées
– qui présentent une durée normale de travail inférieure aux 90% de la durée normale de travail dans les entreprises
(cf. définition des heures normales de travail) et
– qui souhaitent travailler davantage et
– qui sont disponibles pour prendre dans les trois mois qui suivent un travail impliquant un taux d'occupation plus élevé » (OFS, 2021).

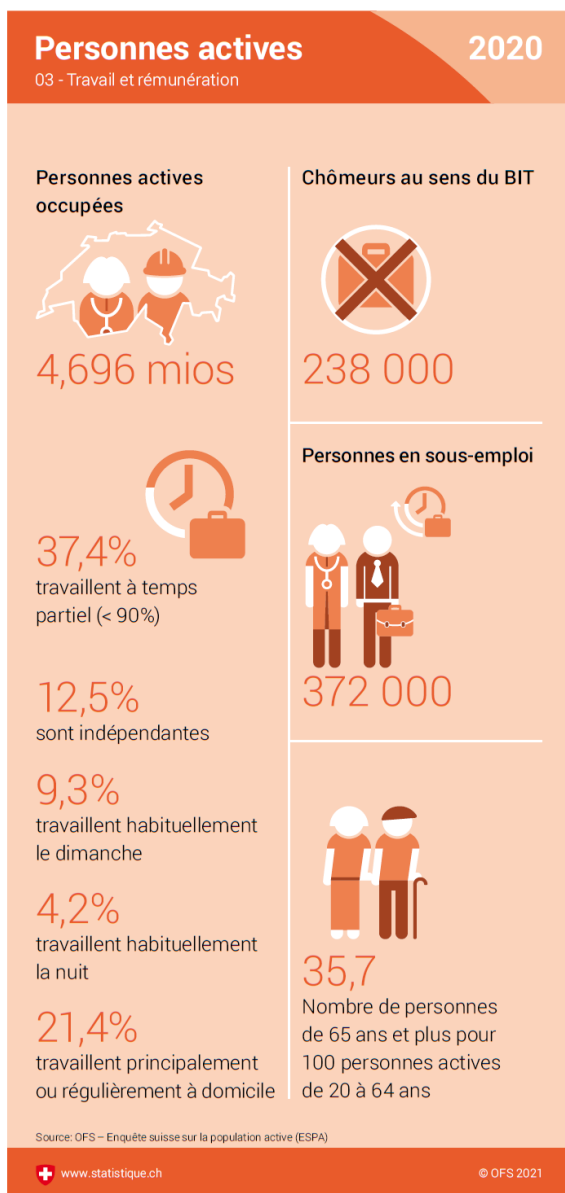


Figure 2 : Activité professionnelle et temps de travail : l'essentiel en bref. Tiré de : OFS, (2021b).

Si les problèmes d'orientation semblent ainsi dépendre de représentations collectives d'un individu « incertain de son avenir, ... incertain de ses choix présents, mais se considérant pourtant comme autonome et responsable et voyant dans l'activité professionnelle une occasion privilégiée de construction de soi », deux catégories de déterminants, selon Guichard et Huteau (2005) seraient véritablement responsables de la formulation et de l'évolution de ces problèmes sociétaux d'orientation : « les formes d'organisation du travail et les « règles » de répartition des emplois d'une part, et les modes d'éducation et de formation des jeunes ... d'autre part » (p.10).

L'organisation du travail : un déterminant de la problématique de l'orientation

Guichard et Huteau (2005) identifient quatre types de problèmes sociétaux principaux ayant trait aux formes d'organisation du travail dans nos sociétés industrialisées.

Le premier serait lié à la professionnalisation du travail, qui implique pour l'individu un passage obligé par un parcours de formation lui permettant d'acquérir le capital de savoirs et de savoir-faire nécessaire pour pouvoir exercer l'activité de manière professionnelle. Le parcours de formation s'inscrivant généralement sur un temps long, il s'agit de s'assurer de son choix en examinant son potentiel de réussite ou non, faute de perdre temps et financement consacrés à la qualification.

Le problème sociétal énoncé par Guichard et Huteau (2005) dans ce cas de figure est ainsi celui de pouvoir être en mesure de trouver le métier ou la profession adéquate au sens d'une formation que l'on est en capacité de réussir.

Le deuxième problème sociétal soulevé par Guichard et Huteau est une conséquence de l'institution d'un nouveau système de travail ayant découlé du taylorisme et de ses principes d'une organisation scientifique du travail.

Dans un contexte de tâches ultraspécialisées et répétitives, le travailleur ou la travailleuse s'identifie moins à un métier - sa fonction étant plus de l'ordre d'un opérateur·opératrice - qu'à un collectif de travail : ce dernier « constitue une « communauté professionnelle » ayant son langage, ses normes, ses rites, etc. ». Le problème sociétal d'orientation énoncé dans ce cadre par Guichard et Huteau est ainsi celui de pouvoir « s'adapter aux conditions de travail et se reconnaître dans les représentations collectives et les attitudes propres à tel ou tel collectif de travail » de manière à pouvoir y réussir son insertion.

Le troisième problème sociétal énoncé par Guichard et Huteau relatif aux formes d'organisation du travail concerne, dans un contexte de « système technique du travail » (Touraine, 1955, cité par Guichard et Huteau, 2005, p.14), l'identification et le réinvestissement de compétences propres aux interactions entre travailleurs et travailleuses.

Dans cette organisation [de système technique du travail], les travailleurs [et travailleuses] mettent collectivement en œuvre ... des « compétences » (dont

beaucoup sont « sociales » : art de communiquer, souplesse d'adaptation, capacité à faire face à des événements imprévus, responsabilité quant aux résultats, etc.). Celles-ci ne sont cependant plus considérées (comme dans le système professionnel du travail) comme un ensemble relativement figé de savoirs, de savoir-faire, etc. En effet, d'une part, les travailleurs [et travailleuses] sont désormais perçu[e]-s comme capables de construire collectivement de nouvelles compétences, en fonction de l'évolution des contextes techniques et relationnels dans lesquels ils[elles] interagissent : on parle ainsi « d'entreprise apprenante » (Tarondeau, 2002) et de formation tout au long de la vie. D'autre part, ces compétences apparaissent être étroitement liées au contexte dans lequel elles se développent. ... Surgit ainsi un nouveau problème sociétal d'orientation professionnelle : comment reconnaître, formaliser, rendre transférable (et le cas échéant, valider par un diplôme) les compétences développées lors d'interactions dans un certain collectif de travail ? (p.14)

Pour Guichard et Huteau (2005), cette problématique est même à intensifier en l'articulant avec les réflexions que se fait un individu sur le partage de ses investissements dans toutes ses sphères d'activités : professionnelles, mais aussi « personnelles, sociales, familiales, etc. ».

La quatrième problématique sociétale avancée par ces auteurs en termes d'organisation du travail touche la place des emplois précaires et des transitions professionnelles.

Le développement des moyens de communication et de transport au cours de la seconde moitié du XXème siècle ont conduit à une mondialisation de l'économie.

Dans ce contexte, les entreprises s'organisent d'une manière telle qu'elles fonctionnent autour d'un noyau d'employé-e-s polyvalent-e-s qui assurent sa continuité par-delà les aléas de la conjoncture économique. Ce noyau est complété par des travailleurs et travailleuses « périphériques » (Jacqueline Palmade les nomme : les « incertain[e]-s ») que l'on spécialise rapidement dans certaines tâches et dont le nombre varie selon les circonstances. Ces dernier-e-s se trouvent sur le segment secondaire du marché de l'emploi qui connaît, par conséquent, une forte croissance. (ibid., p.15)

Pour les travailleurs et travailleuses qui se trouvent sur ce segment, le parcours professionnel est souvent composé d'un grand nombre d'activités salariées différentes - sans lien entre elles - et entrecoupées de périodes de chômage, temps partiel, sous-emploi ... etc. Ces travailleurs et travailleuses sont donc amené-e-s à devoir affronter de nombreux moments délicats de transition, rupture, crise.

Or dans le monde contemporain, la flexibilité et l'adaptabilité sont des vertus de plus en plus recherchées et encouragées par les entreprises, dans tous les corps de métiers et à tous les niveaux hiérarchiques. Les périodes de transition ne se cantonnent donc plus au segment des travailleurs et travailleuses précaires.

Le problème sociétal qui se pose est celui d'être en mesure de gérer convenablement ces divers moments de transition au cours de l'existence.

L'organisation de l'éducation : second déterminant de la problématique de l'orientation

Si l'analyse de l'organisation du travail permet de mettre en évidence des problématiques sociétales d'orientation, elle n'en constitue pas l'unique déterminant : des problématiques sont à considérer également à la lumière de l'organisation de l'éducation.

Il est à relever tout d'abord que l'école est un dispositif très particulier de socialisation et de formation, dispositif qui se veut différent d'un système de formation purement professionnel. Comme le soulignent Guichard et Huteau (2005) :

L'école diffère fondamentalement des modes antérieurs de socialisation et de formation. Dans ceux-ci, le novice (l'apprenti) se formait par des contacts directs avec le maître (le compagnon) et se forgeait ainsi une identité professionnelle et sociale particulièrement stable (constituée non seulement de manières de faire, mais aussi de manières de voir, propres aux gens d'un même métier). L'école, en séparant les jeunes des adultes et en distinguant les enseignant[-e-]s des professionnel[-le-]s, tend à faire acquérir d'abord des savoirs généraux et, [seulement] secondairement, des savoir-faire techniques ou professionnels. Elle se contente de faire entrevoir aux élèves un horizon de positions sociales

auxquelles ils [et elles] semblent plus ou moins destiné[·e·]s (certes, un peu plus précis dans le cas des formations professionnelles et techniques) (pp. 16-17).

Dans ce contexte, la problématique est celle de la transition d'un statut d'élève dans un système scolaire à celui de travailleur·travailleuse intégré·e dans un système professionnel. Il apparaît ainsi nécessaire d'accompagner les élèves et de les préparer à traverser cette étape de la meilleure façon.

D'autre part, le système scolaire actuel demeure un système sélectif : les résultats scolaires sont déterminants pour l'accès aux différentes voies d'orientation. Cela implique la nécessité, pour l'élève et sa famille, d'appréhender au plus tôt ces enjeux d'orientation liés aux résultats mais aussi de bien connaître les architectures des différents parcours de formation pour pouvoir construire un projet d'orientation accessible.

Dans ce contexte, Guichard et Huteau (2005) se proposent de résumer le problème d'orientation scolaire soumis aux élèves et à leur famille de la manière suivante : « Quelle formation choisir, compte tenu (1) des résultats scolaires, (2) de l'architecture et des procédures (explicites et implicites) de répartition des élèves propres au dispositif scolaire et (3) des attentes personnelles (et familiales) relatives à une future insertion sociale et professionnelle ? »

Le tableau suivant, tiré de l'ouvrage de Guichard et Huteau (2005), résume d'abord les cinq problèmes sociétaux d'orientation que nous venons d'exposer. Enfin en sixième ligne, les deux auteurs nous proposent une interrogation plus générale subsumant les cinq problèmes cités :

Tableau 1 : Les problèmes sociétaux d'orientation soumis à l'individu, en relation avec leur contexte (Guichard & Huteau, 2005).

Contextes	Problèmes sociétaux d'orientation
Système « professionnel » du travail	Comment trouver le métier (la profession) - et d'abord l'apprentissage - qui me convient, ou la formation que je pourrai réussir ?
Taylorisme, fordisme	Comment trouver une situation de travail dans laquelle je puisse m'insérer ?
Système « technique » du travail	Comment faire le bilan de mes diverses expériences et définir des projets personnels et professionnels ?

Emploi précaire et transitions	Comment faire face le mieux possible aux multiples transitions marquant le cours de mon existence ?
Scolarisation de masse	Quelle formation choisir, compte tenu de mes résultats scolaires et de mes attentes (personnelles et familiales) relatives à ma future insertion sociale et professionnelle ?
Dimensions éthique et morale de l'orientation tout au long de la vie	Comment (bien) orienter sa vie dans la société humaine à laquelle on appartient ?

Ainsi, les jeunes gens et jeunes filles à la veille de quitter l'école obligatoire se trouvent confronté·e·s à l'ensemble des problèmes cités précédemment, et encore aux relations qu'ils et elles entretiennent les un·e·s avec les autres. Les voilà face à la tâche de se projeter dans un avenir professionnel ou d'établir une planification de leur formation via la représentation qu'ils ou elles parviennent à se faire de cette complexité.

Dimensions éthique et morale

A ce point de notre analyse, il ne faut pas omettre, dans notre projet d'identification des problématiques d'orientation, les interrogations qui surgissent liées aux préoccupations éthiques et morales.

Comme le soulignent en effet Guichard et Huteau (2005), « aujourd'hui, dans les sociétés multiculturelles et mondialisées, chacun[·e] peut être amené·e à découvrir diverses conceptions de ce qu'est « une vie bonne », différentes manières de vivre » ; ou, plus loin : « chacun[·e] peut également être conduit[·e] à s'interroger sur la notion de justice ».

Or il n'y a pas, en tout cas dans nos démocraties composées de citoyen·ne·s libres, de discours unique pour définir exactement ce que doit être « une vie bonne » (au sens de la morale) et une vie juste (au sens de l'éthique). C'est à chacun·e d'y réfléchir et de chercher le sens de son existence, en regard de son espace intérieur de valeurs de référence.

De plus dans la période que nous traversons, cette réflexion toute personnelle que doit mener l'élève presque au terme de sa scolarité intervient dans un contexte particulier d'essoufflement et de remise en cause du modèle sociétal actuel confronté à des crises majeures : enjeux climatiques, raréfaction des ressources, crise du modèle capitaliste et de l'économie

mondialisée, conflit armé resurgissant en Europe, pandémie, etc. Ce contexte angoissant et incertain complexifie encore le positionnement personnel attendu.

Taylor, cité par Guichard et Huteau (2005), évoquait ainsi en 1998 une mise en tension de la préoccupation de respecter d'une part des « hyperbiens » correspondant à des valeurs comme l'égalité, la liberté, auxquelles on pourrait ajouter de manière plus contemporaine la valeur du respect de l'écosystème, et d'autre part des « biens » renvoyant à la vie ordinaire, c'est-à-dire la recherche de confort matériel, d'épanouissement de soi, de fidélité à une communauté, etc.

La problématique qui se pose alors pour le jeune homme ou la jeune fille est celle de réussir à concilier, dans l'élaboration de ses choix de vie, à la fois le respect de ce qu'il est juste de faire et celui de ce qu'il est bien d'être. Or la difficulté réside dans le fait que ces deux aspects peuvent être en opposition.

1.2.1.3 Modèles qui ont théorisé l'orientation

Dans notre analyse nous avons constaté que des problématiques d'orientation interviennent dans notre contexte sociétal du fait, d'une part, de la forme de l'organisation du travail et du système de formation des individus, d'autre part, de l'influence des croyances et représentations collectives.

Au cœur de multiples enjeux, ces problématiques ont fait l'objet de nombreux travaux de recherches dans les domaines des sciences humaines et sociales, principalement en psychologie : les fondements des pratiques d'orientation se sont construits sur les théories de la psychologie de l'orientation, s'intéressant au développement de vocation ou au processus de choix de carrière.

Il n'existe pas de nos jours une théorie unique permettant de modéliser et d'expliquer le processus d'orientation, « sinon diverses tendances et objets d'étude selon les approches et époques, mettant en relief des influences de nature variée » (Liechti, 2012, p. 9).

Nous nous proposons ici d'en dresser un aperçu général, en nous limitant aux éléments qui ont été les plus influents, de manière à pouvoir appréhender les principes de pensée qui étayaient la pratique du conseil à l'orientation.

Avant 1950 : l'individu sélectionné pour la profession

Au début du XX^e siècle, le domaine de la psychologie n'échappe pas au scientisme : on est persuadé que la science va permettre très concrètement de prédire l'évolution du monde des professions, qu'on va pouvoir décrire précisément la personnalité et les aptitudes des individus, ces personnalités et aptitudes étant alors considérées comme stables.

Un premier auteur est généralement présenté comme précurseur des concepts de développement de carrière et d'orientation : l'américain Parsons. Celui-ci décrit en 1909 trois facteurs déterminants dans le choix d'une profession :

(1) une compréhension claire de vous-même, vos aptitudes, capacités, intérêts, ambitions, ressources, limites et les connaissances de leurs causes ; (2) une connaissance des exigences, des conditions de réussite, des avantages et désavantages, de la rémunération, des opportunités et des perspectives de différents types de travail ; (3) une véritable réflexion sur les relations de ces deux groupes de faits⁴. (p. 5)

Plus que d'une véritable théorie du développement de carrière, il s'agit d'« un premier cadre conceptuel pour la prise de décision en matière de carrière [qui] devint le premier guide pour les conseillers d'orientation » (Brown, 2002, cité par Canzittu et Demeuse, 2017, p.27).

Dans la première moitié du XX^e siècle, la pratique dominante d'orientation était adéquationniste et se fondait essentiellement sur le deuxième facteur de Parsons : la connaissance des caractéristiques du monde professionnel. Le modèle de Parsons était considéré « dans une logique de classement et de placement professionnel » (Liechti, 2012, p. 9). L'objectif était de pouvoir appairer individus et professions, sur la base de l'évaluation des aptitudes des individus et de la connaissance précise des caractéristiques des professions.

⁴ Traduction libre de Parsons (1909, p.5) : « (1) a clear understanding of yourself, your aptitudes, abilities, interests, ambitions, resources, limitations, and knowledge of their causes, (2) a knowledge of the requirements, conditions of success, advantages and disadvantages, compensation, opportunities, and prospects in different lines of work ; (3) true reasoning on the relations of these two groups of facts. »

L'aptitude, concept central dans ce cadre, est considérée comme une « disposition sous-jacente à des réalisations effectives dans une classe d'activités (ou éventuellement dans toute activité : on parle alors d'aptitude générale) » (Guichard & Huteau, 2005, p. 42).

Canzittu et Demeuse (2017, p. 28) soulignent que « cette tâche [d'appariement objectif] apparaît comme pratiquement impossible (Huteau, 2007) vu le nombre élevé de métiers existants et l'évolution et l'apparition de ceux-ci. Les tests vont donc s'articuler autour d'une analyse factorielle des traits des personnes au niveau de leur « intelligence verbale, spatiale, numérique, ... » (ibid., p. 37) ».

C'est pourquoi le modèle de Parsons est connu sous le nom de « théorie des traits et des facteurs », traduction de l'anglais « trait-and-factor theory ».

Seconde moitié du XX^e siècle : la profession sélectionnée par l'individu

A partir des années 1950, les pratiques d'orientation vont s'attacher davantage à la construction du choix professionnel et du développement de carrière (Canzittu & Demeuse, 2017). Le conseil en orientation n'est plus une expertise diagnostiquante et directive, mais un soutien à l'émergence des vocations.

En 1951, Ginzberg, accompagné de Ginsburg, Axelrad et Herma, délivrent une théorie développementale de maturation du choix professionnel. « La contribution de cette approche tient surtout de sa conception moins statique du développement de carrière que ce proposé jusqu'alors. Les auteurs proposent de considérer le compromis comme caractéristique essentielle des choix de carrière qui, une fois établis, sont pour la plupart de caractère irréversible. » (Liechti, 2012, p. 19).

Le développement de carrière est interprété comme une succession de trois périodes, détaillées ici par Canzittu et Demeuse (2017) :

La première période est intitulée période des choix fantaisistes (avant 11 ans) ou le choix vocationnel n'est pas vraiment réfléchi et correspond plutôt à des activités jugées positivement par les parents et l'enfant. La deuxième période est celle des choix provisoires (de 11 à 17 ans). Cette période est divisée en 4 stades : le stade des intérêts, le stade des capacités, le stade des valeurs et le stade de la

transition. Ainsi la personne décidera d'un choix à partir de ses intérêts puis de ses capacités, puis selon ses valeurs et enfin selon des facteurs liés à la réalité. La dernière période, celle des choix réalistes (après 17 ans) comporte trois stades que sont le stade de l'exploration (recherche d'informations sur les possibilités de formation et de carrière envisageables), le stade de la cristallisation (évaluation générale selon divers facteurs d'un ou plusieurs choix) et le stade de la spécification (délimitation et précision d'objectifs professionnels spécifiques) (p. 30).

Il est intéressant de relever que Ginzberg et ses collaborateurs introduisent dans ce modèle deux paramètres importants d'influence : celui de l'environnement familial et celui de la représentation de la profession par l'individu, via un jugement de valeur.

Cependant, Guichard et Huteau (2007, p.131) nous enseignent que Ginzberg et al. ont limité leur étude « à une population de garçons issus de milieux favorisés (pensant qu'ils pourraient observer ainsi un développement « normal », non obéré par des « obstacles » liés à l'origine sociale ou au sexe !) ».

C'est ce qui explique pourquoi, dans le modèle de Ginzberg et al., la dernière période des choix réalistes n'intervient qu'après 17 ans, au moment de l'enseignement supérieur.

La théorie de Ginzberg et al. a inspiré ensuite l'émergence de deux théories célèbres de l'orientation : la théorie de Super et la théorie de Holland.

Dans cette seconde moitié du XX^e siècle, il convient en effet de citer les apports de Super, auteur qui, selon Guichard et Huteau (2005, p. 47) « a le plus contribué ... à l'analyse du développement des carrières personnelles et professionnelles ». Super apporte deux postulats majeurs : le premier, que le développement humain est un processus continu, le second, que ce même développement nécessite la construction de concepts de soi professionnels. Le concept de soi est « un portrait de soi dans un certain rôle, une certaine situation ou position, en train d'effectuer un ensemble de fonctions ou d'être impliqué dans

un certain réseau de relations »⁵ (Super, 1963, p.18). Parmi ces concepts de soi figure pour Super le concept de soi professionnel. Il le définit comme « la constellation des attributs de soi qu'un individu considère comme pertinents en matière de choix professionnel, qu'ils soient ou non traduits en choix professionnel »⁶ (ibid., p.19).

Mais Super accorde également de l'importance aux autres concepts de soi et aux différents rôles qu'un individu endosse au cours de son existence, selon la chronologie de la vie (enfant, étudiant·e, investi·e dans des loisirs, parent·e, citoyen·ne). « Il souligne leur liaison et formule l'hypothèse de leur importance relative, de leur combinaison variable dans le cours de la vie à une autre (par exemple : l'entrée dans la vie active) » (Guichard, 2004).

Super apporte dans sa théorie une dimension évolutive et dynamique aux représentations de soi et de ses aptitudes, et en cela, cherche à se détacher des théories traits-facteurs « qu'il juge trop figées » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.33).

En cette seconde moitié du XXe siècle, un auteur va marquer profondément de son empreinte le domaine de modélisation des choix de carrière. Il s'agit de Holland. Ce dernier va développer, à partir de 1959, en s'inspirant à la fois du modèle des traits et facteurs et du modèle de Ginzberg et al., une théorie de l'orientation ancrée sur la matérialisation des intérêts, personnalités et compétences de l'individu. Holland met en relation les intérêts professionnels avec le type de personnalité des individus, en définissant six catégories de personnalités différentes :

- réaliste (R) ;
- investigateur·trice (I) ;
- artistique (A) ;
- social·e (S) ;
- entreprenant·e (E) ;
- conventionnel·le (C) (ibid., p. 31)

⁵ Traduction libre de Super (1963, p.18) : « a picture of the self in some role, situation, or position, performing some set of functions, or in some web of relationships ».

⁶ Traduction de Super (1963, p.19) : « the constellation of self attributes which the individual considers vocationally relevant ; these may or may not have been translated into a vocational preference ».

Selon lui, les individus se rapprochent, de manière plus ou moins marquée, d'un ou plusieurs types de personnalités identifiées à partir de questionnaires d'intérêts professionnels touchant à ces six catégories (ibid., p. 32).

De plus Holland estime que « les [six] dimensions ne sont pas indépendantes. Par exemple, celui ou celle qui est réaliste a tendance à être aussi investigateur·trice et conventionnel·le, bien plus que social·e et artiste » (Guichard et Huteau, 2007, cité par Canzittu et Demeuse 2017).

C'est la raison pour laquelle il représente ces six catégories RIASEC sous la forme d'un schéma hexagonal (figure 3) où il montre que plus un type catégoriel est proche d'un autre, plus cela est révélateur de similarités entre eux (ibid., p. 32).

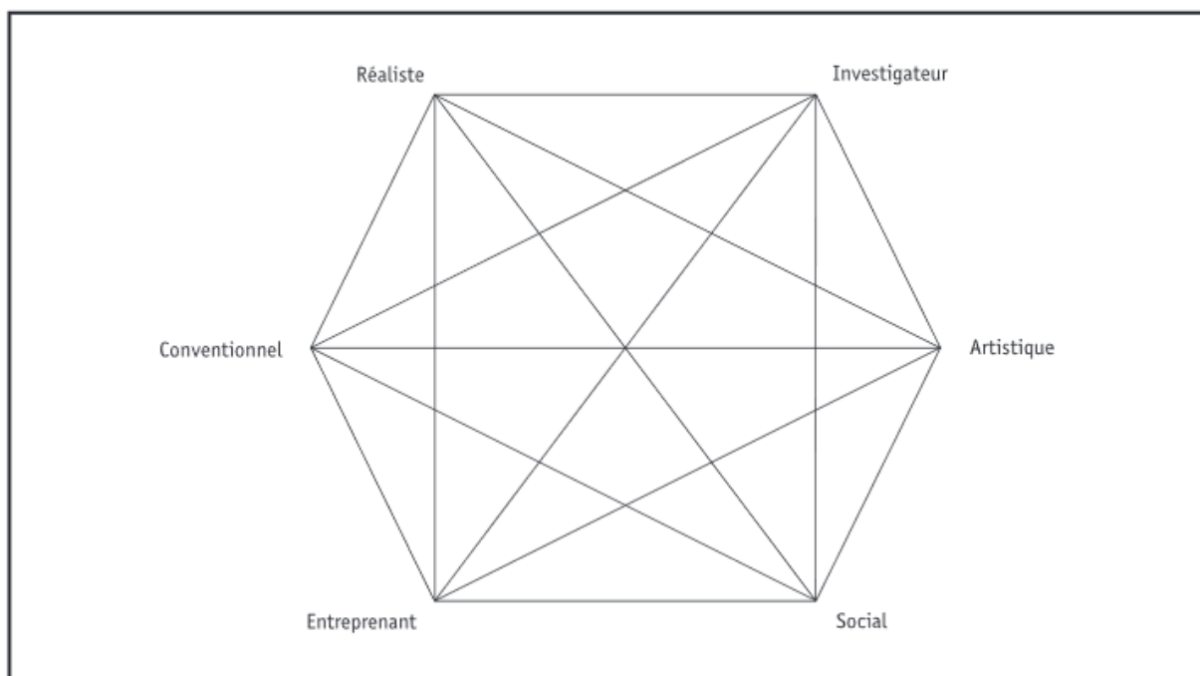


Figure 3 : Représentation hexagonale des types de personnalités selon la théorie de Holland (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 33)

Dans la théorie de Holland, il en va de même pour les environnements professionnels, eux aussi classés selon ces six registres RIASEC.

Au cœur de la théorie se retrouvent deux postulats : « les individus recherchent un milieu congruent avec leur type de personnalité ; cette congruence est source de satisfaction, d'efficience et de stabilité dans les formations et les emplois » (Guichard et Huteau, 2005, p. 92).

Dans le domaine d'approche des intérêts, c'est la typologie de Holland qui, d'après Guichard et Huteau (2005), « connaît le plus de succès dans tous les pays industrialisés : de nombreux questionnaires et logiciels d'orientation s'y réfèrent ». Pour ces mêmes auteurs, le succès du modèle de Holland « s'explique sans doute à la fois par la simplicité de ses propositions et les résultats empiriques qui tendent à la vérifier ». Pour étayer ce dernier propos, Guichard et Huteau citent Spokane, Luchetta et Richwine (2002) :

Un nombre étonnamment élevé de recherches (mais pas toutes) conforte l'hypothèse d'un ensemble limité de types, celle de la structure circulaire (ou hexagonale) de ces types, de la validité des instruments [américains] utilisés pour mesurer les types [...] et, dans une moindre mesure, de la proposition interactive [celle relative à la recherche d'une congruence entre soi et l'environnement] (p. 44).

In fine, on comprend que le modèle de Holland vise à un appariement entre un individu et un domaine de profession. Mais il faut relever que ce modèle se distingue d'un modèle de conseil diagnostique directif dans la mesure où le questionnaire des intérêts est destiné à prendre la forme d'une auto-exploration de soi, comme nous l'énoncent Guichard et Huteau (2005, p. 45) : « Le questionnaire majeur construit par Holland : le Self Directed Search (SDS), ou l' « auto-exploration de soi » (1994, forme R, 4e édition) repose ... avant tout sur l'auto-estimation de capacités pour ces différentes classes d'activité. En cela, cet instrument se rapproche de ceux d'auto-évaluation des compétences ».

En Suisse, Rossier, Meier, Eggenberger et Perdrix (2012) nous indiquent à titre d'exemple que :

Le test Explorix (Jörin, Stoll, Bergmann, & Eder, 2004) est un instrument suisse qui s'inspire du SDS de Holland (1995), tout comme le Foto-Interessen-Test (F-I-T ; Stoll, Jungo, & Toddweiler, 2006). Ils sont utilisés comme des instruments d'aide au choix permettant une exploration systématique des domaines professionnels. L'intérêt du F-I-T est de combiner une théorie reconnue sur le plan international avec la liste des métiers suisses, basée sur la systématique des métiers d'Egloff et Jungo (2009) (p. 7).

Toutefois, s'il inspire encore de nos jours la plupart des questionnaires d'intérêts, on perçoit clairement que le modèle de Holland ne permet pas de toucher à plusieurs aspects majeurs intervenant dans la construction du choix d'orientation : la manière dont s'opèrent les représentations mentales des professions chez les individus, l'influence des pairs, l'influence familiale ou encore la prise en compte de valeurs éthiques et morales.

La seconde moitié du vingtième siècle a également été marquée par l'apparition de théories de l'orientation plus centrées sur l'individu et la construction de soi (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 35). Des auteurs ont tenté de modéliser le processus cognitif subjectif de l'élaboration du choix, en prenant en compte les aspects de représentation mentale et les différents paramètres d'influence.

Guichard et Huteau (2005) nous délivrent une définition de ce concept central de *représentations mentales* :

Celles-ci sont constituées d'éléments d'information et de croyances relatives à des objets du monde (et à soi-même), formant ensemble un système représentatif et traduisant certaines attitudes face à ces différents objets. Les éléments d'information et de croyance définissent le contenu de la représentation (la représentation de « secrétaire » comprend généralement l'attribut « lieu de travail : dans un bureau »). En outre, les représentations révèlent aussi des processus d'assimilation d'informations (et de croyances) nouvelles. Si, par exemple, l'opposition « travailler dans un bureau - travailler à l'extérieur » constitue pour un individu donné une dimension fondamentale de sa perception des professions, alors il aura tendance à se rapporter sous cet angle aux diverses professions dont il entend parler et à tenter de les classer dans l'une ou l'autre catégorie. Il tendra généralement à négliger les différences entre professions regroupées dans une même catégorie (en se disant, par exemple, « comptable et secrétaire, en gros, c'est pareil ») et à surestimer les différences entre professions situées dans des catégories différentes (en ne percevant pas, par exemple, les tâches administratives que peut comporter une profession catégorisée comme s'exerçant à l'extérieur) (p.53).

La théorie socio-cognitive de carrière proposée par Lent et Brown à partir de 1990, fondée sur la théorie sociale cognitive de Bandura de 1986, s'est interrogée par exemple sur l'influence du contexte et des pairs dans la construction cognitive des choix.

De son côté, Gottfredson, en 1981, a développé l'idée que les jeunes se représentent et différencient les professions selon deux dimensions : celle du genre et celle du prestige social. Selon lui, les jeunes « émettent des préférences congruentes avec leur propre genre (et refusent de considérer les options qu'ils jugent bonnes pour l'autre genre » (ibid., p. 54).

D'après Guichard et Huteau (2005, p. 55), la théorie de Gottfredson a été passablement remise en question, mais elle a néanmoins permis de mettre en évidence « l'intrication des facteurs familiaux, sociaux et scolaires dans la formation des intentions d'orientation des jeunes ».

Dans la continuité de ces réflexions, on pourra citer les apports de Dumora en 1990. Pour cette dernière, l'élaboration du choix d'orientation ferait intervenir successivement deux processus cognitifs : d'abord une réflexion comparative, puis une réflexion probabiliste ; l'articulation des deux produisant une « réflexion implicative » (Guichard et Huteau, 2005, p. 55).

La phase de réflexion comparative comporterait selon Dumora trois moments distincts : « le point de départ [serait] une sorte d'identification-fusion avec un personnage de l'entourage ou vu dans les médias » (ibid., p. 56), sans que le jeune ne parvienne à en formuler la moindre raison. La seconde étape consisterait dans le passage de cette identification-fusion à une « comparaison tensionnelle avec l'image impersonnelle d'un[e] professionnel[le] » (ibid., p. 56). Lors de la troisième étape, il y aurait une « élaboration progressive de traits et attributs de plus en plus abstraits permettant d'argumenter le lien établi entre soi et le professionnel [ou la professionnelle], ceux-ci étant finalement mis en relation et comparés entre eux » (ibid., p. 56).

Quant à la phase de réflexion probabiliste, elle interviendrait selon Dumora directement dans le contexte scolaire. Il s'agirait de l'élaboration d'un « calcul subjectif dans lequel le sujet prend la mesure entre l'espace des possibles et l'espace des probables » (Dumora, 1990, citée par Guichard & Huteau, 2005, p. 56) compte tenu des résultats scolaires.

Dumora définit enfin la réflexion implicative, fruit de l'intrication entre réflexion comparative et réflexion probabiliste, comme s'apparentant à des « modes de mise en relation des moyens (scolaires) et des fins (professionnelles) » (ibid., p. 56).

La théorie de Dumora permet ainsi de mettre en exergue toute l'importance du rôle de la famille et de l'environnement d'une part, de la place de l'école d'autre part.

Pratique contemporaine : une orientation de l'individu en continu

De nos jours, les approches théoriques demeurent très éclectiques, comme le mentionnent Rossier, Meier Eggenberger et Perdrix en 2012 :

Le domaine du conseil et de l'orientation est avant tout caractérisé par l'absence de cadre théorique unique et définitif. Dupont et Jobin (1987, p. 136) constataient déjà « [qu'] il n'existait pas vraiment de modèle pertinent du choix professionnel [...] » et qu'il est important de considérer le choix de carrière comme un processus (p. 7)

Au cours de ces dernières décennies, du fait d'une vision de l'orientation pensée dorénavant comme un processus dynamique et continu tout le long de la vie, « les grandes théories du développement centrées sur l'enfant et l'adolescent-e [ont été] prolongées et revues dans leurs conceptualisations fondamentales afin de pouvoir [être inscrites] dans cette perspective longue » (Guichard & Huteau, 2007, p. 133).

Il est intéressant de relever enfin que de nos jours et en Suisse les théories de l'orientation sont dans la nécessité de tenir compte du caractère culturel plus diversifié de la population. Ainsi, pour Rossier et al. (2012) cette évolution de plus en plus multiculturelle de la structure sociale encourage « au recours à des modèles théoriques qui intègrent les aspects culturels ou contextuels, comme le modèle sociocognitif (Lent et al., 1994) ou le nouveau paradigme proposé par Savickas et ses collègues (2009) ». Il apparaît ainsi nécessaire, pour ces mêmes auteurs, que les conseillers et conseillères d'orientation développent des « compétences multiculturelles » leur permettant d'être en mesure de « mieux percevoir les enjeux et les besoins de leurs consultants à partir d'une meilleure compréhension de leur cadre de

référence ». Rossier et al. (2012) relèvent en effet, en rapportant les propos d'une analyse de Fouad & Byars-Winston en 2005, que le contexte culturel, bien que semblant ne pas avoir d'incidence sur les intérêts professionnels, « semble [cependant] avoir une influence sur la perception des perspectives professionnelles et des barrières ou contraintes socioculturelles ».

1.2.2 L'adolescent·e face à une double transition

Le moment de l'adolescence est l'une des étapes clés de la vie de tout individu. « La plus délicate des transitions, l'adolescence, les deux crépuscules mêlés, le commencement (de l'adulte) dans la fin d'un enfant », nous livre Victor Hugo (*Les travailleurs de la mer*, 1891, p. 96). Il est alors question de nombreuses métamorphoses. L'adolescent·e voit son corps évoluer, sa voix changer, sa pensée grandir. Il ou elle doit faire face à d'innombrables angoisses et autres moments d'anxiété parfois difficiles à contenir. Nous parlons alors d'une double transition, puisque d'une part le jeune homme ou la jeune fille quitte le monde de l'adolescence pour celui des adultes, et que d'autre part il ou elle passe du statut d'élève à celui de travailleur, travailleuse.

1.2.2.1 La transition de l'adolescent·e à l'adulte

Une temporalité complexe : imprécise et variable

Taborda-Simoes (2005) rappelle que la période de l'adolescence n'a été reconnue sur la plan social comme un moment se rattachant à un âge spécifique qu'à la fin du XIX^{ème} siècle ; il s'agit d'un phénomène encore récent. L'auteure, il est intéressant de le relever, déplore le fait qu'adolescence rime trop systématiquement avec transition. Selon elle, ce lien induit une idée négative de cette phase en niant son existence propre. En effet, parler de transition met la lumière sur le point de départ : l'enfance, et le point d'arrivée : l'âge adulte. L'entre-deux n'est alors que transit et reste suspendu entre deux autres notions, n'existant plus vraiment. Shadili (2014) mentionne un vide, un temps non défini dans la temporalité offrant uniquement un accès aux excès et aux interdits. Il est donc nécessaire « de ne pas assimiler uniquement l'adolescence aux problèmes que l'accès à l'âge adulte apporte aux individus qui la traversent

(p. 523) ». Kestemberg (cité par Shadili, 2014, p. 12) écrit à juste titre que « tout se joue dans l'enfance [et se] rejoue à l'adolescence ».

Un début imprécis

Une grande question reste celle du début de l'adolescence. S'il est parfois entendu que la puberté marque un tournant, il faut relever que celle-ci survient à des moments bien différents selon les individus, les filles et les garçons notamment (Shadili, 2014 ; Taborda Simoes, 2005).

On pourrait être tenté d'identifier le début de l'adolescence au début de la puberté. Cependant, il ne faut pas confondre puberté et adolescence.

Il est pour le moins légitime de douter de la valeur explicative qui est fréquemment attribuée à la puberté. Ce qui ne signifie pas, pour autant, que les effets psychologiques qui peuvent être associés aux transformations pubertaires soient niés, en particulier ceux qui résultent d'une puberté précoce ou tardive, ou ceux qui, déterminés surtout par les modèles et les normes socialement en vigueur, s'imposent au niveau des expériences vécues par rapport à la nouvelle image corporelle. Cela signifie, en revanche, que l'on peut contester, une fois de plus, des interprétations réductionnistes qui, qu'on le veuille ou non, nuisent à une compréhension intégrale du phénomène de l'adolescence (Taborda Simes, 2005, p. 524).

Une fin tout aussi imprécise

Plus complexe à définir encore que le début de la puberté, la fin de l'adolescence soulève également bien des questionnements. Selon Shadili (2014), il serait parfois judicieux de se demander si celle-ci prend réellement fin dans la société telle que nous la connaissons aujourd'hui. De plus, si la fin de l'adolescence s'effectue lorsque l'individu est capable d'assumer le rôle et les tâches qui incombent à un adulte, il faudrait encore pouvoir déterminer avec précision ce qu'est un adulte de nos jours. Les sociétés qui prévoient et valorisent un rite de passage à l'âge adulte accordent une place prépondérante aux différentes phases de la vie. Notre organisation sociétale ne valorise plus cela, ce qui engendre un flou entre les différentes étapes.

Un accompagnement nécessaire et essentiel

Une chose est sûre, l'adolescence est une période délicate durant laquelle les jeunes ont besoin de l'accompagnement d'un ou une adulte. Shadili (2014) précise que « même si elle ébranle les assurances de toutes sortes, il est de notre responsabilité de permettre au plus grand nombre de franchir ce cap difficile et de venir en aide aux plus vulnérables (p. 18) ».

1.2.2.2 La transition du monde scolaire au monde professionnel

Le second pan de notre analyse sur la transition à laquelle les adolescent·e·s sont confronté·e·s concerne le cheminement entre l'école et le monde professionnel. Car oui, l'élève, déjà touché·e dans son être par les enjeux délicats de cet entre deux âges qu'est l'adolescence, doit faire face simultanément à un choix capital, celui de son avenir professionnel. Là se situe toute l'ambivalence : c'est bien cet être en train de chercher sa propre identité qui devra faire preuve d'une connaissance de soi suffisante pour désigner son futur métier. L'enfant pour qui tout est possible devient l'adolescent·e conscient·e qu'il ou elle ne pourra tout réaliser, contraint·e de laisser partir quelques idéaux.

Pierard (2013) rappelle que la famille apporte une stabilité à l'adolescent·e, qui même s'il ne l'exprime plus a besoin de ce cadre sûr pour développer sa propre identité. Un deuxième cercle très important est celui des pairs. En effet « le processus de construction de l'identité passe d'abord par l'envie de faire comme les copains ou les copines (p. 7) ». C'est en prenant appui sur ces différents modèles rassurants pour lui que l'adolescent·e se découvrira lui-même, elle-même.

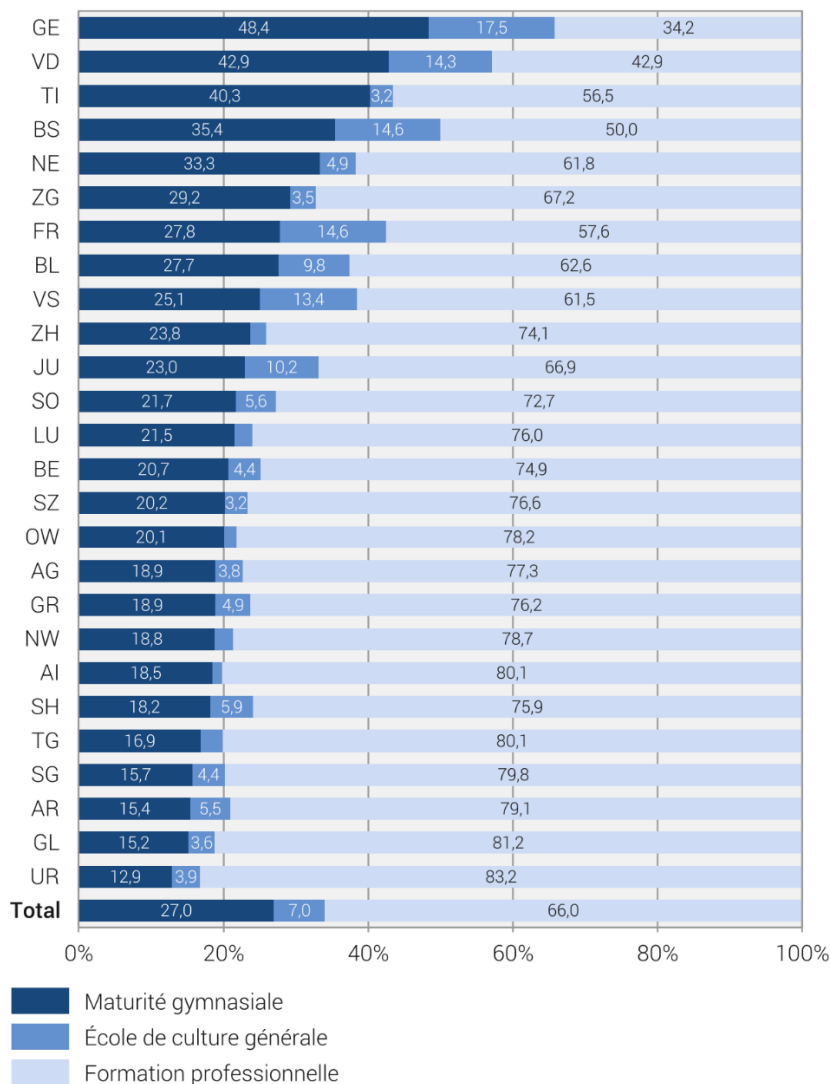
En Suisse, comme dans plusieurs autres pays d'Europe, le passage de l'école à la vie active tend à s'allonger et à se compliquer. En effet, les études sont de plus en plus longues, les reconversions fréquentes et les difficultés rencontrées sur le marché du travail nombreuses. En fait, nous choisissons de retenir dans notre étude le moment de transition situé entre l'école obligatoire, soit la fin du secondaire I d'une part, et d'autre part l'entrée au secondaire II, l'utilisation d'une passerelle, ou les débuts dans un apprentissage.

Padiglia (2007) exprime que « les études récentes montrent que les tentatives de modélisation du passage de l'école à l'emploi s'opposent assez radicalement au monde traditionnel linéaire précédent, qui impliquait un seul choix de profession dans un monde du travail qui était décrit comme riche de bonnes perspectives stables de carrière ». Selon Pierard (2013), la société telle que nous la vivons actuellement n'octroie plus l'importance au groupe, respectivement à la famille, mais à l'individu lui-même et pour lui-même. Force est de constater qu'à l'heure actuelle les parcours se construisent plutôt en arborescence, et que les itinéraires de formation sont de plus en plus variés. Cela ne pourrait-il pas représenter un levier positif pour l'élève qui devrait ainsi moins craindre de faire le mauvais choix ? Au contraire, l'incertitude et le manque de stabilité du contexte social et économique placent les jeunes dans une situation de vulnérabilité (Donati & Solcà, 1999, cité dans Padiglia, 2007). Les pressions sont toujours plus grandes pour être le mieux formé, pour suivre une multitude de formations continues. A cela s'ajoute la concurrence sur le marché du travail, également très forte.

En Suisse, il faut choisir entre une voie professionnelle, une école, le gymnase. Ce choix s'opère très tôt et peut ajouter un certain stress chez les élèves. En 2020, environ 60% (cf. graphique ci-après) des élèves neuchâtelois n'effectuaient pas une transition vers l'enseignement du secondaire II, mais choisissaient le monde du travail, plus précisément une formation professionnelle. Comme le relève le graphique suivant, ces données ne sont pas homogènes sur l'entier du territoire helvétique. A titre de comparaison, 34,2% des élèves genevois ont choisi la voie de l'apprentissage, alors qu'ils-elles étaient 83% à Uri.

Choix de formation au degré secondaire II selon le canton de domicile, en 2020/21

En % des élèves de moins de 20 ans en 1^{re} année d'une formation certifiante pluriannuelle



Source: OFS – SDL

© OFS 2022

Figure 4 : Choix de formation au degré secondaire 2 selon le canton de domicile. OFS (2022).

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/choix-formation-secii.assetdetail.22024637.html>

De plus en plus, nous constatons que les jeunes ne souhaitent pas se fermer des portes et préfèrent se garder toutes les chances de pouvoir changer d'avis au besoin (Padiglia, 2007). Ainsi, une année passée au gymnase ne signifie pas pour un-e étudiant-e qu'il ou elle ne s'orientera pas finalement vers un apprentissage. De même il arrive qu'un-e apprenti-e

reprenne des études au secondaire II. Selon une étude récente⁷, près de la moitié des nouveaux apprentis et nouvelles apprenties ont plus de 16 ans (49 % plus de 16 ans, 51 % moins de 16 ans), et de nouveaux apprentis et nouvelles apprenties de plus de 25 ans ont été régulièrement recensé-e-s. En 2020, 10'659 personnes de plus de 25 ans ont terminé une formation professionnelle⁸. Ces révélations autour de l'âge des nouveaux apprentis et nouvelles apprenties prouvent que désormais le choix d'entrer en apprentissage ne se fait plus uniquement dans le prolongement de la fin de la scolarité obligatoire.

1.2.3 L'institution scolaire face à la tâche d'orienter les élèves - En quoi cela concerne l'enseignant·e ?

1.2.3.1 Cadre légal et politique à l'échelle cantonale (Neuchâtel) et romande

Au vu de l'évolution que nous avons précédemment évoquée, la préparation des élèves à l'entrée dans l'univers professionnel fait désormais partie intégrante de la mission éducative de l'école. Le système éducatif neuchâtelois ne déroge pas à la règle, comme l'exprime l'article 29 de la Loi sur l'organisation scolaire (LOS) : « Les élèves sont soumis à des mesures générales d'orientation scolaire et professionnelle. Ils [et elles] peuvent bénéficier d'une orientation individuelle. »

Le Département de la formation, de la digitalisation et des sports, son service des formations post obligatoires et de l'orientation insiste : « Qu'il soit professionnel ou académique, le choix de sa formation nécessite de se poser les bonnes questions et de s'informer soigneusement afin de préparer au mieux son entrée en formation post obligatoire⁹ ». L'expression *se poser les bonnes questions* demeure très vaste et laisse entrevoir une injonction reposant principalement sur les épaules de l'élève.

⁷ Baromètre des transitions 2019, enquête réalisée auprès des jeunes et des entreprises sur le mandat du Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation, SEFRI

⁸ Office fédéral de la statistique, Éducation et science – Statistique des diplômés.

⁹ https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SFPO/orientation/Documents/SFPO_AEO.pdf

Plus précise, la Loi sur l'orientation scolaire et professionnelle du canton de Neuchâtel (LOSP du 4 novembre 2008) nous livre quelques réponses en exprimant en son deuxième article que :

le canton, par sa politique de l'orientation scolaire et professionnelle, offre des prestations d'information et de conseil qui permettent aux individus d'élaborer des projets professionnels ou de formation en vue de développer leurs compétences et de s'épanouir aux niveaux professionnel et personnel tout au long de leur vie active, en tenant compte de leurs aspirations et de leurs aptitudes, ainsi que du marché du travail et de l'emploi, afin de favoriser leur intégration dans la société, en particulier dans le monde du travail et dans leur environnement personnel.

En complément, l'article 3 LOSP informe encore que « les prestations consistent en un service d'information et un service de conseil personnalisé en orientation scolaire et professionnelle ainsi qu'en psychologie scolaire ». A la lecture de ces deux articles, il apparaît que la tâche de l'école est complexe. En effet, il lui incombe de permettre aux jeunes de développer leurs compétences. Pour ce faire, la condition sine qua non est d'avoir pu, au préalable déjà, découvrir ses propres aspirations et ses compétences personnelles. C'est uniquement ainsi que les jeunes sauront faire un choix permettant un épanouissement personnel sur le long terme.

En plus des normes législatives cantonales, le Plan d'Études Romand (ci-après PER) est entré en vigueur en 2012. Il s'inscrit notamment dans l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Ce plan d'étude expose les différents types de connaissances et de compétences que les élèves devront acquérir et maîtriser tout au long de leur scolarité obligatoire. Le projet global de formation de l'élève est présenté sous la forme d'une flèche qui veut montrer la nécessaire intégration, au sein de l'enseignement des domaines disciplinaires, des « capacités transversales », mais aussi des compétences de formation générale (figure 5, ci-dessous).

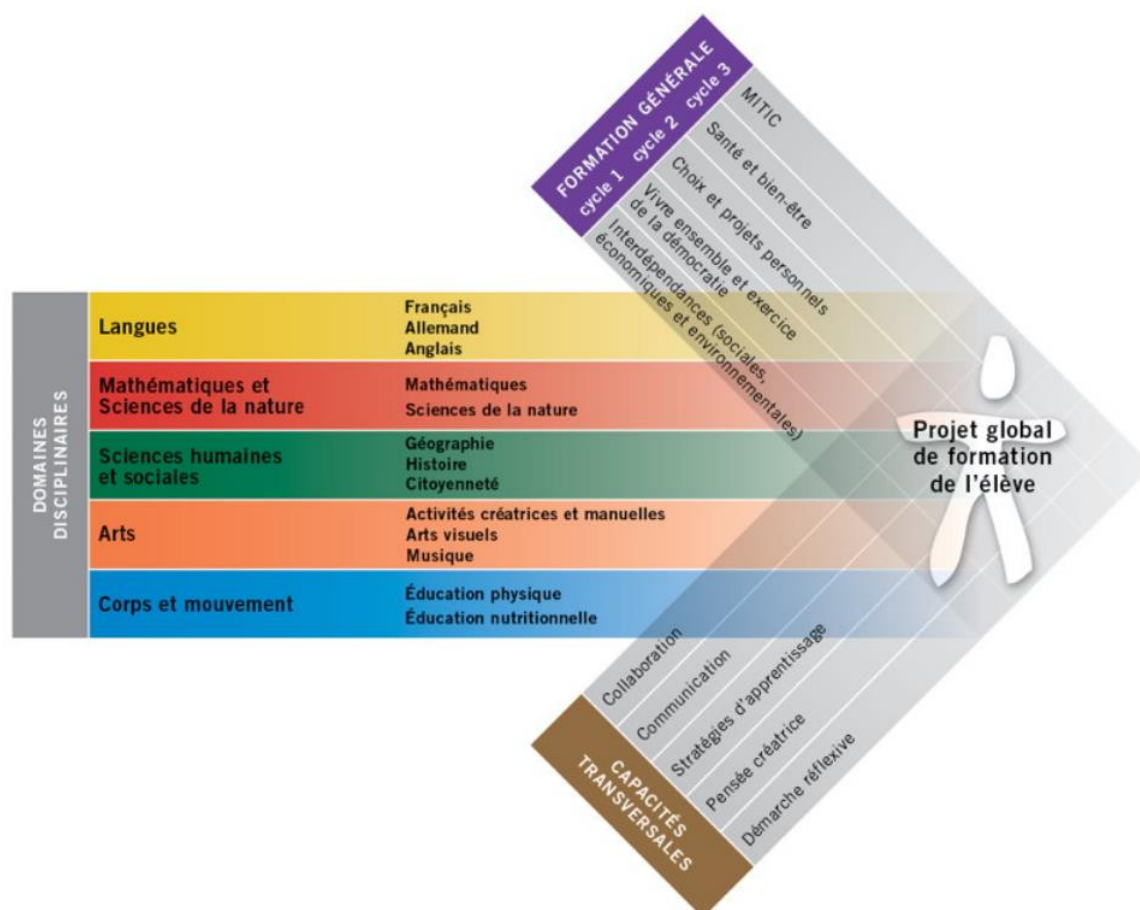


Figure 5 : Plateforme du Plan d'Etudes Romand [PER]. Projet global de formation de l'élève
<https://www.plandetudes.ch/per>

En prenant connaissance des visées éducatives définies pour le volet de la formation générale, on découvre l'encadré suivant mis en évidence : « L'orientation constitue un moment clé dans la scolarité de l'élève. Cette mission nécessite la coordination de différents partenaires de l'école. Les enseignant·e·s collaborent à ce processus en partenariat avec les parents ou représentant·e·s légaux et les services de l'orientation professionnelle ». Contrairement à la loi cantonale précédemment citée, la collaboration nécessaire entre parents, enseignant·e·s et services d'orientation est ici clairement mise en évidence. Il n'est toutefois pas aisé à ce stade de définir avec précision les rôles et responsabilités endossés par chacun d'entre eux.

L'un des objectifs de la formation générale (PER - FG33) est de *construire un ou des projets personnels, à visée scolaire et / ou professionnelle*.

FG 33 – Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle...



- 1 ...en s'informant de manière active sur des secteurs scolaires et professionnels variés
- 2 ...en identifiant ses propres goûts, ses intérêts, son potentiel par rapport à son avenir et en se dégageant des stéréotypes
- 3 ...en dégageant des critères d'autoévaluation
- 4 ...en se préparant à se présenter et à présenter son/ses projet(s) de formation
- 5 ...en évaluant et en faisant évoluer son projet
- 6 ...en imaginant différents scénarios possibles pour la suite de sa formation
- 7 ...en comparant différentes voies de formation scolaire et professionnelle

Figure 6 : Visées de la formation générale. Tiré du PER.

Comme l'indique la figure précédente, l'objectif « construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle » se décline en sept composantes. Afin de les atteindre, divers apprentissages sont ciblés au cours des trois années que compte le dernier cycle de l'école obligatoire, soit les degrés 9H à 11H. Ces nombreux apprentissages sont les suivants :

- identification d'une large palette de métiers ;
- sélection de quelques métiers en fonction des intérêts et compétences personnels ;
- description du quotidien d'un métier sélectionné ;
- description des voies de formation à suivre pour réaliser un métier ;
- analyse des exigences de formation et information sur les différentes filières de formation et perspectives d'emploi ;
- description de ses intérêts, valeurs, compétences, qualités et motivations en lien avec son projet personnel ;
- autoévaluation et régulation de son projet personnel scolaire et/ou professionnel ;
- acquisition de techniques de recherche d'emploi et de postulation (CV, lettre de motivation..) ;
- préparation à l'entretien d'embauche (tenue, attitude, relationnel verbal ou non verbal) ;
- préparation et participation à des stages (visite d'entreprise, retour par les élèves, ...).

Afin d'y parvenir, nous relevons qu'une liste non exhaustive d'activités est proposée, dans laquelle nous retrouvons par exemple : visite d'un centre d'orientation professionnelle, visites ou stages en entreprises, visite du salon des métiers. Les pistes semblent néanmoins relativement peu nombreuses pour ce vaste panel de formations dans lequel l'élève,

accompagné·e et soutenu·e par les trois principaux acteurs susmentionnés, devra affirmer un choix durant le troisième cycle.

Le PER n'indique pas que l'école est seule responsable d'organiser et de garantir la participation de chaque élève aux différentes activités et le développement des différentes compétences à développer. Rappelons que la loi suggère une collaboration de l'école et du cercle familial de l'élève concerné·e. Par ailleurs, la *formation générale* n'étant pas une branche académique à proprement parler, il n'est pas évident de responsabiliser véritablement l'ensemble des enseignant·e·s à sa mise en œuvre, et non uniquement celui ou celle en charge de la période de formation générale en 9H et 10H, des options professionnelles en 11H. Ci-après, nous développons le système neuchâtelois en examinant notamment la grille horaire et l'organisation retenue.

1.2.3.2 Le rôle de l'école

Le troisième cycle de l'école neuchâteloise inclut un système de niveaux dans les branches d'enseignement suivantes : mathématiques, français, allemand, anglais et sciences de la nature. La brochure d'information aux parents émise par le Département de la formation, de la digitalisation et des sports (service de l'enseignement obligatoire) révèle immédiatement que le cycle 3 permet la *personnalisation des profils selon les compétences des élèves*. Dès la 9H, les disciplines à niveaux sont le français et les mathématiques, puis entre la 10H et la 11H, il y a cinq branches à niveaux, comme précédemment relevé. Les objectifs du niveau 2 sont supérieurs aux objectifs du niveau 1. Les élèves font ainsi dès la fin du primaire l'objet d'une sélection par les résultats scolaires.

Revenons cependant aux périodes spécifiquement dédiées à la formation générale (notamment PER FG 33). Comme le signale la grille horaire ci-après, les élèves de 9H et de 10H bénéficient d'une période réservée à la formation générale. Lors de la dernière année de l'école obligatoire, les élèves ont l'opportunité de choisir deux options professionnelles, ou alors une option académique. Toutefois, il est bien précisé que l'accès aux options académiques en début de 11H, nécessaires à l'entrée au gymnase, est autorisé à la seule condition que l'élève soit en niveau 2 dans trois disciplines au minimum.

Cette grille horaire montre d'une part que la dotation horaire réservée aux heures de formation générale est très faible, d'autre part que les élèves subissent déjà une forme d'orientation imposée due au système de niveaux. De plus, lors de la 11ème et dernière année de l'école obligatoire, la formation générale est englobée dans les options professionnelles et académiques proposées. Une des quatre périodes hebdomadaires est consacrée à la rédaction d'un portfolio. Ce travail s'effectue sur toute l'année avant d'être évalué de manière certificative. Le portfolio permet de répertorier les différentes activités auxquelles l'élève a pris part dans le cadre de la découverte du monde professionnel. Il représente également une initiation à la rédaction d'un tel document dont la pratique est généralement réinstaurée en formation post école obligatoire.

Tableau 2 : Grille horaire du canton de Neuchâtel pour la formation générale et les options spécifiques. Tiré de : République et Canton de Neuchâtel, Département de la Formation de la Digitalisation et des Sports [DFDS], (2021), Informations aux parents des élèves de 9e année : Le cycle 3 de la scolarité obligatoire.

Années de scolarité		9e	10e	11e	
Formation générale	FGE	1	1		
Options spécifiques de 11e année (4 périodes) :				Professionnelles	Académiques
Activités créatrices manuelles	OCM			3	
Dessin technique et artistique	ODE			3	
Expression orale et corporelle	OEX			3	
Informatique appliquée et gestion	OIG			3	
Portfolio : 4e période des 4 options professionnelles	POR			1	
Langues anciennes	OLA				4
Langues modernes	OLM				4
Sciences expérimentales	OSE				4
Sciences humaines	OSH				4

1.2.4 La rencontre entre les attentes des adolescent-e-s et les pratiques institutionnelles

1.2.4.1 Actuellement : enjeux, réussites et limites des pratiques d'orientation

Selon Guichard et Huteau (2005), l'adéquation entre la formation initiale et l'emploi demeure impossible. Cela s'explique notamment par le fait que la réactivité du système de formation est extrêmement lente, alors que le marché du travail est en constante évolution. Les auteurs relèvent que « l'inertie du système de formation initiale se manifeste aussi par le maintien de filières obsolètes quant à leurs débouchés (p. 27) ».

En plus de cela, la majorité des enseignant·e·s manquent de temps et tenu·e·s par le programme chargé, ils-elles n'auraient peut-être pas l'opportunité de présenter correctement plusieurs professions.

Par ailleurs, les enseignant·e·s, en première ligne sur le terrain, possèdent des compétences en psychologie limitées, pourtant :

L'efficacité des interventions dans le domaine du conseil et de l'orientation est tributaire d'ingrédients nécessitant des connaissances et des savoir-faire psychologiques, comme l'activité réflexive au sujet du choix ainsi que l'interprétation des tests et les feedbacks individualisés (Brown & Ryan Krane, 2000). ... On observe une complexification des demandes dans le domaine de la psychologie du conseil et de l'orientation. Par exemple à Genève, parmi les jeunes en rupture de formation professionnelle, environ 70% sont également confrontés à des difficultés personnelles, et 30% à des difficultés familiales » (Rossier, Meier Eggenberger et Perdrix, 2012, p. 10).

Comme le disent Guichard et Huteau (2005, p.58), l'école se veut « un miroir structuré et structurant ». C'est à travers elle que l'on perçoit la structure sociale. En effet, si un·e élève obtient des résultats plus faibles, il ou elle sera dirigé·e vers la voie de l'apprentissage. Cela engendre notamment une dévalorisation des métiers plus techniques pour un pan de la population.

Ainsi, selon le rapport sur l'éducation 2018, 40% de la population estiment nettement moins bonne la valeur des diplômes de la formation professionnelle que de la formation gymnasiale. Et 10% pensent qu'une personne titulaire d'un diplôme de la formation professionnelle a un statut social moins élevé qu'une personne titulaire d'un diplôme de la formation professionnelle.

Ces représentations vont à l'encontre de ce que souhaiterait l'école : Christine Häslér, directrice de l'instruction publique du canton de Berne, (Education 5.18, 2018, p. 5) nous formule ainsi son vœu que la formation professionnelle et la formation gymnasiale soient valorisées de la même manière : « Je plaide pour que les deux voies de formation soient considérées comme équivalentes. C'est justifié puisqu'elles permettent de développer des

compétences très variées en fonction de l'orientation choisie et qu'elles sont structurées différemment. »

1.2.4.2 Ecole orientante : réalité ou utopie ?

Après avoir mis en relief les tensions existantes entre l'école et les élèves sur les questions de l'orientation, nous souhaitons mentionner l'approche dite orientante.

Selon Canzittu et Demeuse (2017, p. 58) l'approche orientante s'appuie sur trois types de théories : celles de l'apprentissage, celles de la motivation et celles du développement de carrière. Les premières rappellent l'importance capitale du sens donné aux tâches proposées à l'élève. Les deuxièmes interrogent le lien délicat entre motivation des élèves, apprentissages et réussite. Enfin, les dernières mettent en exergue l'importance de la connaissance de soi-même et du monde, cela le plus tôt possible.

Quatre éléments sont particulièrement importants dans le cadre de l'école orientante : la connaissance de soi, l'exploration du monde scolaire et du monde du travail, la recherche et l'utilisation des sources d'information et d'orientation scolaires et professionnelles, et enfin la prise de décision. Ces quatre piliers nous rappellent quelque peu les différentes attentes et objectifs du PER précédemment évoqués. L'école romande aurait-elle ainsi vocation à devenir une école pleinement orientante ?

Toujours selon Canzittu et Demeuse (2017), « l'école orientante présente aussi des limites dans son champ d'action. En effet, il est légitime de se poser la question du rôle de l'école et de l'enseignant·e dans le travail de l'orientation. Ce dernier ne peut garantir l'entièreté du développement des élèves. Il ou elle garde des objectifs disciplinaires qui sont de transmettre un certain nombre de connaissances aux élèves. » L'enseignant·e doit être aidé·e par tout le système éducatif et scolaire dans ce qu'il ou elle met en place sur le plan de l'orientation. Il ou elle ne peut pas assumer seul·e cette lourde responsabilité.

Dans le cadre d'une école orientante (Canzittu & Demeuse, p. 68), un accent particulier est mis sur le fait que l'élève doit apprendre à se connaître, apprendre à s'auto-évaluer. Parallèlement à cela, il doit aussi découvrir plusieurs métiers et s'interroger sur chacun d'entre eux. Cela devrait dans l'idéal s'effectuer dès le plus jeune âge et s'inscrire dans un processus

continu. Ainsi, l'élève apprendra à se poser les bonnes questions et sera progressivement préparé·e à faire un choix d'orientation. Il est crucial de garder à l'esprit (p. 70) qu'une véritable approche orientante « ne se limite pas uniquement à présenter de l'information sur le monde scolaire ou professionnel ou à interroger l'élève sur le métier qu'il [ou elle] voudrait exercer plus tard, mais propose d'intégrer le concept d'orientation dans un processus global d'enseignement ». Selon Comtois (2007, cité par Canzittu & Demeuse), « l'approche orientante fournit des contextes rendant plus significatifs les apprentissages et mettant en valeur le lien entre la connaissance de soi, le monde scolaire et le monde professionnel ».

1.3 Questions de recherche

L'étude du cadre théorique nous a permis de constater que la notion d'orientation scolaire est une notion plutôt récente, constamment en évolution. Elle apparaît lorsque l'adolescent·e est en train de vivre une double transition, ce qui en accentue la problématique.

L'ambition portée par le Canton de Neuchâtel en termes d'orientation professionnelle, par l'ensemble des cantons romands d'ailleurs, est grande. Pourtant en observant les faits, force est de constater que les rôles des différents acteurs et actrices ne sont que peu définis, et que les heures attribuées à la formation générale ne représentent qu'une infime partie du plan d'études.

Par cette recherche, nous souhaitons évaluer les outils mis à disposition des élèves de 11ème année de l'école obligatoire et l'apport des personnes ressource (enseignant·e-s, conseiller·e-s de l'OCOSP) à même de les accompagner dans leur processus d'orientation vers une formation professionnelle. A l'évaluation des outils et de l'aide des professionnel·le-s s'ajoute l'analyse des attentes des élèves et de leurs besoins, conscientisés ou non.

Nous avons ainsi formulé les questions de recherche suivantes :

Les élèves utilisent-ils-elles les outils mis à leur disposition par l'école en matière d'orientation (stages, consultations des conseiller·e-s scolaires et professionnel·le-s, périodes de formation générale) ? Et le cas échéant, répondent-ils à leurs besoins ?

Les élèves se sentent-ils-elles suffisamment accompagné·e·s par les différents acteurs et actrices du milieu scolaire, ou au contraire, trouvent-ils-elles les réponses à leurs questions concernant l'orientation dans le cercle privé ?

L'école répond-elle pleinement aux responsabilités qui lui reviennent (PER et lois cantonales) dans son rôle d'accompagnante au développement personnel et professionnel, en offrant à l'élève l'opportunité de mieux se connaître et de découvrir un panel de professions différentes?

1.4 Hypothèses

En réponse à nos trois questions de recherche principales, nous émettons les hypothèses suivantes :

La première hypothèse que nous formulons est que les élèves font appel aux différents outils qui leur sont proposés, mais que ceux-ci ne répondent que rarement à leurs attentes. Plus précisément, les élèves passent quelques jours en stage, rencontrent les conseillers ou conseillères de l'OCOSP, participent aux autres activités proposées, mais ce n'est pas là qu'ils et elles progressent sur le chemin de l'orientation.

Deuxièmement, nous émettons l'hypothèse que la place du cercle familial et privé est plus importante que celle de l'école dans le choix d'un métier par un ou une élève, et que par conséquent, les élèves s'appuient plus souvent sur leur cercle familial et privé pour l'élaboration de leur projet d'orientation.

Enfin, la troisième hypothèse est que l'école romande manque de moyens efficaces pour remplir son rôle d'orientation. Autrement dit, la prise en charge n'est ni suffisante, ni satisfaisante face aux enjeux de l'orientation. Les outils proposés sont trop ponctuels et pas assez intégrés dans le processus de choix de l'élève. Dès lors, il en ressort que les élèves ne découvrent pas de métier au travers des branches d'enseignement, qu'ils ou elles ne trouvent pas l'idée de leur futur métier à l'école, et qu'ils ou elles n'apprennent pas à se découvrir eux-mêmes. Ils-elles ne sont pas soutenu·e·s dans le processus du choix, ou même dans la construction d'une représentation de la complexité du monde professionnel et des possibilités de formation.

2 Démarche méthodologique

2.1 Description de la démarche

Dans le but de mener à bien la présente recherche, nous avons fait le choix d'interroger les premier·e·s concerné·e·s, soit les élèves par le biais de questionnaires.

Astolfi désigne en 1993 trois paradigmes possibles de recherche : pour notre enquête, nous nous situons dans le cas de figure herméneutique dans le sens où cette recherche ambitionne une interprétation critique de la préparation au choix professionnel. Elle consiste donc bien en « une recherche de signification [visant] à analyser des situations (...) décryptées, dans la singularité complexe de chacune et dans la variété possible des registres interprétatifs » correspondant ainsi à la définition énoncée par Astolfi d'une recherche de type herméneutique.

Notre choix méthodologique consiste en une approche quantitative permettant un classement et des analyses statistiques (qui, quoi, combien, où...etc) sur un échantillon de taille importante. L'instrument principale utilisé pour mener à bien cette enquête est le questionnaire (cf. annexe 1). Nous avons décidé de faire remplir des questionnaires à des élèves d'écoles neuchâteloises, plus précisément d'un établissement secondaire de la Chaux-de-Fonds. Ces élèves sont actuellement en dernière année du cycle 3.

L'échantillon final se compose de 73 participant·e·s. 36 filles, 36 garçons et 1 personne ne se définissant pas par un genre en particulier ont complété et remis un questionnaire. Les élèves ont été interrogé·e·s la semaine précédant les vacances de Pâques. A cette période de l'année scolaire, les élèves de dernière année ont pour la plupart d'entre eux·elles déjà effectué un choix relativement bien établi. Ainsi, 37% se dirigent vers le lycée, 40% vers un apprentissage, 7% vers un préapprentissage et 16% vers une autre voie de formation comme par exemple l'École d'art appliqué, l'École du secteur tertiaire ou encore l'École de commerce.

2.2 Apports

Notre recherche a permis d'atteindre tous les élèves de 11H d'une école. En effet, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les 73 élèves se dirigent vers des parcours variés. Ces élèves sont également issu·e·s de familles présentant des profils divers, le panel des professions des parents étant très large.

Les questions ouvertes et semi-ouvertes présentes dans le questionnaire ont permis de faire émerger des réponses précises et de laisser l'élève s'exprimer librement. Le format papier du questionnaire a lui aussi offert la possibilité aux élèves de commenter certaines questions ou d'étayer leurs réponses, cela même en cas de questions fermées ou des questions inspirées des questionnaires de Lickert.

2.3 Limites

Bien qu'elle soit variée, la population pourrait être encore augmentée et diversifiée, notamment en allant au-delà des frontières de la Chaux-de-fonds. Concernant les autres acteurs et actrices de l'orientation, nous aurions là aussi pu aller collecter leurs différents récits d'expérience afin d'être à même de confronter les vérités de chacun.

Proposer un questionnaire en format papier présente quelques limites. Par exemple, certain·e·s élèves se sont positionné·e·s à cheval sur deux réponses de Lickert. Cela n'aurait pas été possible avec une version informatique.

Le questionnaire en lui-même implique que l'on ne discute pas directement avec les participant·e·s. Il aurait pu être intéressant d'exploiter certaines réponses en organisant quelques entretiens individuels ou en groupe.

Enfin, nous souhaitons relever que la scolarité des élèves interrogé·e·s a été fortement impactée par la crise sanitaire de la COVID-19. A cause de cela, plusieurs salons ont été reportés ou annulés et il était plus compliqué pour les élèves de trouver un stage en entreprises.

2.4 Outils de recueil des données

Notre recherche prend appui sur un questionnaire destiné et donc adapté à des élèves de 11H. Les questionnaires ont été remis sur un support papier, afin d'en faciliter la réalisation pour les enseignant·e·s. Le questionnaire comporte quelques questions ouvertes, mais principalement des questions semi-fermées. Ce document est assez conséquent puisqu'il est composé de 42 questions. 23 d'entre elles sont des questions de type de Likert.

Les enseignant·e·s qui ont accepté de faire passer ce questionnaire auprès de leurs élèves ont tous indiqué qu'aucun problème de compréhension des questions ou du vocabulaire utilisé n'avait été soulevé. Tous les élèves ont accepté d'y répondre. Chacune des classes a consacré environ 20 minutes pour compléter le questionnaire.

3 Résultats

Pour présenter nos résultats, nous traiterons de nos trois questions de recherche de manière indépendante en décrivant, puis en analysant les données collectées s'y rapportant, afin d'y répondre le plus précisément possible.

3.1 Première question de recherche

Notre première question de recherche était la suivante : « Les élèves utilisent-ils les outils mis à leur disposition par l'école en matière d'orientation (stages, consultations des conseillers et conseillères scolaires et professionnels, périodes de formation générale), le cas échéant, répondent-ils à leurs besoins ? » Comme nous l'avons précédemment étudié, l'école propose plusieurs mesures d'accompagnement aux élèves tout au long de leur scolarité et plus précisément lors de leurs dernières années d'école obligatoire. Certaines mesures sont obligatoires, alors que d'autres demeurent facultatives. Nous souhaitons évaluer le succès rencontré par ces différents outils. Dans notre questionnaire, nous avons interrogé les participant·e·s quant aux mesures suivantes :

- participation à un ou plusieurs stages (questions 10, 11, 12 et 18k) ;
- rendez-vous avec le service d'orientation de l'établissement (questions 13 et 14 et 18l) ;
- cours de formation générale et l'option de 11H (question 18m) ;
- visite de salon(s) des métiers (question 18n).

3.1.1 Présentation des résultats relatifs à la première question de recherche

3.1.1.1 Participation à un ou plusieurs stages

Le stage n'est pas rendu obligatoire pour les élèves, mais la politique de l'établissement demande aux maîtres-se-s titulaires d'inciter fortement les élèves à en réaliser, en particulier les élèves se destinant à la formation professionnelle initiale. Nous avons interrogé l'ensemble de notre population d'élèves quant au nombre de stage(s) qu'ils avaient ou non effectué(s). Il s'agit de la question 10 du questionnaire. Les résultats sont présentés dans le diagramme circulaire ci-dessous.

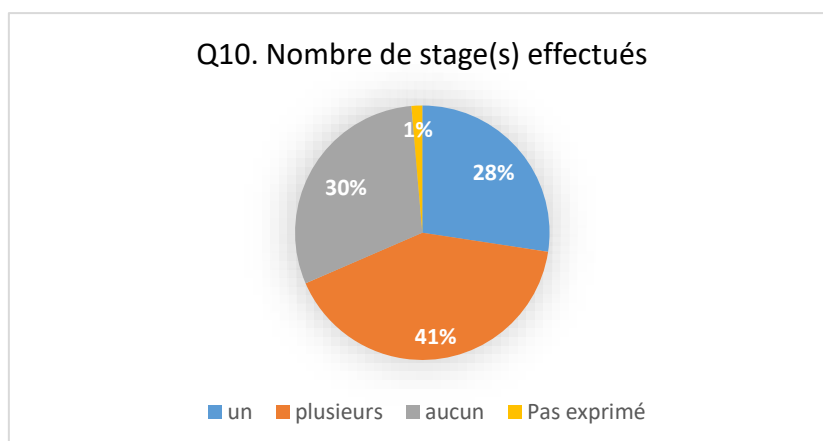


Figure 7 : Résultats de la question 10 : « Nombre de stage(s) effectués ? », échantillon : population complète.

Nous observons que la majorité (69%) des élèves interrogé-e-s ont effectué un ou plusieurs stages au cours des deux dernières années.

Pour la même question, si l'on se limite aux 27 élèves envisageant une orientation vers le gymnase, on obtient la répartition suivante :

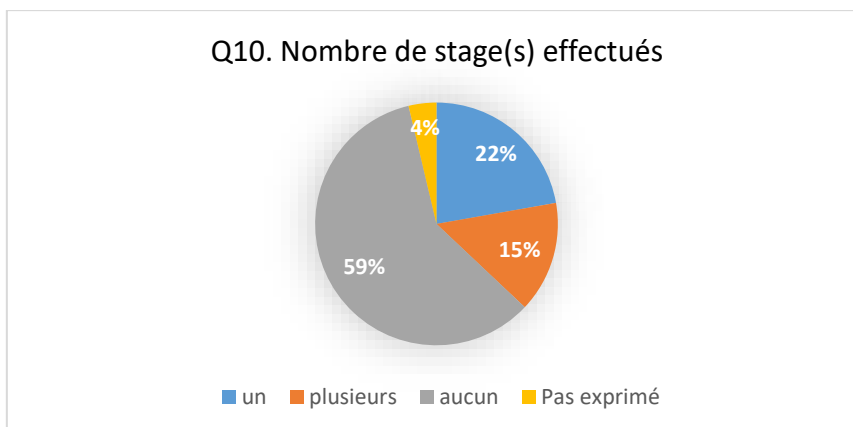


Figure 8 : Résultats de la question 10 : « Nombre de stage(s) effectués ? », échantillon : élèves se destinant au gymnase.

On observe cette fois que pour cette catégorie d'élèves, une majorité (59%) n'a encore fait aucun stage.

Toujours pour cette même question, si l'on se limite cette fois aux 46 élèves envisageant une orientation vers d'autres formations que le gymnase, nous obtenons la répartition suivante :

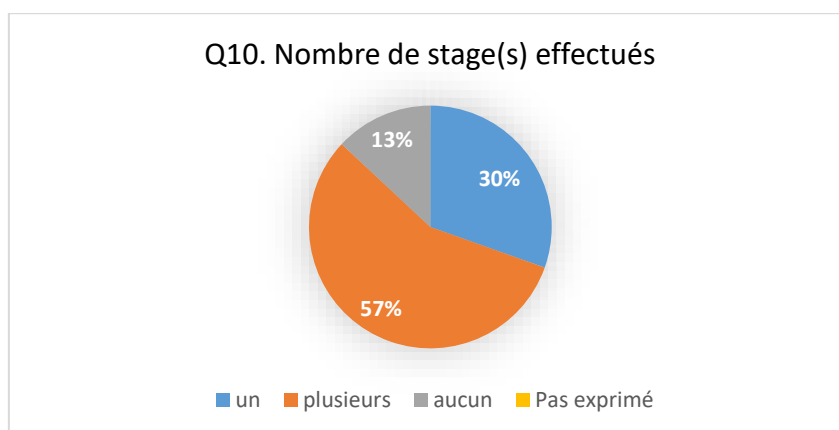


Figure 9 : Résultats de la question 10 : « Nombre de stage(s) effectués ? », échantillon : élèves envisageant d'autres voies que le gymnase.

Chez cette catégorie d'élèves, on remarque que seule une minorité d'entre eux (13%) n'a encore jamais fait de stage. On peut relever aussi qu'une majorité d'entre eux (59%) ont déjà effectué plus d'un stage.

Nous avons souhaité ensuite savoir si, pour les élèves qui avait pu réaliser un ou plusieurs stage(s), cette expérience de stage avait confirmé ou non la représentation qu'ils se faisaient du métier concerné. Les réponses des élèves ayant fait un stage ou plus ont été les suivantes :

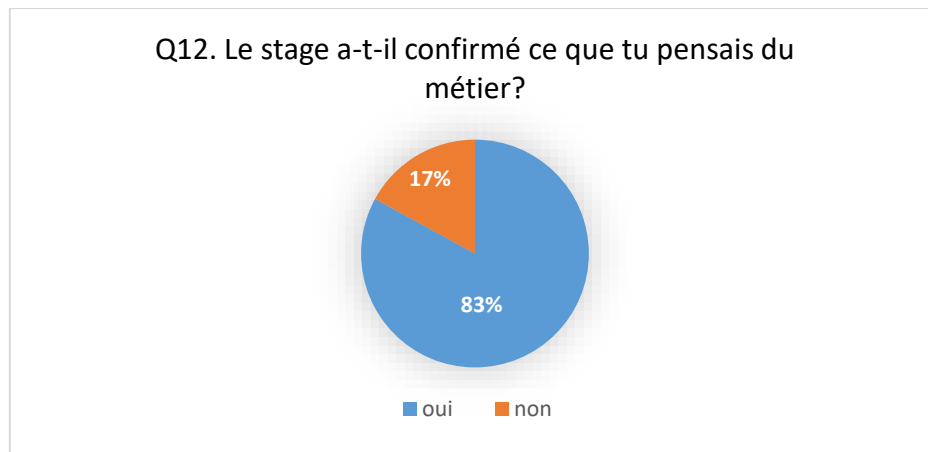


Figure 10 : Résultats de la question 12 : « Le stage a-t-il confirmé ce que tu pensais du métier ? », échantillon : population complète.

On constate que pour 83% des cas l'opinion d'avant stage sur le métier découvert en entreprise était vérifiée.

Les élèves qui se situaient dans le cas contraire étaient invité·e·s à expliquer en quoi le métier ne correspondait pas à ce qu'ils avaient pu s'imaginer. Les réponses des élèves sont répertoriées en annexe 2. On remarque au travers de leurs propos que le stage leur a permis tantôt de découvrir des aspects du métier dont ils-elles n'avaient pas conscience et qui leur ont déplu (« On fait toujours la même chose », « C'est plus fatigant que je pensais », « Je pensais qu'il y avait moins de paperasse à faire pour un appartement », « Ce n'est pas ce que je pensais, je ne me vois pas faire ce métier ») tantôt de se découvrir eux-mêmes ou elles-mêmes en identifiant des aversions ou inclinations insoupçonnées (« Je déteste les enfants. », « J'ai bien aimé mais à cause du sang ça me bloque, donc je choisis autre chose. »).

Nous étions désireux de connaître l'opinion des élèves quant à l'utilité des stages pour les aider à construire leurs choix de profession. C'est ce dont traitait la question 18k, selon une typologie de Likert. Les résultats ont été les suivants :

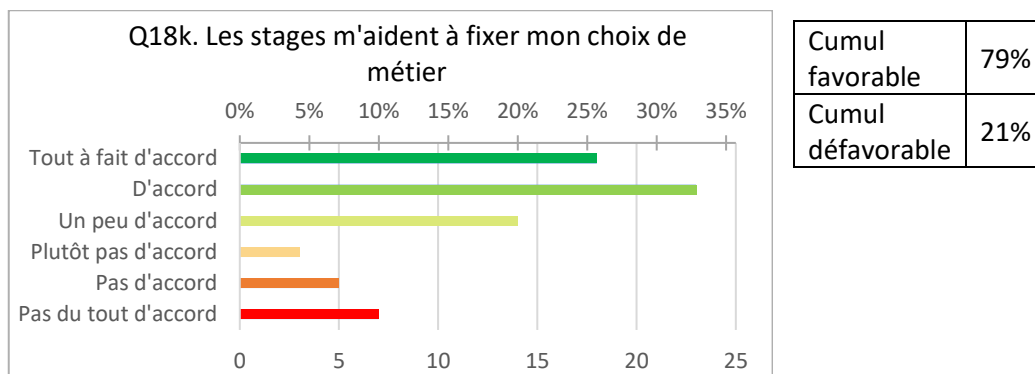


Figure 11 : Résultats de la question 18k : « Les stage m'aident à fixer mon choix de métier ? », échantillon : population complète.

On relève qu'une large majorité des élèves (79%) répondent par l'affirmative, selon un positionnement assez franc, 59% des élèves ayant sélectionné les réponses : « *tout à fait d'accord* » ou « *d'accord* ».

Nous avons souhaité observer si, pour cette même question, des disparités pouvaient être constatées entre la population d'élèves se dirigeant vers le gymnase et la population d'élèves se dirigeant vers les autres types de formations. Les figures 12 et 13 montrent les résultats obtenus pour ces sous-échantillons :

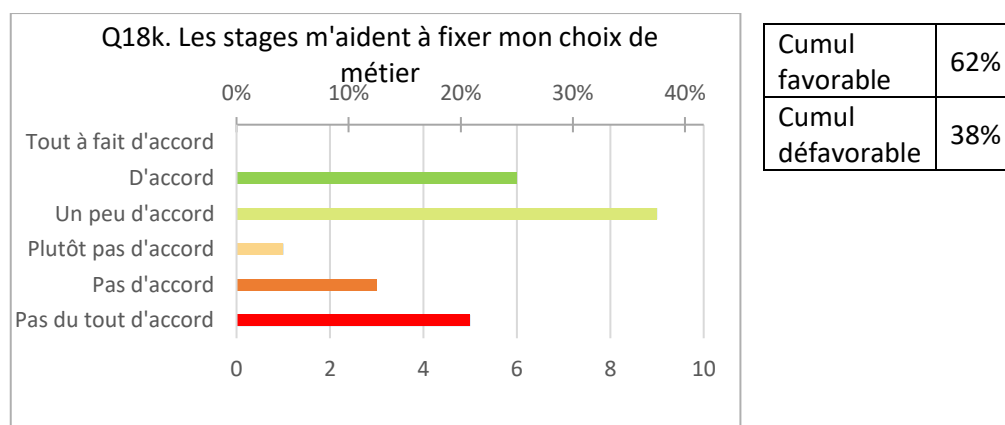


Figure 12 : Résultats de la question 18k : « Les stage m'aident à fixer mon choix de métier ? », échantillon : élèves se destinant au gymnase.

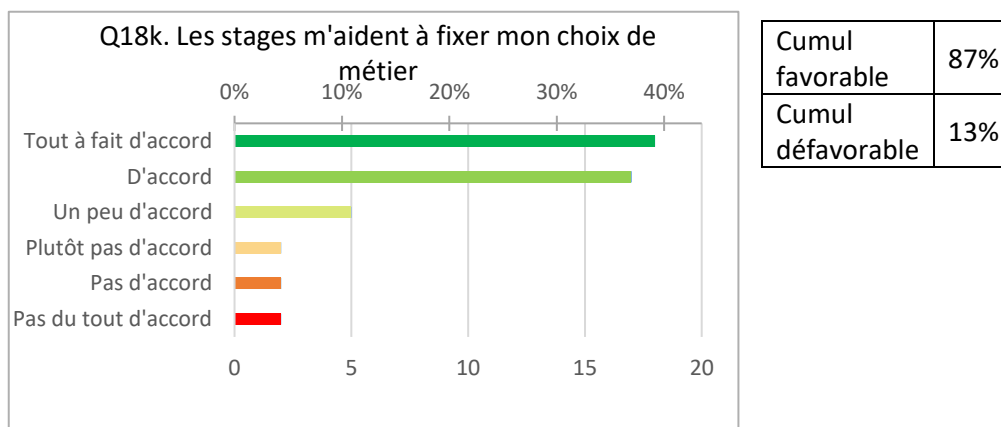


Figure 13 : Résultats de la question 18k : « Les stage m'aident à fixer mon choix de métier ? », échantillon : élèves envisageant d'autres voies que le gymnase.

On constate que les cumuls favorables sont inférieurs de 25 points pour la population de futur·e·s gymnasien·ne·s (62%) comparativement aux autres élèves (87%). 34% des élèves se destinant au gymnase délivrent une réponse fortement tranchée négativement par des réponses « *pas du tout d'accord* » ou « *d'accord* », contre seulement 8% des autres élèves pour ces mêmes réponses.

On peut se demander quel sont les profils des 15 élèves n'ayant pas trouvé utile le stage pour l'élaboration du choix de métier. Ils se composent de 7 élèves dont le choix professionnel est déjà arrêté et qui n'ont pas fait de stage (sauf 1), 8 hésitant·es ou n'en ayant aucune idée. La moitié de ces 8 derniers n'ont pas fait de stage, l'autre moitié ont réalisé un ou des stages qui se sont révélés fidèles à leur représentation des métiers.

3.1.1.2 Rendez-vous avec le service d'orientation de l'établissement

La consultation des services de l'OCOSP n'est pas obligatoire pour les élèves, mais néanmoins vivement recommandée. Nous avons souhaité connaître le nombre d'élèves qui avaient pris rendez-vous avec l'OCOSP au moins une fois depuis leur scolarité en 10H. Les résultats de cette interrogation (question 13) sont présentés dans le diagramme circulaire ci-dessous :

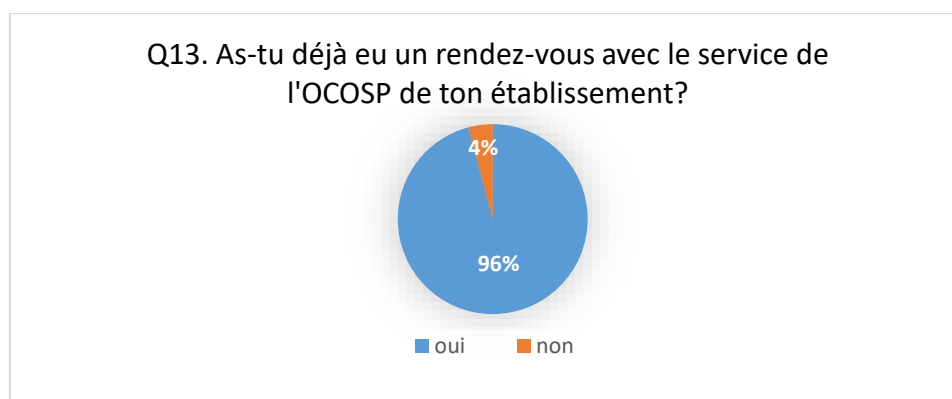


Figure 14 : Résultats de la question 13 : « As-tu déjà eu rendez-vous avec le service de l'OCOSP ? », échantillon : population complète.

Sur la population complète des 73 élèves qui ont répondu à notre questionnaire, on constate que seuls 3 élèves n'ont jamais consulté l'OCOSP en rendez-vous. Il était demandé aux élèves d'expliquer les raisons de leur choix, et les réponses obtenues par ces 3 élèves ont été qu'ils n'avaient pas ressenti l'utilité du rendez-vous (cf. annexe 3).

Les 70 élèves qui ont eu au moins un rendez-vous avec l'OCOSP étaient invité·e·s ensuite à nous renseigner, via la question 14, si le rendez-vous avait permis de les aider ou non. Les résultats obtenus ont été les suivants :

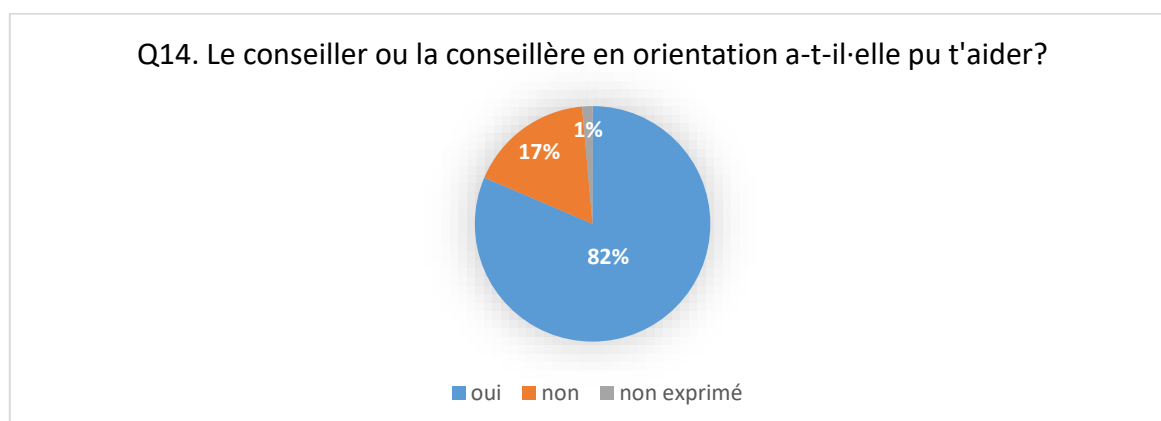


Figure 15 : Résultats de la question 14 : « Le conseiller ou la conseillère en orientation a-t-il-elle pu t'aider? », échantillon : population complète.

Si l'on observe qu'une large majorité (82%) acquiesce, il n'en demeure pas moins qu'une proportion non négligeable d'élèves (17%) indique ne pas en avoir retiré de soutien.

On a souhaité étudier, pour cette même question, s'il y avait d'éventuelles disparités entre les sous-échantillons d'élèves se projetant au gymnase et ceux se dirigeant vers les autres voies de formation. La figure 16 rapporte ainsi le positionnement des élèves se destinant au gymnase et la figure 17 celui des autres élèves.

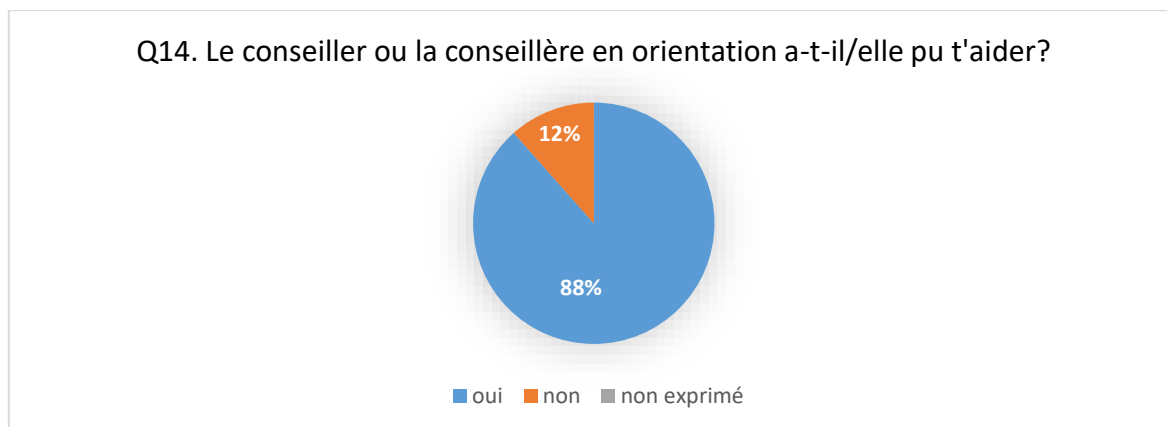


Figure 16 : Résultats de la question 14 : « Le conseiller ou la conseillère en orientation a-t-il/elle pu t'aider? », échantillon : élèves se destinant au gymnase.

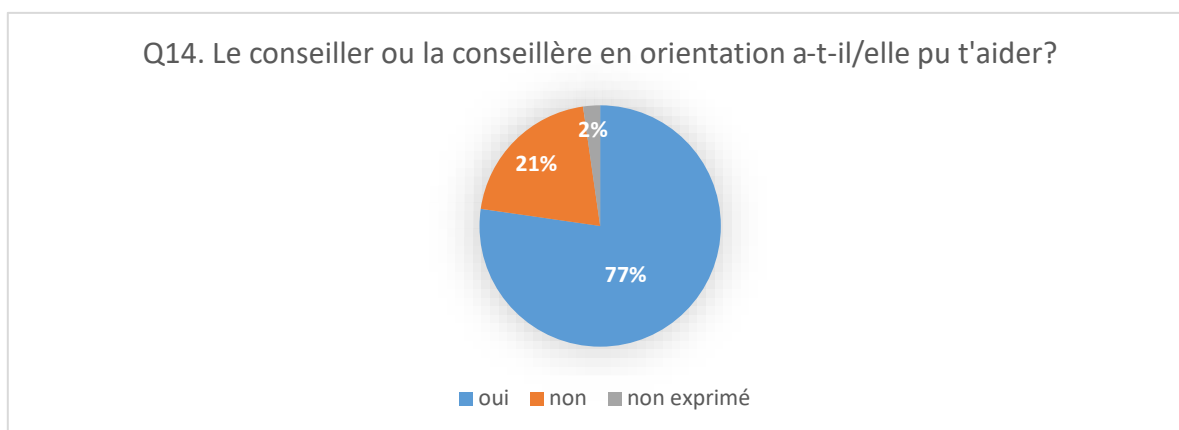


Figure 17 : Résultats de la question 14 : « Le conseiller ou la conseillère en orientation a-t-il/elle pu t'aider? », échantillon : élèves envisageant d'autres voies que le gymnase.

On relève en fait la même tendance sur ces deux résultats des sous-échantillons, mais on peut noter tout de même une part encore plus importante d'élèves, du côté des candidats et candidates au gymnase, considérant que le rendez-vous avec l'OCOSP a été aidant : 88% contre 77% chez les élèves se dirigeant vers les autres voies de formation.

Plus concrètement encore, nous avons demandé aux élèves de nous indiquer si selon eux-elles, le service de l'OCOSP les avait aidé-e-s à concrétiser leur choix de futur métier. Les résultats de cette question 18I de type de Likert sont présentés dans la figure ci-dessous.

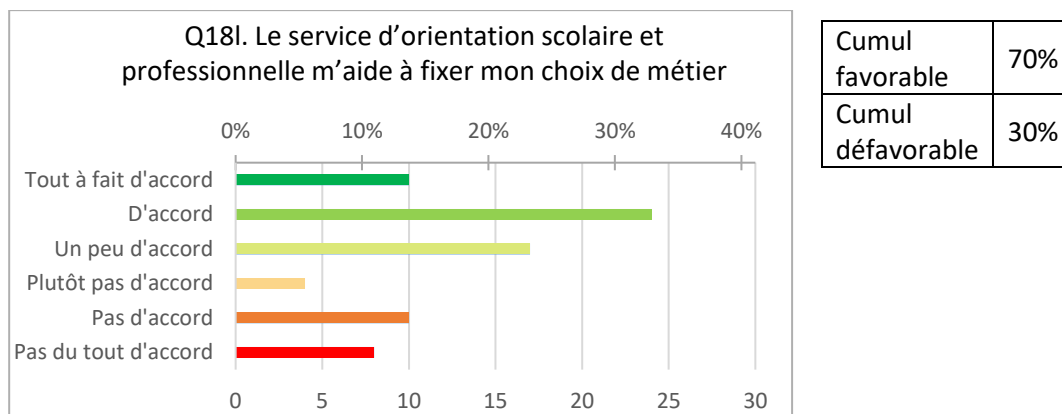


Figure 18 : Résultats de la question 18l : « Le service de l'OCOSP m'a aidé à fixer mon choix de métier ? », échantillon : population complète.

Si l'on observe le cumul des opinions favorables (70%), on remarque que l'on retrouve ici une proportion de satisfaction un peu en deçà de ce qui pouvait être attendu compte tenu des résultats de la question 14 d'ordre plus général (« Le conseiller ou la conseillère en orientation de l'OCOSP a-t-il pu t'aider ? », figure 15) qui présentait 82% d'opinion favorable.

La typologie de Likert permet de révéler certaines nuances : ainsi, on peut remarquer que la population d'élèves se partage principalement entre 3 groupes d'opinion : seule une petite moitié d'élèves (47%) s'exprime en fait réellement pour un accord franc, avec les réponses « tout à fait d'accord » et « d'accord », quand un quart des élèves (23%) n'en ont retiré qu'un faible intérêt (« un peu d'accord ») et qu'un dernier quart exprime un désaccord tranché : 25% des élèves ayant répondu « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ».

Si l'on observe plus attentivement, aux questions 13 et 14, les propos des élèves ayant trouvé les services de l'OCOSP inutiles (quinze élèves, cf. annexe 3), on remarque que l'on peut distinguer deux catégories de jeunes. Une première moitié d'entre eux (8 élèves) ont été poussé-e-s à prendre rendez-vous bien que leurs décisions d'orientation étaient déjà prises. Leurs commentaires sont rapportés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Compléments de réponse des élèves n'ayant pas jugé « utile » le rendez-vous avec le service de l'OCOSP, du fait d'un choix d'orientation déjà arrêté.

As-tu déjà eu un rendez-vous avec l'OCOSP ? « Oui ». Pourquoi ? (Q13)	Le conseiller ou la conseillère a-t-il/elle pu t'aider ? « Non ». Pourquoi ? (Q14)
Pour savoir ce que je faisais après la 11 ^{ème} .	Je savais déjà où je voulais aller.
On me l'a mis de force après le conseil de classe.	Je n'avais pas besoin selon moi.

Obligé par mon prof.	
Pour dire le métier que j'ai choisi et dans quelle école aller.	Je n'avais pas de question, je sais déjà ce que je peux faire.
Pour savoir si j'avais trouvé une place.	Non, car je savais déjà exactement où je devais aller.
As-tu déjà eu un rendez-vous avec l'OCOSP ? « Non ». Pourquoi ? (Q13)	
Je n'ai pas vu d'intérêt à ce RV.	
Je n'en ai pas eu besoin.	
Car je n'en avais pas besoin.	

La seconde moitié (7 élèves) ayant jugé inutile le rendez-vous avec l'OCOSP ne délivre pas ce diagnostic pour les mêmes raisons : chez ces élèves, l'inutilité provient cette fois de l'insatisfaction des renseignements obtenus en réponse à leurs questionnements. Leurs propos sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Compléments de réponse des élèves n'ayant pas jugé « utile » le rendez-vous avec le service de l'OCOSP, du fait de ne pas avoir obtenu les renseignements escomptés

As-tu déjà eu un rendez-vous avec l'OCOSP ? « Oui ». Pourquoi ? (Q13)	Le conseiller ou la conseillère a-t-il/elle pu t'aider ? « Non ». Pourquoi ? (Q14)
Pour parler de mon avenir.	Parce-qu'ils étaient nuls.
Elle voulait savoir ce que je voulais faire et je voulais des renseignements.	Elle m'a juste redit ce qu'il y avait sur orientation.ch
Pour me trouver des stages et des métiers qui pourraient me correspondre.	Ça n'a mené à rien.
Pour mieux connaître les inscriptions à l'école d'art.	Essaye de me diriger vers des voies que je déteste.
Pour savoir quel métier je fais.	
Car je ne savais pas dans quelle école m'inscrire.	Car le conseiller restait sur des décisions trop anciennes, ne voulait pas changer d'idée.
Pour savoir quel métier je veux faire.	Même en cherchant, je n'ai pas trouvé quelque chose qui me plaisait.

On peut constater que les élèves soulèvent trois problèmes à leurs yeux : ne pas être à l'écoute de leurs goûts, donner des informations déjà connues et ne pas proposer suffisamment d'horizons différents.

En fin de questionnaire (question 20, cf. annexe 5), nous avons demandé aux élèves ce qui les aurait aidé à faire un choix professionnel plus facilement. Deux élèves mécontentes du soutien de l'OCOSP ont indiqué qu'elles auraient apprécié, pour l'une, « une meilleure qualité de l'OCOSP » (en ajoutant même « je ne veux pas être impolie ») et pour l'autre, une écoute plus attentive et une pluralité de conseillers et conseillères.

Pour cette même question, nous avons souhaité observer si des nuances pouvaient être relevées entre les catégories d'élèves se destinant au gymnase et les autres. Il apparaît que les répartitions des réponses pour chacun de ces sous-échantillon suivent la même tendance : on obtient un cumul de 74% d'avis favorables chez les élèves envisageant la poursuite d'études au gymnase et un cumul de 67% chez les autres (diagrammes non retranscrits ici).

3.1.1.3 Cours de formation générale et l'option de 11H

Comme nous l'avons présenté en 1.2.2 les cours de formation générale (FG) sont obligatoires pour l'ensemble des élèves en 9H et 10H. En 11H les élèves se distinguent entre deux catégories : celles et ceux qui choisissent de suivre une option académique, exigée pour l'entrée au gymnase, et celles et ceux qui privilégient une option professionnelle. Le choix de l'option académique reste conditionné à un seuil de résultats minimums en 10H (cf. 1.2.3.2). L'option en 11H, qu'elle soit académique ou professionnelle, est donc à choix mais obligatoire.

Nous avons souhaité sonder l'opinion des élèves quant à l'utilité de ces cours pour l'élaboration de leur choix de métier (question 18m, type de Likert). Les résultats sont présentés ci-dessous.

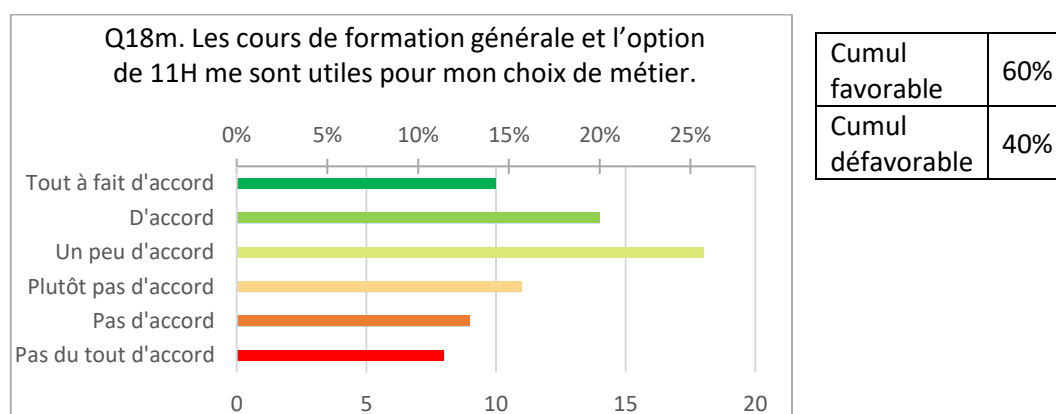


Figure 19 : Résultats de la question 18m : « Les cours de FG et l'option de 11H m'ont-ils été utiles pour mon choix de métier ? », échantillon : population complète.

On constate que les élèves répondent plutôt favorablement à la question, mais avec une timide majorité : une part importante d'entre eux·elles s'ont d'avis négatif (40%).

On peut distinguer trois catégories d'opinions : 34% des élèves uniquement sont d'avis franchement positif (réponses « *tout à fait d'accord* » et « *d'accord* »), 42% des élèves, soit la part la plus importante, sont d'avis nuancé (« *un peu d'accord* » ou « *plutôt pas d'accord* »), et la part restante des élèves, soit tout de même près d'un·e jeune sur quatre (24%), ont trouvé les cours de FG et l'option de 11H inutiles.

On a pu noter d'autre part que cette répartition obtenue avec l'ensemble de la population des élèves reste sensiblement équivalente lorsqu'on l'analyse pour les sous-échantillons d'élèves se destinant ou non au gymnase, c'est pourquoi ces résultats des sous-échantillons ne sont pas retranscrits sous forme de diagrammes ici.

3.1.1.4. Visite de salon(s) des métiers

La visite de salon(s) de métiers n'est pas obligatoire pour les élèves. La politique de l'établissement prévoit néanmoins que les maîtres et maîtresses titulaires en fassent la promotion auprès de l'ensemble des élèves. Nous avons souhaité, au travers de la question 18n, connaître les sentiments des élèves sur l'utilité de la visite de forum des métiers pour l'élaboration de leur choix professionnel. 67 élèves ont répondu à la question, ce qui laisse suggérer que les 6 élèves qui ne se sont pas exprimé·e·s ne se sont pas rendu·e·s à un forum des métiers. Parmi les 6 élèves qui ne se sont pas prononcé·e·s, 4 envisagent de poursuivre en gymnase, les 2 autres vers un apprentissage. Seuls 2 de ces 6 élèves cependant avaient un choix de métier déjà arrêté. Les résultats de cette question de type de Likert sont les suivants :

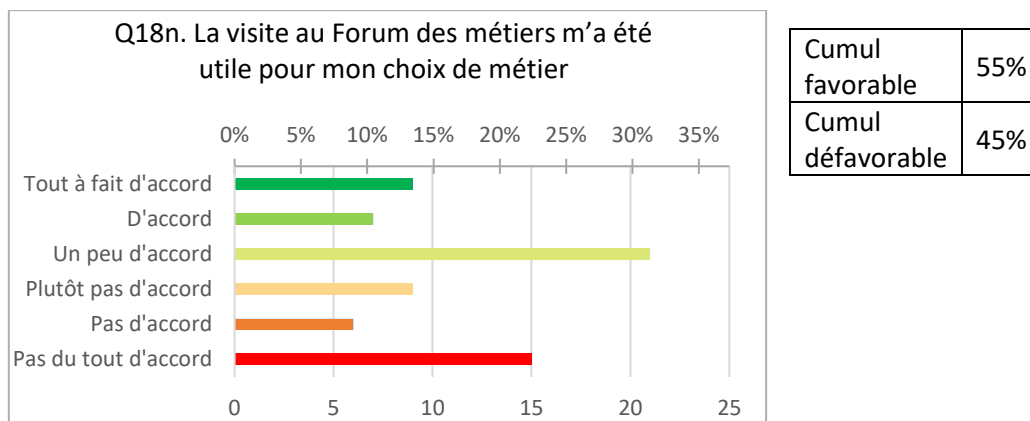


Figure 20 : Résultats de la question 18n : « La visite au Forum des métiers a-t-elle été utile pour mon choix de métier ? », échantillon : population complète.

Une très faible majorité des élèves seulement penche vers l'avis favorable (55%). On constate que les opinions sont très partagées. La part la plus importante des élèves, soit un peu moins de la moitié (44%), se situent dans une posture relativement neutre (« un peu d'accord » ou « plutôt pas d'accord »). Une part importante des élèves (31%) ont trouvé franchement inutile la visite de salon des métiers (avec les réponses « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord »). Moins d'un quart des élèves seulement (23%) ont trouvé la visite de salon des métiers véritablement utile.

Nous avons souhaité savoir si, pour cette même question, des disparités de répartition existaient entre les catégories d'élèves se destinant au gymnase et les autres. Les figures 21 et 22 montrent les résultats obtenus pour ces sous-échantillons.

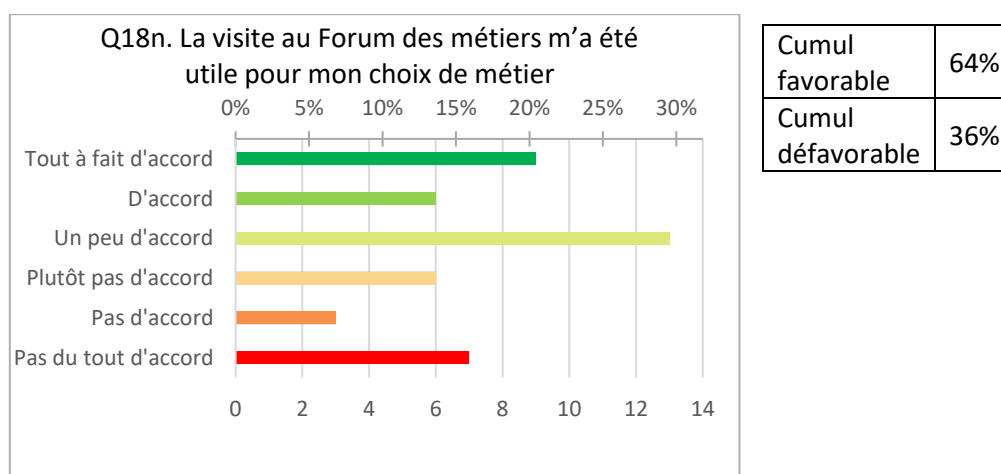


Figure 21 : Résultats de la question 18n : « La visite au Forum des métiers a-t-elle été utile pour mon choix de métier ? », échantillon : élèves envisageant d'autres voies que le gymnase.

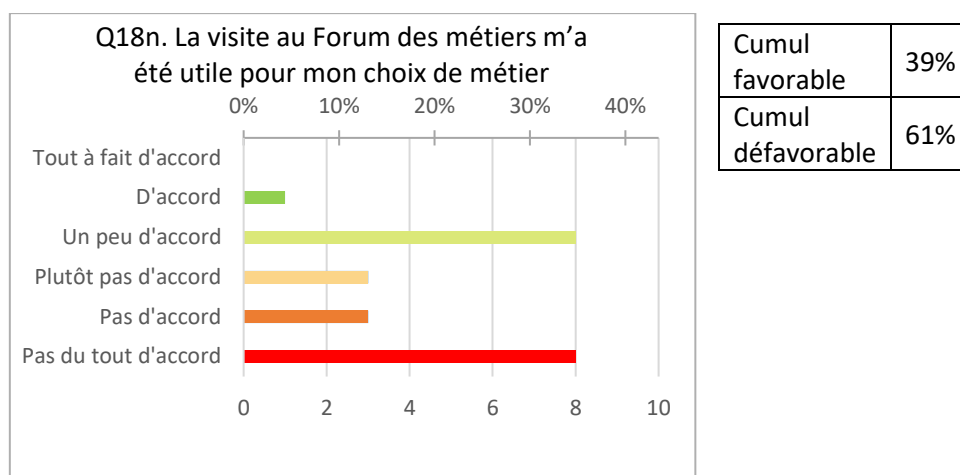


Figure 22 : Résultats de la question 18n : « La visite au Forum des métiers a-t-elle été utile pour mon choix de métier ? », échantillon : élèves se destinant au gymnase

On constate en comparant les résultats des figures 21 et 22 que les opinions sont effectivement différentes entre ces deux catégories d'élèves. Quand une majorité assez nette (61%) des élèves se destinant au gymnase s'accordent pour répondre par la négative, les élèves s'orientant vers les autres formations se positionnent de leur côté inversement, en majorité favorablement (64%). Un contraste est observable notamment dans le fait qu'aucun-e élève n'a répondu « *tout à fait d'accord* » chez les futurs gymnasiens ou futures gymnasiennes, alors que 9 élèves se destinant aux autres voies ont opté pour cette réponse. On relève également que plus d'un tiers (35%) des futurs gymnasiens et futures gymnasiennes ont un avis négatif très tranché, avec la réponse « *pas du tout d'accord* » alors que 15 % des élèves envisageant d'autres voies s'expriment dans ce sens.

A noter également que pour chacune de ces catégories d'élèves, on retrouve une part semblable de jeunes (un peu moins de la moitié, soit la part la plus importante) ayant un avis relativement neutre, c'est-à-dire ayant répondu « *un peu d'accord* » ou « *plutôt pas d'accord* » : 48% chez les élèves se destinant au gymnase, 44% chez les autres.

3.1.2 Analyse des résultats liés à la première question de recherche

Nous revenons maintenant sur les résultats présentés, afin d'en dégager les divers enseignements.

Nous nous interrogeons dans cette première question de recherche sur l'intérêt des élèves porté aux outils mis à leur disposition par l'école, et sur la pertinence de ces derniers pour répondre aux besoins de ces jeunes.

On a pu constater que l'ensemble des outils (cours de FG et options de 11H, consultations de l'OCOSP, visite de salons des métiers et stages), qu'ils soient obligatoires ou facultatifs, sont utilisés par la majorité des élèves.

Les stages

Les stages tout d'abord, non obligatoires mais largement encouragés par l'école, ont été jugés constructifs par une large majorité (79%). Ils ont été particulièrement plébiscités par les étudiant·e·s se dirigeant vers les autres voies que le gymnase (87%). Ceci peut s'expliquer par le fait que les stages touchant à des métiers concernés par des apprentissages mettent peut-être les élèves plus directement dans la position d'un réel travailleur-travailleuse de l'entreprise, en leur faisant effectuer des tâches concrètes en pleine immersion, permettant aux élèves de mesurer plus précisément les caractéristiques de la profession, par rapport aux stages touchant aux professions du tertiaire, pour lesquels il est moins aisé de mettre en place des situations de travail immersive leur permettant de cerner tous les enjeux de la profession, avec des tâches peut-être plus abstraites ou moins explicites.

On a pu observer par ailleurs que pratiquement un stage sur cinq a fait évoluer la représentation que les élèves se faisaient du métier, ou leur connaissance de soi. L'expérience du stage conduisant ces élèves à reconsidérer alors leur choix d'avenir professionnel.

Cette proportion peut sembler assez faible : on peut se demander dans quelle mesure les élèves parviennent à être critique de leurs expériences professionnelles, à en appréhender les enjeux, la substantifique moelle. Peut-être que l'école devrait les aider à aiguïser leur regard, tout en se gardant évidemment de livrer des jugements sur les professions. On parle ici de contribuer à développer leurs compétences réflexives et d'analyse.

On a pu relever que la part d'élèves ayant vécu une expérience de stage était moitié moindre chez les élèves se destinant au lycée (41% au lieu de 87% chez les élèves envisageant d'autres voies de formation). Il serait probablement pertinent que l'école encourage autant les futurs

gymnasiens et futures gymnasiennes que les autres élèves à s'engager dans des stages, en leur en présentant les intérêts. En effet, 90% des 51 élèves ayant vécu une expérience de stage ont répondu que le stage leur avait été utile.

Il est d'ailleurs intéressant de voir qu'en fin du questionnaire, à la question « *Qu'est-ce qui t'aiderait / t'aurait aidé à faire un choix professionnel plus facilement ?* » 15 élèves (dont 4 élèves se destinant au gymnase) ont répondu « Faire des stages » ou « faire plus de stages » (cf. annexe 5). C'est la proposition qui a été la plus citée à cette question.

Recours aux services de l'OCOSP

Nous avons pu constater qu'à de rares exceptions près (3 élèves), l'ensemble des élèves avaient eu au moins un rendez-vous avec un conseiller ou une conseillère d'orientation. Cette forte participation n'est pas à l'unique initiative des élèves, le rendez-vous ayant été imposé à une large part des élèves.

Toutefois, les élèves ont eu le sentiment que ce rendez-vous avait été utile dans 8 cas sur 10, et que les conseils reçus avaient aidés à fixer leur choix professionnel pour 70% d'entre eux-elles. Il n'en demeure pas moins qu'une proportion assez importante d'élèves n'en a pas trouvé d'intérêt.

En analysant les profils des mécontents, on s'est rendu compte que l'on pouvait distinguer deux catégories. Pour moitié d'entre eux, le choix d'orientation était déjà arrêté et ces jeunes ont considéré le rendez-vous imposé avec l'OCOSP comme une perte de temps. Mais pour l'autre moitié, l'insatisfaction correspond à une déception des attentes. Les élèves ont été remarquablement précis dans leurs critiques, on a pu distinguer cinq domaines de mécontentements : le fait que l'on ne tienne pas compte de leurs inspirations, le fait qu'on ne leur suggère pas suffisamment de possibles, un manque de connaissance, une redite d'informations connues, et enfin un manque de diversité de conseillers et conseillères et donc de diversité de regards, de conseils.

Or, ces éléments pointés devraient être au cœur de l'action du conseil scolaire et professionnel : à la charge de l'école de tout mettre en œuvre pour améliorer ces aspects.

Cours de formation générale et options de 11H

En ce qui concerne les cours de FG et les options de 11H, nous avons pu constater qu'ils récoltaient une majorité d'opinion favorable, mais plutôt timide (60%). On retrouve une proportion d'élèves mécontent·e·s (24%) comparable à celle constatée en rapport avec les services de l'OCOSP. Ces mécontent·e·s se distinguent selon les deux mêmes catégories énoncées précédemment. Ces résultats pourront être mis en perspectives avec certains que nous présentons dans la deuxième question de recherche, où nous nous demandons si l'école accomplit bien son rôle d'accompagnante à l'élaboration du choix professionnel.

Visite de salon des métiers

La plupart des élèves se sont rendu·e·s au moins à un salon des métiers (seuls 6 élèves n'en ont pas fait de visite). Cette démarche est encouragée par l'école, mais non obligatoire.

Les attentes des élèves semblent donc réelles, la visite résultant d'une initiative personnelle. Pourtant, on a pu noter que pratiquement la moitié d'entre eux (45%) ont trouvé cette visite inutile pour leur choix professionnel. Ce résultat devant être nuancé entre les élèves se destinant au gymnase avec 61% de mécontent·e·s et les autres dont 64% ont trouvé la visite utile. Nous n'avons pas demandé dans notre questionnaire d'expliquer en quoi ces forums les ont déçus. Mais au vu de cette différenciation d'opinion assez marquée entre les deux catégories d'élèves évoquées, nous pouvons faire l'hypothèse que les forums et salons des métiers ne laissent pas suffisamment de places pour les métiers correspondant aux voies de culture générale.

Infirmer ou confirmer notre hypothèse de départ

A l'égard de cette question de recherche, nous avons émis l'hypothèse que les élèves faisaient bien appel aux différents outils qui leur sont proposés, mais que ces outils répondaient rarement à leur attente.

Il apparaît que les outils sont effectivement majoritairement utilisés par les élèves, et que contrairement à ce que nous prétendions, ces outils aident une majorité d'élèves à élaborer leur choix professionnel. Mais comme nous l'avons présenté dans l'analyse des différents résultats, on constate qu'il ne faut pas se limiter à conjecturer les cumuls d'opinions favorables. Les questions de type de Likert ont permis de mettre en lumière quatre catégories

d'opinion. Une première part d'élèves qui ont effectivement muri un choix en s'appuyant, en partie, sur les outils mis à leur disposition (cette proportion varie entre 23% et 59% selon l'outil considéré), une deuxième catégorie d'élèves qui n'ont pas été franchement séduit·e·s (oscillant entre 24% et 44% selon l'outil considéré), une troisième part regroupant les élèves dont le choix d'orientation a été très vite déterminé et qui, par conséquent, ont trouvé inutiles les moyens mis à leur disposition (environ 10% des élèves) et enfin une dernière partie rassemblant des élèves dont les attentes portées aux moyens ont été franchement déçues (entre 10% et 15% des élèves).

3.2 Deuxième question de recherche

La deuxième question à laquelle nous souhaitons obtenir une réponse était la suivante : les élèves se sentent-ils·elles suffisamment accompagné·e·s par les différents acteurs et actrices du milieu scolaire, ou au contraire, trouvent-ils·elles les réponses à leurs questions concernant l'orientation dans le cercle privé ?

Pour pouvoir répondre à cette deuxième question de recherche, nous avons interrogé les élèves selon trois manières différentes. Dans une première forme de questions (cf. questions 7 et 9, en annexe 1) les élèves ont la possibilité de choisir une ou plusieurs réponses dans un panel large de propositions pour répondre à une question d'ordre général.

Ensuite, les élèves sont interrogé·e·s sur une série de questions (cf. tableau de la question 17, en annexe 1) relatives à des activités liées à la construction du choix d'orientation. Pour chacun de ces onze éléments, il s'agit pour l'élève d'indiquer sa/ses modalité(s) préférée(s) lui permettant de l'accomplir : Aide de l'école ? Aide des parents ? Seul ? Ou bien non réalisé.

Enfin, des questions de type de Likert (questions 18 g, h, i, j, r, s, cf. annexe1) nous permettront de saisir les nuances d'opinion sur le sujet.

3.2.1 Présentation des résultats relatifs à la deuxième question de recherche

Les élèves étaient tout d'abord interrogé·e·s sur la manière et les raisons qui ont permis l'émergence de leur choix d'orientation professionnelle. Les élèves pouvaient opter pour une ou plusieurs réponses. Les résultats obtenus sont présentés sous la forme d'un diagramme en

barres, en figure 23. L'axe horizontal inférieur indique le nombre d'élèves, l'axe horizontal supérieur indique le pourcentage correspondant à ce nombre d'élèves, rapportés à la population totale des septante-trois élèves.

On constate que les propositions « à la suite d'un entretien avec l'OCOSP », « lors des cours de FG/options de 11H » et « sur les conseils d'un-e enseignant-e » apparaissent largement en queue de peloton, elles ont été choisies respectivement uniquement par 10 élèves, 6 élèves et 2 élèves.

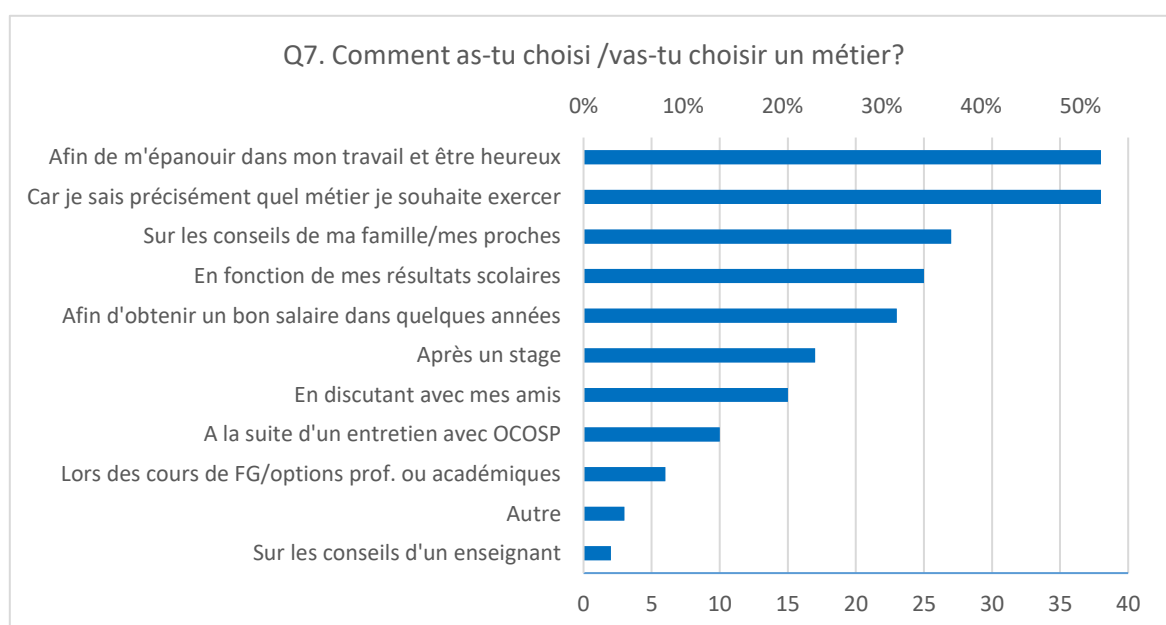


Figure 23 : Résultats de la question 7 : « Comment as-tu choisi /vas-tu choisir un métier? (plusieurs réponses possibles) », échantillon : population totale.

La proposition « sur les conseils de ma famille/mes proches » récolte plus de voix : 37% des élèves l'ont sélectionnée.

Nous avons demandé aux élèves à la neuvième question quelle stratégie ils ou elles mettent en place lorsqu'ils ou elles désirent connaître les activités et aptitudes relatives à un métier particulier. A nouveau, le format autorisait plusieurs sélections de réponses.

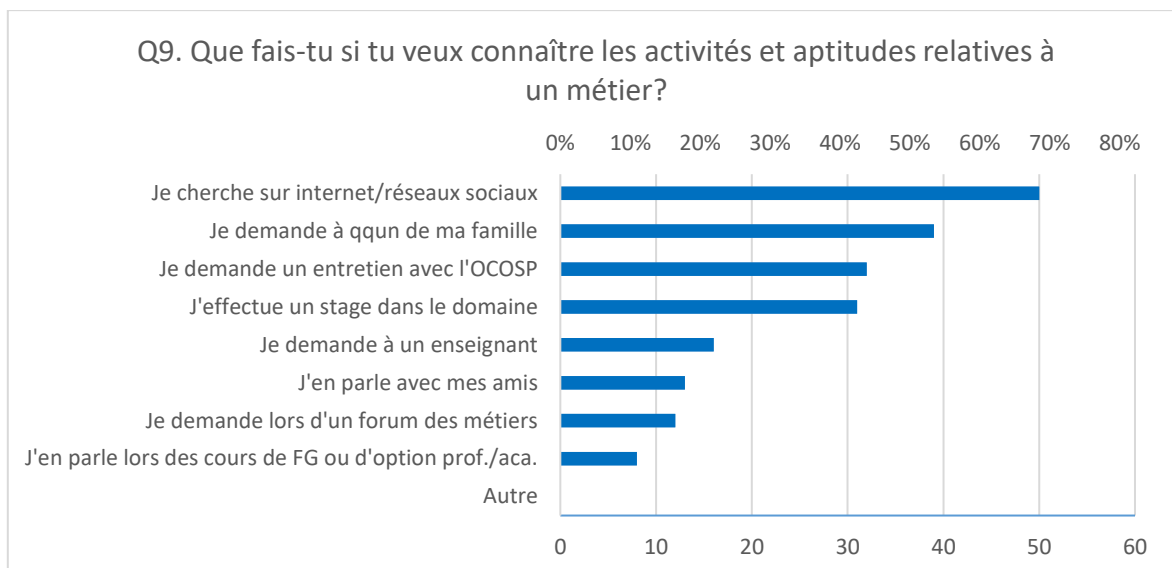


Figure 24 : Résultats de la question 9 : « Que fais-tu si tu veux connaître les activités et aptitudes relatives à un métier ? » (plusieurs réponses possibles), échantillon : population totale.

Les résultats obtenus indiquent que lorsque les élèves ont une question relative à une profession ou qu'ils ou elles souhaitent trouver des informations supplémentaires sur l'une d'elles leur premier réflexe est d'engager une recherche sur internet. Ensuite, ils-elles interrogent leur cercle familial et demandent éventuellement un rendez-vous avec l'OCOSP. Seuls 22% des élèves abordent ces questions avec leurs enseignant·e·s, 16% lors des cours de formation générale ou d'options de 11H.

Les questions 7 et 9 s'accordent ainsi sur le fait que le domaine privé semble avoir occupé une place plus déterminante que l'école dans la construction du choix professionnel.

On peut cependant nuancer ce constat en observant que, bien que les consultations de l'OCOSP et des enseignant·e·s n'aient pratiquement pas été mentionnées par les élèves dans l'émergence de leur choix professionnel en question 7, ces mêmes acteurs (OCOSP et enseignant·e·s) apparaissent pourtant de manière plus importante lorsqu'on demande aux élèves leurs procédures favorites pour recueillir des informations sur un métier : 44% des élèves indiquant se tourner, entre autres, vers l'OCOSP et 22% citant les enseignant·e·s.

Nous avons ensuite interrogé les élèves quant à leurs stratégies pour accomplir des activités liées à la construction du choix d'orientation. Cette question prenait la forme d'un tableau présentant onze rubriques « Où apprends-tu à [...] ? » auxquelles les élèves étaient invité·e·s

à répondre en sélectionnant une ou plusieurs des propositions : « à l'école », « avec mes parents », « seul » ou « jamais fait ».

Les résultats sont présentés dans les diagrammes ci-dessous.

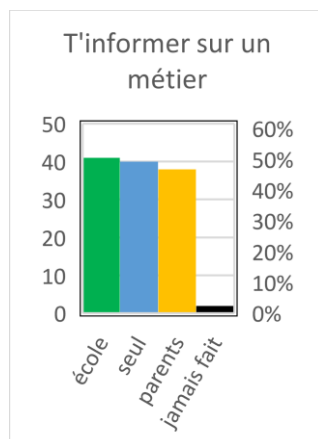


Figure 25 : « Où apprends-tu à t'informer sur un métier ? (plusieurs choix possibles) »

On constate que pour s'informer sur un métier, les élèves mettent sur un même pied d'égalité les savoirs acquis en autonomie, les savoirs acquis à l'école et les savoirs acquis auprès de leurs parents.

Les réponses obtenues révèlent par ailleurs que l'apprentissage de la conception du curriculum vitae et de la lettre de motivation se font d'abord à l'école. Ces deux compétences techniques ne sont que peu travaillées à la maison, mais principalement en milieu scolaire (cf. figures 26 et 27).

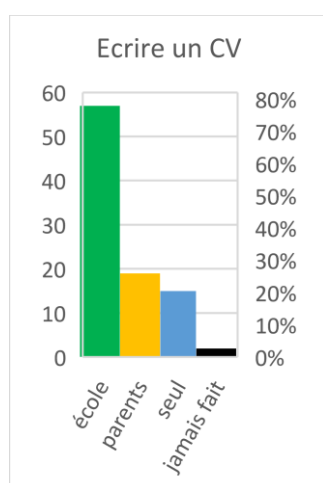


Figure 26 : « Où apprends-tu à écrire un CV ? (plusieurs choix possibles) »

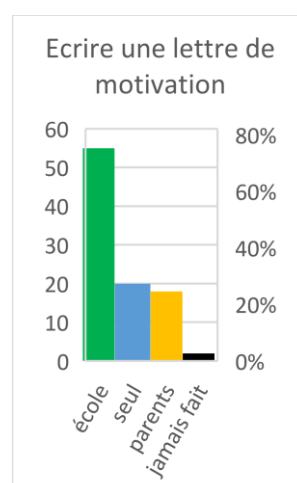


Figure 27 : « Où apprends-tu à écrire une lettre de motivation ? (plusieurs choix possibles) »

Cela étant, dès lors que l'on s'éloigne de ces objets classiques en matière de vie professionnelle, le rôle de l'école tend à s'amenuiser :

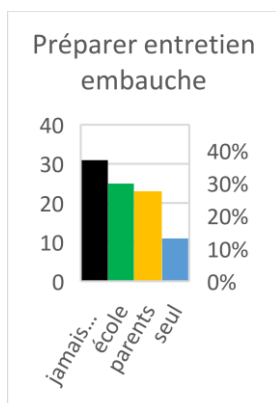


Figure 28 : « Où apprends-tu à préparer un entretien d'embauche ? » (plusieurs choix possibles)

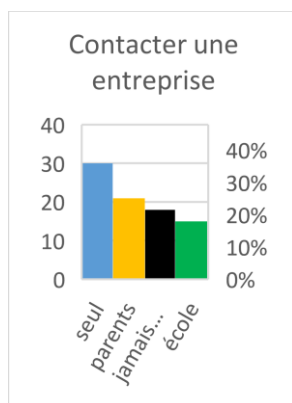


Figure 29 : « Où apprends-tu à contacter une entreprise ? » (plusieurs choix possibles)

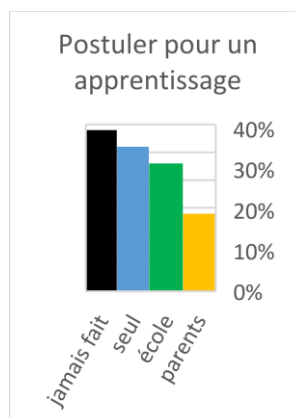


Figure 30 : « Où apprends-tu à postuler pour un apprentissage ? » (plusieurs choix possibles)

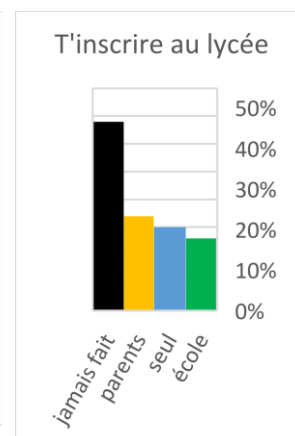


Figure 31 : « Où apprends-tu à t'inscrire au lycée ? » (plusieurs choix possibles)

On constate dans ces résultats qu'il n'y a pas de partenaire privilégié-e qui se détache entre les parents et l'école, on retrouve à nouveau plutôt une configuration semblable à celle de la figure 15, c'est-à-dire l'apport de l'école, des parents et des connaissances apprises en autonomie valorisées à un même niveau.

Afin de compléter les résultats obtenus, il nous semble opportun de nous interroger sur le ressenti des élèves quant à l'accompagnement des parents d'une part, et des enseignant·e·s d'autre part. Se sentent-ils-elles suffisamment soutenu·e·s dans leur parcours de fin de scolarité ?

Les questions 18r et 18s dont la formulation est identique nous permettent de comparer les ressentis suivants des élèves : « Grâce à l'accompagnement de mes parents / de l'école, je suis content·e du parcours que je choisis ? »

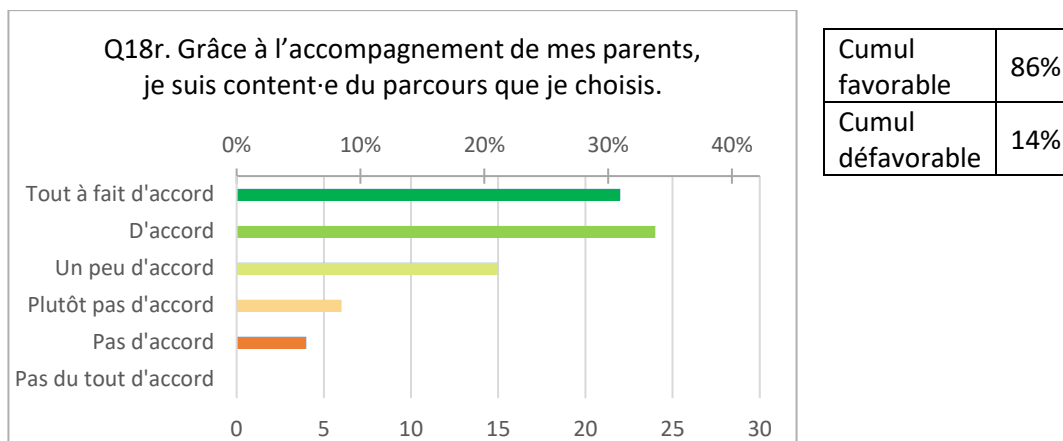


Figure 32 : Résultats de la question 18r : « Grâce à l'accompagnement de mes parents, je suis content-e du parcours que je choisis ? », échantillon : population complète.

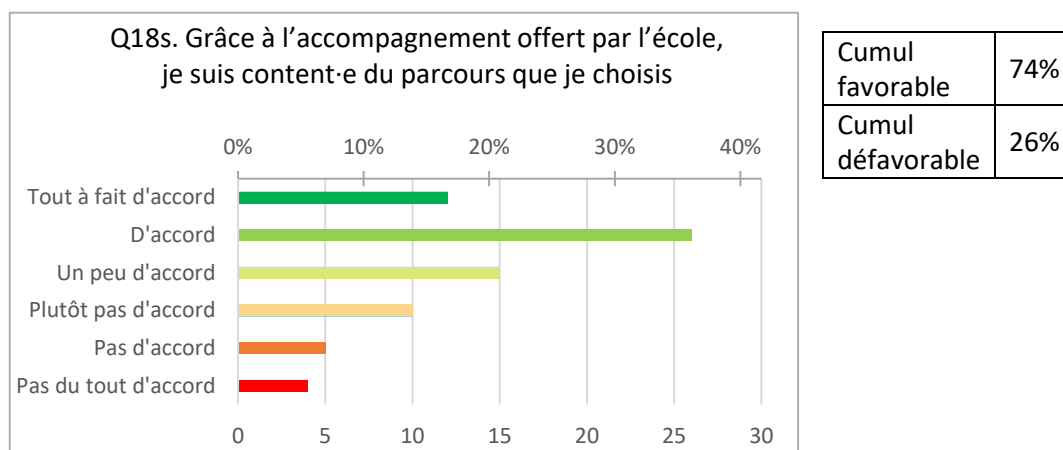


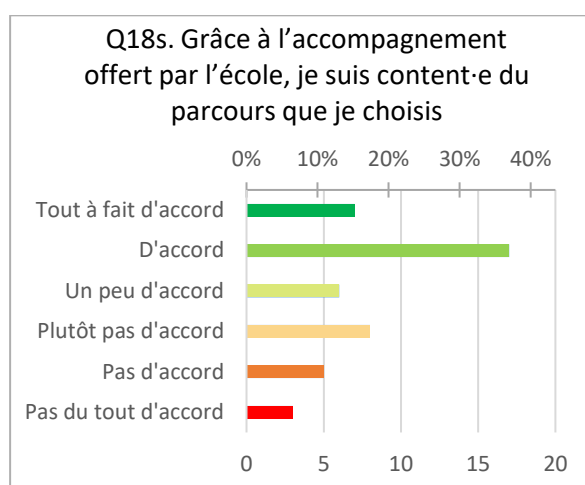
Figure 33 : Résultats de la question 18s : « Grâce à l'accompagnement offert par l'école, je suis content-e du parcours que je choisis ? », échantillon : population complète.

Comme le premier diagramme nous le montre (figure 32), une large majorité d'élèves (86%) sont d'avis que l'accompagnement des parents a été satisfaisant dans l'élaboration du choix de parcours. Seuls 6% des élèves ont exprimé un avis négatif tranché, avec la réponse « pas d'accord ».

Le second diagramme (figure 33) présente un cumul d'avis favorable légèrement moins élevé puisque 74% des élèves déclarent que l'accompagnement de l'école leur a permis d'être satisfait du parcours qu'ils s'approprient à suivre. On peut également relever que 13% des élèves se sont exprimés en opposition de manière franche : 7% « pas d'accord » et 6% « pas du tout d'accord ».

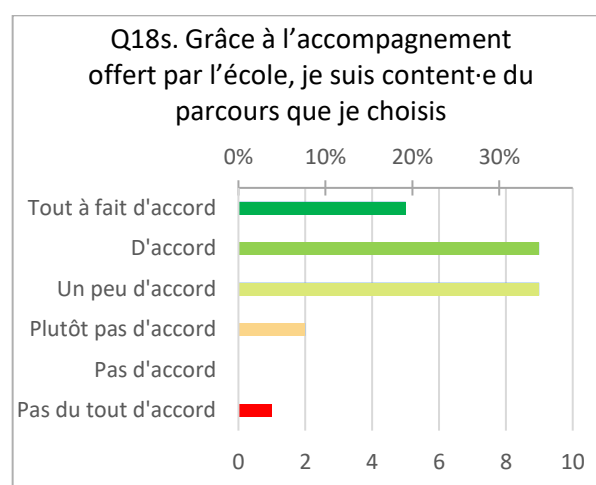
Il est par ailleurs intéressant de relever un cas de figure particulier : une élève mécontente a ajouté en commentaire à cette question « *pas l'école !* », il s'agit d'une élève souhaitant intégrer l'école d'arts appliqués (EAA) de la Chaux-de-Fonds. Cette même élève avait été très critique de son expérience avec l'OCOSP : alors qu'elle avait pris rendez-vous « pour mieux connaître les inscriptions à l'école d'art » elle a regretté que l'on « essaye de [la] diriger vers des voies [qu'elle] déteste ».

En comparant les réponses des élèves se destinant au gymnase à celles des élèves se dirigeant vers une autre voie, nous avons pu constater que les avis sont similaires par rapport à l'accompagnement des parents (résultats non retranscrits ici), mais plus divergents au sujet de l'accompagnement de l'école :



Cumul favorable	65%
Cumul défavorable	35%

Figure 34 : Résultats de la question 18s : « Grâce à l'accompagnement offert par l'école, je suis content-e du parcours que je choisis ? », échantillon : élèves envisageant d'autres voies que le gymnase.



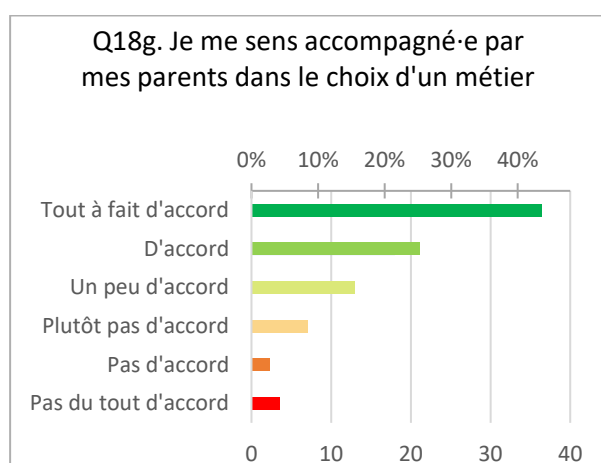
Cumul favorable	88%
Cumul défavorable	12%

Figure 35 : Résultats de la question 18s : « Grâce à l'accompagnement offert par l'école, je suis content-e du parcours que je choisis ? », échantillon : élèves se destinant au gymnase.

On observe ainsi que chez les élèves se destinant à une autre voie que le gymnase, près d'un-e élève sur cinq se montrent en profond désaccord, alors qu'il n'y a que 4% d'élèves se destinant au gymnase qui se sont prononcé-e-s en ce sens. Il paraît néanmoins important de signaler que la compréhension de la question, et donc des réponses, peut être sujette à deux interprétations : est-ce que les élèves sont mécontents de l'accompagnement de l'école, ou

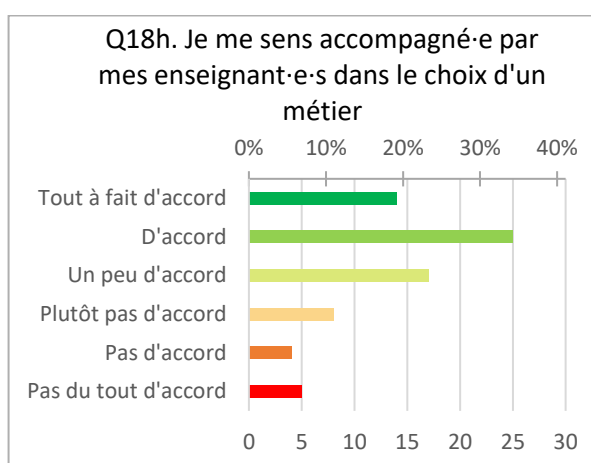
est-ce que les élèves sont mécontents du parcours choisi ? Il était attendu que les élèves critiquent l'accompagnement, mais il se peut qu'il y ait eu un biais de compréhension ici.

Précisons maintenant notre demande en questionnant les élèves d'une manière similaire, mais en leur demandant s'ils se considèrent suffisamment accompagné-e-s par leurs parents et *enseignant-e-s* dans le choix d'un *métier*. Dans cette nouvelle question (18 g et h), on ne parle plus de *parcours* mais cette fois de *métier* et on ne parle plus d'école mais cette fois d'*enseignant-e-s*. Les résultats obtenus ont été les suivants :



Cumul favorable	85%
Cumul défavorable	15%

Figure 36 : Résultats de la question 18g : « Je me sens accompagné-e par mes parents dans le choix d'un métier », échantillon : population complète.



Cumul favorable	77%
Cumul défavorable	23%

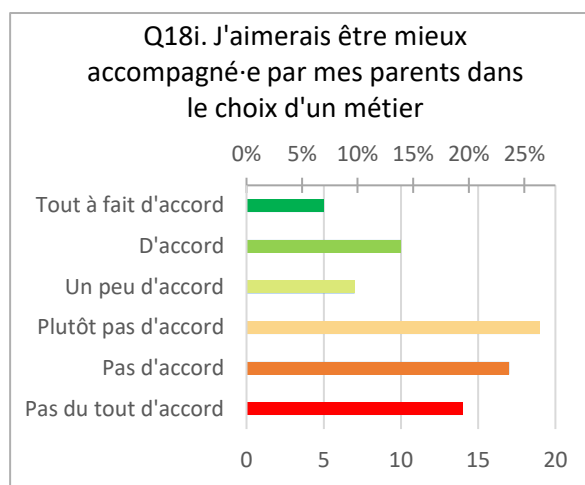
Figure 37 : Résultats de la question 18h : « Je me sens accompagné-e par mes enseignant-e-s dans le choix d'un métier », échantillon : population complète.

On peut remarquer que la très grande majorité des élèves se sont effectivement sentis accompagné-e-s par les enseignant-e-s et par les parents. Les parents récoltant une légère faveur supplémentaire (cumuls favorables de 85% au lieu de 77% pour les enseignant-e-s).

Plus d'élèves sont mécontent-e-s de l'accompagnement des enseignant-e-s (12% de réponses : « pas d'accord » et « pas du tout d'accord ») que de l'accompagnement des parents (7% pour les mêmes catégories de réponse).

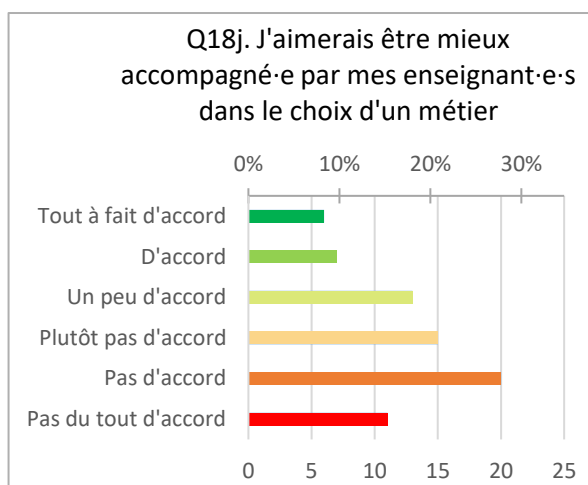
Nous n'avons pas constaté pour cette question de disparités entre les catégories d'élèves se destinant au gymnase et les autres.

En prolongement de ces questions 18g et 18h, nous avons souhaité demander aux élèves s'ils auraient aimé être mieux accompagnés par leurs parents et leurs enseignant·e·s dans le choix de leur métier. Les résultats sont les suivants :



Cumul favorable	31%
Cumul défavorable	69%

Figure 38 : Résultats de la question 18i : « J'aimerais être mieux accompagné-e par mes parents dans le choix d'un métier », échantillon : population complète.



Cumul favorable	36%
Cumul défavorable	64%

Figure 39 : Résultats de la question 18j : « J'aimerais être mieux accompagné-e par mes enseignant·e·s dans le choix d'un métier », échantillon : population complète.

On constate que les résultats sont très similaires, les élèves s'accordant majoritairement à dire que les accompagnements sont suffisants. On observe tout de même qu'une part non négligeable d'élèves regrettent de ne pas avoir été mieux accompagné·e·s : 18% ont répondu « d'accord » et « tout à fait d'accord » pour vouloir être mieux accompagné-e par les enseignant·e·s, 21% ont optés pour les mêmes types de réponse en rapport à l'accompagnement des parents.

Nous avons relevé par ailleurs pour cette question une légère disparité entre la répartition des réponses des élèves se destinant au gymnase et les autres. Les élèves se destinant au gymnase se sont en effet prononcé·e·s plus fortement en faveur de meilleurs accompagnements des enseignant·e·s (42%) et des parents (38%) que les élèves envisageant les autres voies (respectivement 33% et 26%).

3.2.2 Analyse des résultats liés à la deuxième question de recherche

Nous revenons maintenant sur les résultats présentés, afin d'en dégager les divers enseignements et les confronter à notre hypothèse de départ.

Nous avons pu observer que les élèves sont majoritairement satisfait·e·s de l'accompagnement du cercle scolaire et du cercle familial. Ces deux cercles semblent exercer une influence de même niveau sur la construction du choix professionnel des jeunes : les résultats ne montrant globalement pas qu'un acteur soit plus privilégié que l'autre.

Il est intéressant de voir que d'après les questions 9 et 17, lorsque les élèves recherchent une information sur un métier, leur première attitude semble d'abord de la rechercher par eux-mêmes-elles-mêmes sur internet.

On peut constater que les élèves sont soutenu·e·s convenablement par l'école pour l'apprentissage de l'élaboration du CV et des lettres de motivation.

Il apparaît important de relever que nous avons pu constater des disparités entre les élèves se destinant au gymnase et les autres : nous avons pu voir que le mécontentement de l'accompagnement de l'école est en effet plus exacerbé chez les élèves envisageant d'autres formations que le gymnase : un tiers de ces élèves considèrent que ce n'est pas grâce à l'accompagnement de l'école qu'ils-elles sont content·e·s de leurs parcours, contre 14% des élèves se destinant au gymnase.

On a évoqué le cas de cette élève souhaitant intégrer une école d'arts appliqués, qui a souligné que l'école et plus particulièrement l'OCOSP semblaient tenter de la dissuader de ce choix. On pourrait faire l'hypothèse que les élèves mécontents se sont trouvés dans une situation comparable, avec une école qui suggère des choix d'orientations contraires aux désirs, ou contraints du fait des notes ne permettant pas de continuer vers une voie générale. Si l'on analyse les données rassemblées, on identifie 5 élèves se destinant aux autres voies que le gymnase profondément mécontents de l'accompagnement scolaire, pourtant, tous les 5 ont répondu « *pas du tout d'accord* » à la question 18q « J'ai l'impression de choisir un métier qu'on m'impose » et un seul parmi les cinq a sélectionné « en fonction de mes résultats scolaires » parmi les propositions aux questions 5 et 7. Il semble donc que ce ne soit pas la

raison de leur mécontentement, qui est peut-être alors à aller chercher plutôt du côté d'une incapacité de l'école à leur fournir suffisamment d'informations ou de suggestions de possibles (comme vu lors de l'analyse de la première question de recherche).

Il est intéressant de relever également que bien que les élèves se destinant au lycée soient d'accord à 88% avec le fait que grâce à l'accompagnement scolaire, ils-elles sont satisfaits du parcours choisi, 42% de ces mêmes élèves expriment un souhait d'un meilleur accompagnement. Il semble donc que les attentes envers l'école sont grandes, et que ce qui est déployé actuellement mérite d'être encore renforcé.

Infirmer ou confirmer notre hypothèse de départ

Nous avons émis l'hypothèse que la place du cercle familial est plus importante que celle de l'école dans le choix d'un métier par un-e élève et que par conséquent, les élèves s'appuient plus souvent sur leur cercle familial pour l'élaboration de leur projet d'orientation.

Il apparaît que contrairement à ce que nous prétendions, et comme nous avons pu le démontrer précédemment, le cercle familial n'occupe pas une place prépondérante.

3.3 Troisième question de recherche :

Dans un troisième temps, nous nous demandons si l'école répond pleinement aux responsabilités qui lui reviennent dans son rôle d'accompagnante au développement personnel et professionnel, en offrant à l'élève l'opportunité de mieux se connaître et de découvrir un panel de professions différentes ?

3.3.1 Présentation des résultats relatifs à la troisième question de recherche

Une fois n'est pas coutume, nous commençons par la seconde partie de notre question de recherche, laquelle concerne la découverte de plusieurs professions dans le cadre des différentes disciplines existantes en dehors de la formation générale et des options professionnelles et académiques. Afin d'y répondre, nous mobilisons la question 15 qui

demandait aux élèves de lister les métiers dont ils·elles avaient entendu parler, même brièvement, durant les périodes scolaires.

Le diagramme ci-dessous nous livre les résultats suivants : les élèves à 64% déclarent ne pas se souvenir d'un·e enseignant·e ayant mentionné une profession quelconque, 8% d'entre eux affirment que ce n'est jamais arrivé et 28% se rappellent avoir vécu cette expérience.

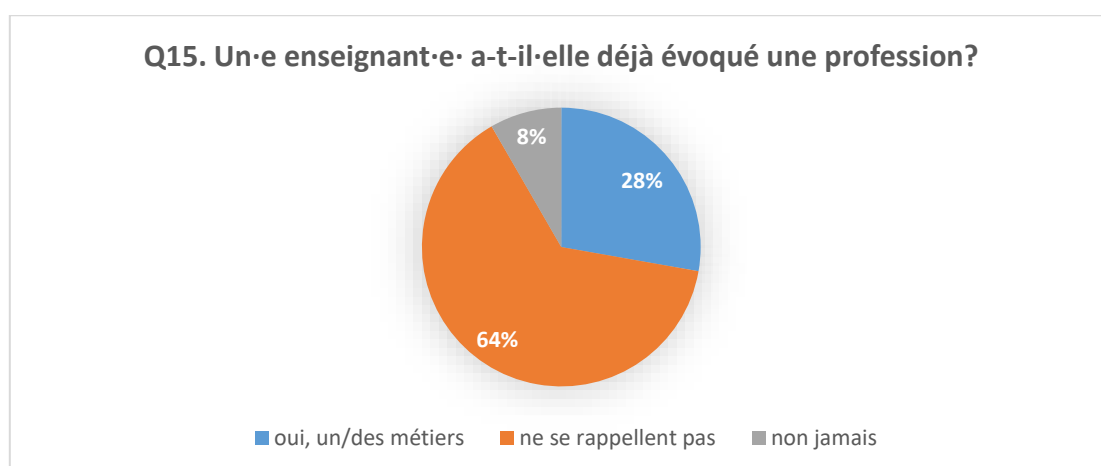


Figure 40 : résultats de la question 15

Nous nous interrogeons également sur la place de l'école dans le développement personnel et professionnel de l'élève. La question 17, dont le mécanisme a été précédemment commenté, proposait aux élèves de réfléchir à ce qui leur permettait de découvrir leurs intérêts professionnels, de connaître leurs qualités professionnelles et enfin de connaître leurs défauts professionnels. 70% des élèves ont déclaré découvrir leurs intérêts professionnels seul·e·s. Concernant la découverte des qualités et des défauts professionnels, les élèves semblent le faire seul·e·s ou à l'école de manière presque égale. Nous relevons que dans ces trois domaines, les parents n'ont été sélectionnés que par 20% des participant·e·s.

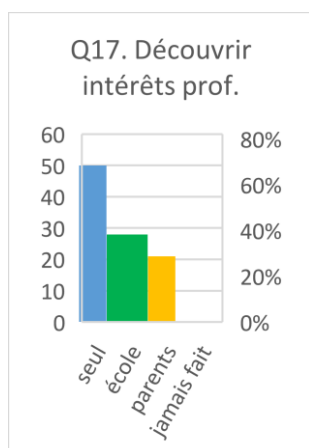


Figure 41 : « Où apprends-tu à découvrir tes intérêts professionnels ? » (plusieurs choix possibles)

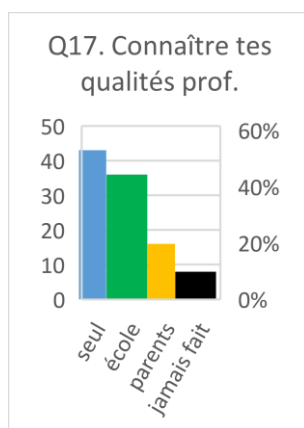


Figure 42 : « Où apprends-tu à découvrir tes qualités professionnelles ? » (plusieurs choix possibles)

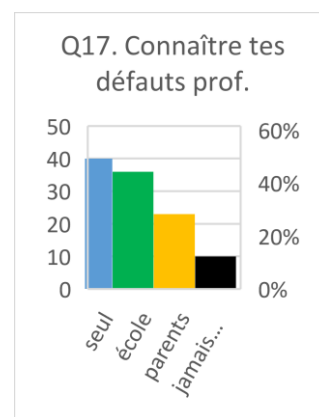
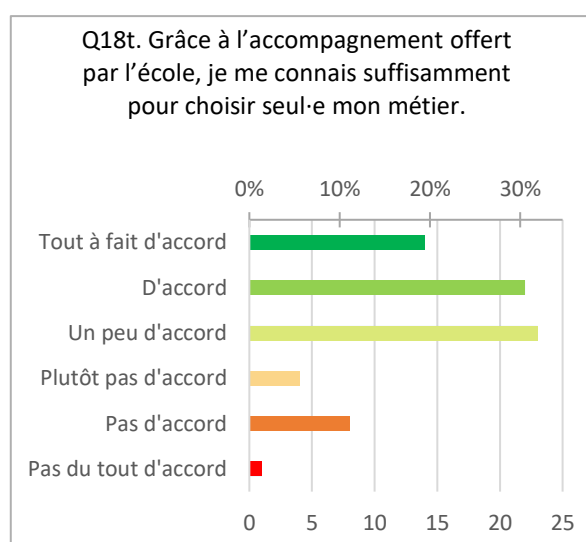
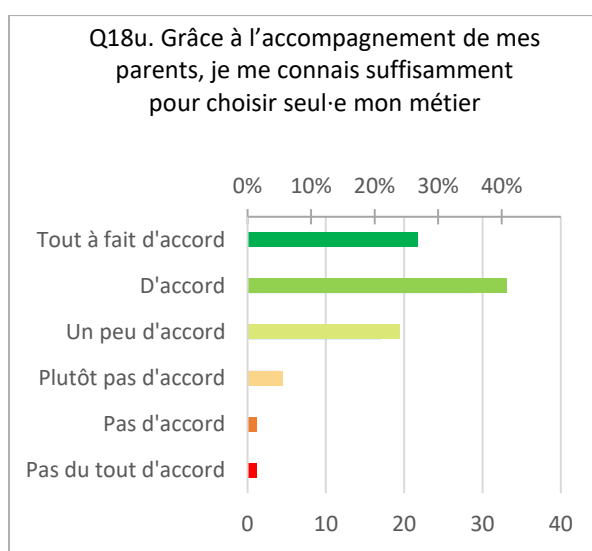


Figure 43 : « Où apprends-tu à découvrir tes défauts professionnels ? » (plusieurs choix possibles)

Toujours dans l'objectif de mesurer le rôle de l'école et des enseignant·e·s dans la découverte de soi des élèves, nous avons proposé aux participant·e·s les questions 18t et 18u et 18w.

La question 18u est formulée ainsi « grâce à l'accompagnement de mes parents, je me connais suffisamment pour choisir seul·e mon métier ». La question 18t est similaire, mais concerne l'école. Les élèves déclarent à 92% que l'accompagnement de leurs parents leur permettent de se connaître suffisamment pour choisir seul·e un métier. Pour la question miroir se référant à l'école, 82% se déclarent satisfaits de l'impact de cet accompagnement.



Cumul favorable	92%
Cumul défavorable	8%

Figure 44 : Résultats de la question 18u : « Grâce à l'accompagnement de mes parents, je me connais suffisamment pour choisir seul-e mon métier », échantillon : population complète.

Cumul favorable	82%
Cumul défavorable	18%

Figure 45 : Résultats de la question 18t : « Grâce à l'accompagnement de mes parents, je me connais suffisamment pour choisir seul-e mon métier », échantillon : population complète.

La question 18w opère dans la continuité de ce qui précède. Cependant, alors que la question 18t mettait l'accent sur l'accompagnement offert par l'école, la question 18w demande à l'élève s'il a pu apprendre à se découvrir pour construire son avenir professionnel. 67% des élèves y répondent favorablement.

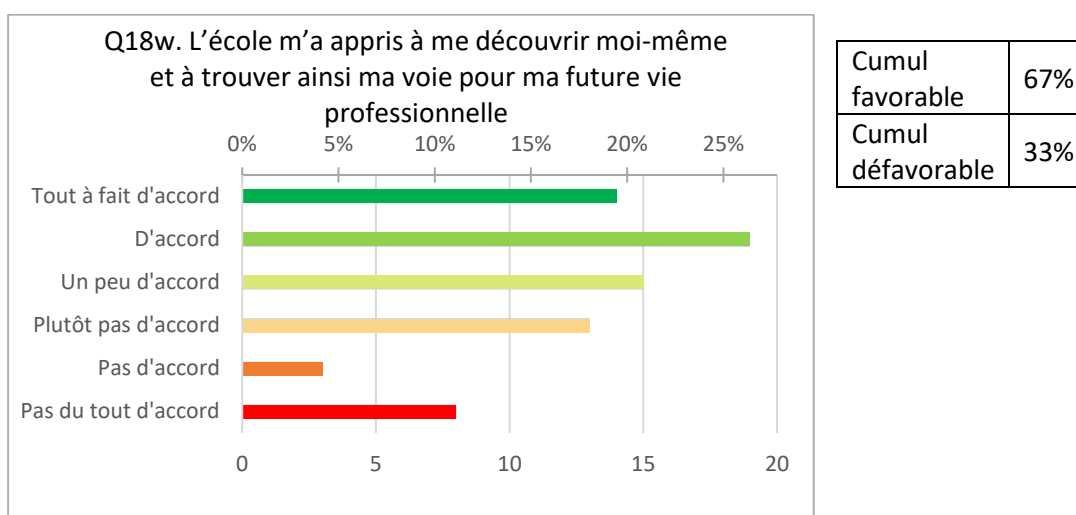


Figure 46 : Résultats de la question 18w : « L'école m'a appris à me découvrir moi-même et à trouver ainsi ma voie pour ma future vie professionnelle », échantillon : population complète.

3.3.2 Analyse des résultats liés à la troisième question de recherche

Comme les résultats l'ont relevé, il semblerait que la majorité des élèves ne se rappellent pas qu'un-e enseignant-e ne leur ait jamais présenté une profession lors d'un cours. Ce résultat peu sembler peu favorable, mais nous souhaitons le relativiser. Premièrement, le fait qu'ils ne s'en rappellent pas ne signifie pas que cela n'est jamais arrivé, mais uniquement qu'ils ou elles n'ont pas été marqué-e-s par ce moment. Il suffit que le métier ne leur parle pas pour qu'ils ou elles n'intègrent pas ce qui se fait en classe. Deuxièmement, les élèves ne considèrent peut-être pas la salle de classe comme un espace où l'on découvre une profession que l'on pourra exercer plus tard, ainsi, le lien n'étant pas établi, il n'existe pas dans leur souvenir.

Troisièmement, nous retenons plutôt les 28% qui ont répondu positivement à la question, preuve qu'un tiers des participant·e·s a déjà été sensibilisé à un métier durant sa scolarité.

Les réponses obtenues à la question 17 démontrent que seule la moitié des élèves découvre leurs intérêts, qualités ou défauts professionnels grâce à l'école. La réponse majoritaire dans les trois cas était « seul-e » ce qui peut probablement s'interpréter par le fait que dans la conscience du jeune, ce cheminement est avant tout une aventure personnelle. Toutefois, les réponses aux questions 18i et 18j (figures 38 et 39), présentées dans notre deuxième question de recherche nous révèlent que les élèves seraient, à une très large majorité, demandeurs de plus de soutien de la part de leurs parents et de l'école. Un vrai manque est pointé à ce niveau.

La différence des résultats entre la question 18t et la question 18w nous interpelle quelque peu. Cela résulte peut-être de la formulation, la question 18t est relative au choix d'un métier précis, alors que la question 18w a trait à l'avenir, période plus nébuleuse dont certain·e·s peinent encore à voir les contours. D'ailleurs la question 19 dont la teneur était la suivante « où te vois-tu dans 10 ans dans ta vie professionnelle » a obtenu des réponses comme « seul Dieu le sait » ou encore « l'avenir nous le dira ».

Infirmer ou confirmation de notre hypothèse de départ

En définitive, il est difficile de valider ou d'infirmer notre troisième question de recherche. Nous obtenons des pistes de réflexion, mais aucune réponse arrêtée. Nous pensons qu'il faudrait réinterroger ces mêmes élèves dans quelques années, puisqu'une certaine prise de recul est déterminante dans l'analyse de l'aide reçue.

3.4 Analyse de la représentation du métier

En outre, nous désirons présenter quelques résultats ne répondant pas directement à l'une de nos questions, mais qui permettent d'observer où en sont les élèves par rapport à leur futur post-école obligatoire.

Au sixième point de notre questionnaire, nous demandions aux élèves d'indiquer quel métier ils-elles souhaitaient exercer plus tard. Ils-elles pouvaient alors nommer la profession, indiquer qu'ils-elles hésitaient encore entre plusieurs métiers ou dire qu'ils-elles ne savaient pas.

Comme l'indique le graphique ci-dessous, sur le panel de 73 élèves interrogé·e·s, plus de 60% déclarent avoir une idée arrêtée sur ce qu'ils-elles veulent faire plus tard, ce qui démontre une certaine assurance. Pour le reste, 20% hésitent encore entre plusieurs métiers et 15% ne savent pas.

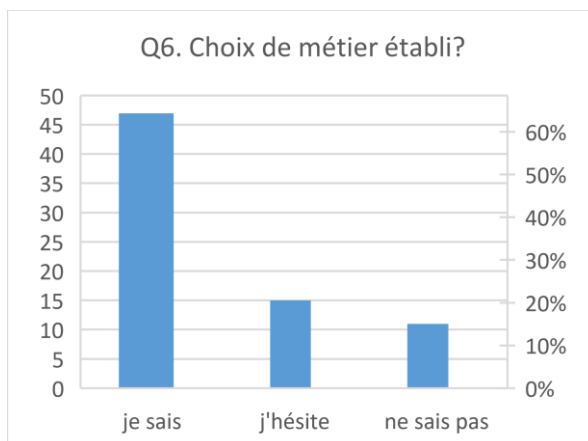


Figure 47 : Résultats de la question 6 : « En vue d'exercer quel métier ? »

Cette présumée assurance est confirmée par la réponse majoritaire des question 5 et 7. La question 5 demandait aux participant·e·s pourquoi ils-elles s'orientaient sur la voie envisagée pour l'année à venir et la question 7 était la suivante « Comment as-tu choisi ce métier ? ». A ces deux questions, 35 élèves, soit environ la moitié, ont opté pour « *car je sais précisément quel métier je souhaite exercer* ». Il est également à relever que concernant le choix du métier (question 7) autant d'élèves ont opté pour la réponse « *afin de m'épanouir* ».

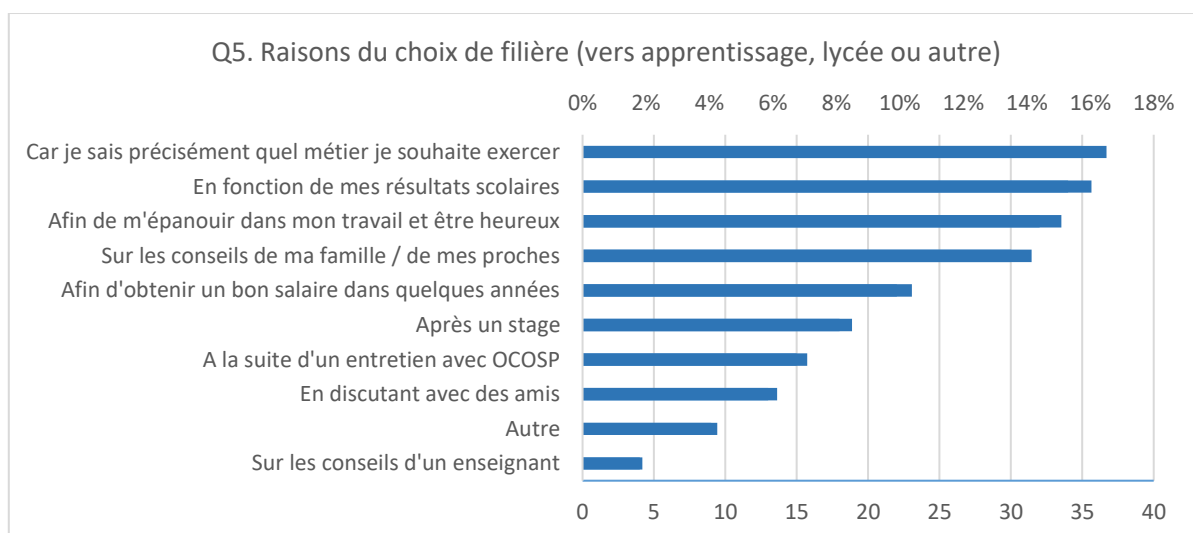


Figure 48 : Résultats de la question 5 : « Pourquoi as-tu fait ce choix ? »

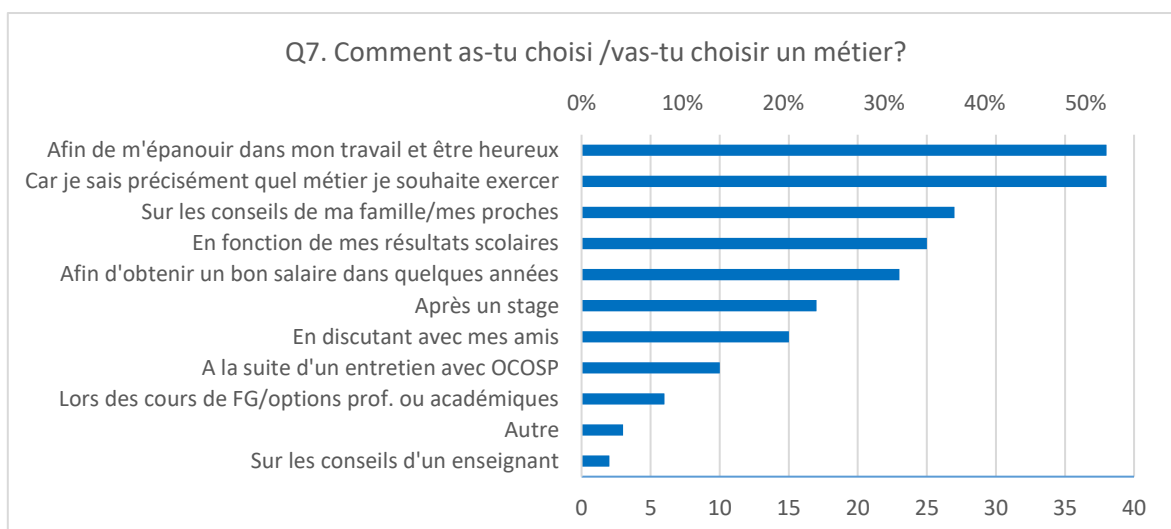


Figure 49 : Résultats de la question 7 : « Comment as-tu choisi / vas-tu choisir un métier ? »

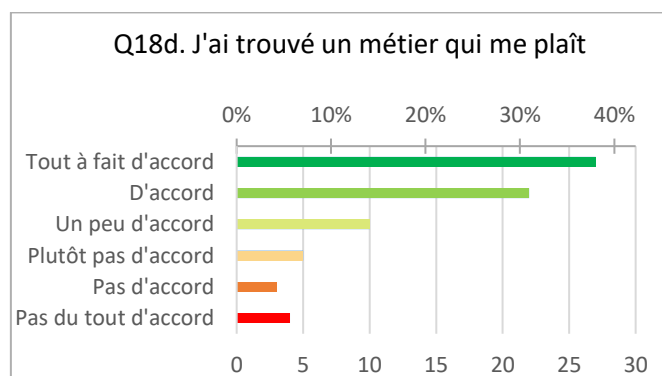


Figure 50 : Résultats de la question 18d : « J'ai trouvé un métier qui me plaît. » Échantillon : population complète.

Il apparaît néanmoins intéressant de préciser que bien que les élèves interrogé·e·s pensent dans la plupart des cas avoir trouvé un métier qui leur plaît (figure précédente), ils-elles craignent dans environ 60% des cas que le métier choisi ne leur plaise in fine pas tant que ça.

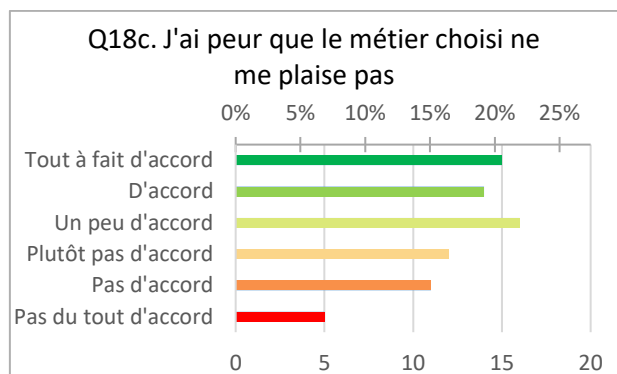


Figure 51 : Résultats de la question 18c : « J'ai peur que le métier choisi ne me plaise pas. » Échantillon : population complète.

Les élèves déclarent pourtant bien connaître le métier vers lequel ils-elles souhaitent se tourner dans un avenir proche et de n'avoir en aucun cas fait ce choix au hasard.

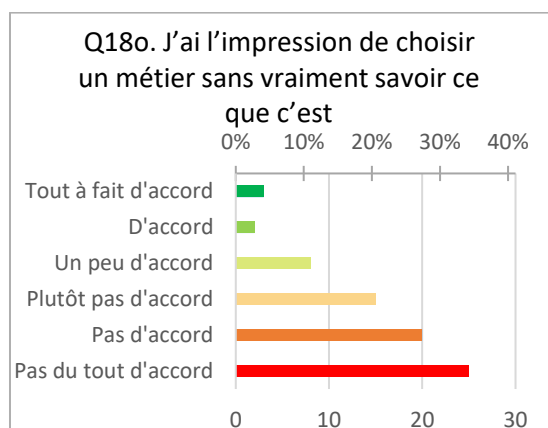


Figure 52 : Résultats de la question 18o : « J'ai l'impression de choisir un métier sans vraiment savoir ce que c'est. » Échantillon : population complète.

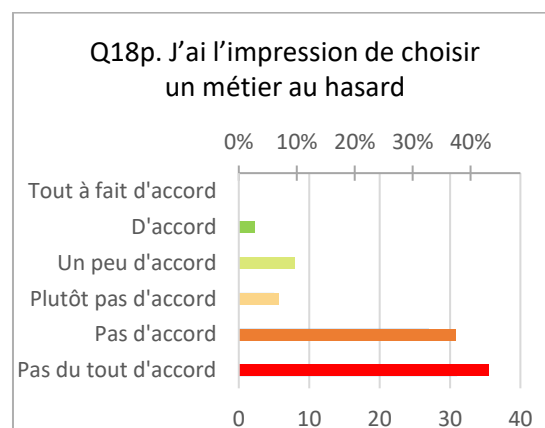


Figure 53 : Résultats de la question 18p : « J'ai l'impression de choisir un métier au hasard. » Échantillon : population complète.

Ces résultats nous livrent une information importante : les élèves nourrissent la crainte que la profession choisie ne leur plaise pas, cela alors même qu'ils semblent faire leur choix en connaissance de cause. Il serait pertinent de chercher la racine de cette peur liée à la profession choisie. Nos résultats ne nous permettent pas d'en préciser la nature, mais s'agit-il d'une réelle angoisse ou d'une appréhension légitime face à l'inconnu ? Est-ce qu'un meilleur accompagnement, respectivement une meilleure préparation face à l'orientation, de la part de l'école pourrait permettre de l'amoindrir ? En tant que futur·e enseignant·e, nous réalisons que même lorsqu'un·e élève semble satisfait de son choix, il·elle demeure un·e adolescent·e en construction devant être soutenu·e et accompagné·e.

Conclusion

L'objectif de notre travail était de porter un regard critique sur les mesures d'orientation professionnelle proposées et engagées au sein des écoles neuchâteloises d'aujourd'hui. Au terme de notre recherche, nous avons pu répondre à plusieurs questionnements, et comprendre quelles mesures étaient jugées particulièrement utiles pour les élèves et celles qui ne l'étaient que partiellement.

En tant que futur enseignant, j'ai pu percevoir le rôle primordial que nous pouvons jouer dans les questions d'orientation. Malheureusement, ce rôle demeure encore mal défini et endossé par peu d'entre nous. Je m'interroge également sur la formation que les enseignant·e·s pourraient suivre afin d'être mieux à même de faire face aux questionnements de nos élèves face à leur avenir et de ne pas les renvoyer uniquement à d'autres acteurs comme le service d'orientation scolaire et professionnelle.

Cela étant, les résultats obtenus ont démontré que les élèves étaient plutôt satisfait·e·s des outils qui étaient mis à leur disposition et par l'accompagnement de l'institution qu'est l'école, alors même que dans les faits nous nous apercevons que l'école est un appui principalement pour les aspects plus techniques comme la rédaction d'une lettre de motivation ou d'un curriculum vitae.

L'apport théorique de notre contribution, nous a également permis de mettre en lumière les différentes théories de l'orientation, les modèles retenus, et les enjeux liés à l'adolescence. Autant d'éléments qui semblent se rattacher plus facilement à la psychologie qu'à l'éducation. Dès lors, je me demande aussi si la formation des futur·e·s enseignant·e·s ne pourrait être complétée à ce niveau-là.

La nécessité imposée aux élèves de se choisir une destination après l'école est une profonde source d'angoisse qui n'est probablement pas suffisamment conscientisée par le corps professoral. Aider ces jeunes à se trouver, se projeter, les rassurer dans cette étape majeure de leur vie demande effectivement d'excellentes capacités de décentration, et donc de compétences en psychologie.

L'accompagnement à l'orientation se confronte, comme tous les autres enseignements, à l'hétérogénéité de la population scolaire : des élèves ont un choix professionnel qui a été arrêté très tôt, d'autres sont en hésitation, et d'autres enfin n'en ont encore absolument aucune idée.

Dans ce contexte, et de la même manière que l'on enseigne un cours de branche *classique*, il apparaît primordial de se donner les moyens de proposer des dispositifs pédagogiques différenciés.

Aujourd'hui, la problématique de l'orientation n'intervient pas qu'à un moment particulier mais se pose tout au long de la vie, intégrant les aspects de l'éthique et de la morale. L'école doit par conséquent assumer la mission d'éducation à l'orientation, c'est-à-dire apprendre aux jeunes à gérer leur évolution professionnelle.

En ce sens, et pour terminer, je citerai Guichard qui nous invite à nous référer à la résolution qu'a adopté à l'unanimité l'assemblée générale de l'ONU en septembre 2015 - dans son programme de développement durable à l'horizon 2030 - pour mieux définir ce que devrait être l'éducation à l'orientation de nos jours : développer des interventions dont le thème central serait d'aider les personnes à répondre à la grande question : « Comment orienter sa vie active de manière telle qu'en 2050, une population d'environ dix milliards d'êtres humains puissent vivre une vie véritablement humaine dans un monde dont les ressources sont limitées ? ».

Liste des figures et tableaux

Figures

Figure 1 : Taux de chômage au sens du Bureau International du Travail [BIT] en Suisse et dans les états de l'Union Européenne et de l'Association européenne de libre-échange [AELE]. Office fédéral de la statistique [OFS], (2021a), Indicateurs du marché du travail 2021.....	11
Figure 2 : Activité professionnelle et temps de travail : l'essentiel en bref. Tiré de : OFS, (2021b).	12
Figure 3 : Représentation hexagonale des types de personnalités selon la théorie de Holland (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 33).....	23
Figure 4 : Choix de formation au degré secondaire 2 selon le canton de domicile. OFS (2022).	32
Figure 5 : Plateforme du Plan d'Etudes Romand [PER]. Projet global de formation de l'élève	35
Figure 6 : Visées de la formation générale. Tiré du PER.....	36
Figure 7 : Résultats de la question 10 : « Nombre de stage(s) effectués ? », échantillon : population complète.	46
Figure 8 : Résultats de la question 10 : « Nombre de stage(s) effectués ? », échantillon : élèves se destinant au gymnase.....	47
Figure 9 : Résultats de la question 10 : « Nombre de stage(s) effectués ? », échantillon : élèves envisageant d'autres voies que le gymnase.	47
Figure 10 : Résultats de la question 12 : « Les stage a-t-il confirmé ce que tu pensais du métier ? », échantillon : population complète.....	48
Figure 11 : Résultats de la question 18k : « Les stage m'aident à fixer mon choix de métier ? », échantillon : population complète.....	49
Figure 12 : Résultats de la question 18k : « Les stage m'aident à fixer mon choix de métier ? », échantillon : élèves se destinant au gymnase.	49
Figure 13 : Résultats de la question 18k : « Les stage m'aident à fixer mon choix de métier ? », échantillon : élèves envisageant d'autres voies que le gymnase.	50
Figure 14 : Résultats de la question 13 : « As-tu déjà eu rendez-vous avec le service de l'OCOSP ? », échantillon : population complète.....	51
Figure 15 : Résultats de la question 14 : « Le conseiller ou la conseillère en orientation a-t-il-elle pu t'aider? », échantillon : population complète.	51
Figure 16 : Résultats de la question 14 : « Le conseiller ou la conseillère en orientation a-t-il-elle pu t'aider? », échantillon : élèves se destinant au gymnase.	52
Figure 17 : Résultats de la question 14 : « Le conseiller ou la conseillère en orientation a-t-il-elle pu t'aider? », échantillon : élèves envisageant d'autres voies que le gymnase.	52

Figure 18 : Résultats de la question 18l : « Le service de l’OCOSP m’a aidé à fixer mon choix de métier ? », échantillon : population complète.....	53
Figure 19 : Résultats de la question 18m : « Les cours de FG et l’option de 11H m’ont-ils été utiles pour mon choix de métier ? », échantillon : population complète.....	55
Figure 20 : Résultats de la question 18n : « La visite au Forum des métiers a-t-elle été utile pour mon choix de métier ? », échantillon : population complète.....	57
Figure 21 : Résultats de la question 18n : « La visite au Forum des métiers a-t-elle été utile pour mon choix de métier ? », échantillon : élèves envisageant d’autres voies que le gymnase. ...	57
Figure 22 : Résultats de la question 18n : « La visite au Forum des métiers a-t-elle été utile pour mon choix de métier ? », échantillon : élèves se destinant au gymnase.....	58
Figure 23 : Résultats de la question 7 : « Comment as-tu choisi /vas-tu choisir un métier? (plusieurs réponses possibles) », échantillon : population totale.....	63
Figure 24 : Résultats de la question 9 : « Que fais-tu si tu veux connaître les activités et aptitudes relatives à un métier ? (plusieurs réponses possibles) », échantillon : population totale.	64
Figure 25 : « Où apprends-tu à t’informer sur un métier ? (plusieurs choix possibles).....	65
Figure 26 : « Où apprends-tu à écrire un CV? » (plusieurs choix possibles)	65
Figure 27 : « Où apprends-tu à écrire une lettre de motivation? » (plusieurs choix possibles)	65
Figure 28 : « Où apprends-tu à préparer un entretien d’embauche ? » (plusieurs choix possibles)....	66
Figure 29 : « Où apprends-tu à contacter une entreprise ? » (plusieurs choix possibles).....	66
Figure 30 : « Où apprends-tu à postuler pour un apprentissage ? » (plusieurs choix possibles)	66
Figure 31 : « Où apprends-tu à t’inscrire au lycée ? » (plusieurs choix possibles).....	66
Figure 32 : Résultats de la question 18r : « Grâce à l’accompagnement de mes parents, je suis content-e du parcours que je choisis ? », échantillon : population complète.	67
Figure 33 : Résultats de la question 18s : « Grâce à l’accompagnement offert par l’école, je suis content-e du parcours que je choisis ? », échantillon : population complète.....	67
Figure 34 : Résultats de la question 18s : « Grâce à l’accompagnement offert par l’école, je suis content-e du parcours que je choisis ? », échantillon : élèves envisageant d’autres voies que le gymnase.	68
Figure 35 : Résultats de la question 18s : « Grâce à l’accompagnement offert par l’école, je suis content-e du parcours que je choisis ? », échantillon : élèves se destinant au gymnase.	68
Figure 36 : Résultats de la question 18g : « Je me sens accompagné-e par mes parents dans le choix d’un métier », échantillon : population complète.....	69
Figure 37 : Résultats de la question 18h : « Je me sens accompagné-e par mes enseignant-e-s dans le choix d’un métier », échantillon : population complète.	69

Figure 38 : Résultats de la question 18i : « J'aimerais être mieux accompagné-e par mes parents dans le choix d'un métier », échantillon : population complète.....	70
Figure 39 : Résultats de la question 18j : « J'aimerais être mieux accompagné-e par mes enseignant-e-s dans le choix d'un métier », échantillon : population complète.	70
Figure 40 : résultats de la question 15	73
Figure 41 : « Où apprends-tu à découvrir tes intérêts professionnels ? » (plusieurs choix possibles) .	74
Figure 42 : « Où apprends-tu à découvrir tes qualités professionnelles ? » (plusieurs choix possibles)	74
Figure 43 : « Où apprends-tu à découvrir tes défauts professionnels ? » (plusieurs choix possibles) .	74
Figure 44 : Résultats de la question 18u : « Grâce à l'accompagnement de mes parents, je me connais suffisamment pour choisir seul-e mon métier », échantillon : population complète.	75
Figure 45 : Résultats de la question 18t : « Grâce à l'accompagnement de mes parents, je me connais suffisamment pour choisir seul-e mon métier », échantillon : population complète.	75
Figure 46 : Résultats de la question 18w : « L'école m'a appris à me découvrir moi-même et à trouver ainsi ma voie pour ma future vie professionnelle », échantillon : population complète.	75
Figure 47 : Résultats de la question 6 : « En vue d'exercer quel métier ? »	77
Figure 48 : Résultats de la question 5 : « Pourquoi as-tu fait ce choix ? ».....	77
Figure 49 : Résultats de la question 7 : « Comment as-tu choisi / vas-tu choisir un métier ?»	78
Figure 50 : Résultats de la question 18d : « J'ai trouvé un métier qui me plaît. » Échantillon : population complète.	78
Figure 51 : Résultats de la question 18c : « J'ai peur que le métier choisi ne me plaise pas. » Échantillon : population complète.....	78
Figure 52 : Résultats de la question 18o : « J'ai l'impression de choisir un métier sans vraiment savoir ce que c'est. » Échantillon : population complète.....	79
Figure 53 : Résultats de la question 18p : « J'ai l'impression de choisir un métier au hasard. » Échantillon : population complète.....	79

Tableaux

Tableau 1 : Les problèmes sociétaux d'orientation soumis à l'individu, en relation avec leur contexte (Guichard & Huteau, 2005).....	16
Tableau 2 : Grille horaire du canton de Neuchâtel pour la formation générale et les options spécifiques. Tiré de : République et Canton de Neuchâtel, Département de la Formation de la Digitalisation et des Sports [DFDS], (2021), Informations aux parents des élèves de 9e année : Le cycle 3 de la scolarité obligatoire.	38
Tableau 3 : Compléments de réponse des élèves n'ayant pas jugé « utile » le rendez-vous avec le service de l'OCOSP, du fait d'un choix d'orientation déjà arrêté.	53
Tableau 4 : Compléments de réponse des élèves n'ayant pas jugé « utile » le rendez-vous avec le service de l'OCOSP, du fait de ne pas avoir obtenu les renseignements escomptés	54

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. L'Harmattan.
- Berthelot, J.-M. (1988). *École, orientation, société*, 2e éd., Paris, Presses universitaires de France (PUF).
- Bloch, O. & von Wartburg, W. (2008). *Dictionnaire étymologique de la langue française*.
- Canzittu, D. & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* De Boeck Supérieur.
- Canzittu, D. (2019). *Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21e siècle* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL.Science. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02280760/document>
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). (2018). L'éducation en Suisse - rapport 2018. Aarau: CSRE. <https://edudoc.ch/record/131616?ln=fr>
- Coallier, J.-C. (1996). L'orientation éducative : enjeux pour la formation des conseillers. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 3-14. <https://doi.org/10.7202/1017448ar>
- Conseil de l'Union Européenne. (2008). *Résolution du Conseil sur "Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie"*. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/104237.pdf
- Da Conceição Taborda Simoes, M. (2005). L'adolescence une transition, une crise ou un changement?, *Bulletin de psychologie*, 479, 521-534. <https://doi.org/10.3917/bupsy.479.0521>
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines et sociales*. Presses universitaires du Septentrion.
- Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (2018). Education 5.18. <https://www.yumpu.com/de/document/read/62263251/education-518>
- Gaffiot, F. (2000) *Dictionnaire Latin Français*. Hachette.

- Galley, F. & Meyer, Th. (1998). *Suisse : Transitions de la formation initiale à la vie active : rapport de base pour l'OCDE*. Rapport commandité par : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Office fédéral de l'éducation et de la science (OFS), Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT).
https://www.tree.unibe.ch/e206328/e305140/e305154/files307626/Galley_Meyer_1998_OEC-D-Laenderbericht_CH_Transitionen_fr_ger.pdf
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/4, 499-533. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP).
- Guichard, J. & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Dunod.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Dunod.
- Herter, P. & Cattaneo, A. (2017). *L'école ... et après ? : préparation au choix professionnel : classeur de l'élève*. Direction de l'Instruction Publique du canton de Berne.
- Holland, J.L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Huteau, M. & Blanchard, S. (2014). Henri Piéron, la psychologie de l'orientation professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 533, 363-384. <https://doi.org/10.3917/bupsy.533.0363>
- Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. Document de travail 12.1001. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Masé, A. (2020, 27 avril) Le temps partiel non volontaire est un risque de pauvreté. *Blog de l'association CARITAS* https://www.caritas.ch/fr/article/blog/le-temps-partiel-non-volontaire-est-un-risque-de-pauvrete.html?no_cache=1&type=0
- Office fédéral de la statistique. (2021a). *Indicateurs du marché du travail 2021*. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/18264814/master>
- Office fédéral de la statistique. (2021b). *L'ESPA en bref 2020. L'enquête suisse sur la population active*. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/18144205/master>
- Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse. In M. Behrens (Éd.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, 07.2 (pp. 13-21). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).

<https://www.irdp.ch/data/secure/310/document/la-transition-de-ecole-la-vie-active-ou-le-une-310.pdf>

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton, Mifflin and Company.

Pierard, A. (2013). Processus d'individualisation de soi à l'adolescence. Bruxelles : Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC), *Analyse*, 5.13. <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2013/0513-individualisation-ado.pdf>

Roche, P. (2019). Chapitre 10. Antoine Léon et la psychopédagogie des adultes. In P. Carré (Éd.), *Psychologies pour la formation* (pp. 177-190). Paris: Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0177>

Rossier, J., Meier Eggenberger, C. & Perdrix S. (2012) La formation des psychologues conseillères et conseillers en orientation en Suisse, In J. Masdonati, K. Massoudi & J. Rossier (Éds.) *L'orientation scolaire et professionnelle en Suisse*, 41/2 (pp. 6-22). Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle [INETOP]. <https://doi.org/10.4000/osp.3765>

Shadili, G. (2014). Adolescents et jeunes adultes. *L'information psychiatrique*. 90(2014/1), 11-19.

Stevanovic, B (2008). L'orientation scolaire, *Le Télémaque*, 34(2008/2), 9-22.

Super, D. E. (1963). Toward making self-concept theory operational. In D. E. Super (Ed.), *Career development : self concept theory*. New York : College Entrance Examination Board.

Annexe 1 : Questionnaire pour les élèves de 11H

Questionnaire pour les élèves de 11H :

(Le genre masculin est utilisé dans le présent questionnaire comme genre neutre)

1. Tu es : ☐ une fille ☐ un garçon ☐ autre
2. Indique le métier de ta personne de référence ou de tes personnes de référence (mère, père, représentant légal, ...)

Personne 1 : _____

Personne 2 : _____

3. Dans quel niveau te situes-tu ? (entoure ce qui convient)

- | | | |
|-------------------------|---|---|
| • Français | 1 | 2 |
| • Mathématiques | 1 | 2 |
| • Allemand | 1 | 2 |
| • Anglais | 1 | 2 |
| • Sciences de la nature | 1 | 2 |

4. Quels sont tes projets à la rentrée prochaine :

- ☐ Apprentissage
☐ Lycée
☐ Autre : _____

5. Pourquoi as-tu fait ce choix ? (tu peux cocher toutes les réponses qui te conviennent)

J'ai fait ce choix :

- ☐ En fonction de mes résultats scolaires
☐ Car je sais précisément quel métier je souhaite exercer
☐ Sur les conseils de ma famille / de mes proches
☐ En discutant avec mes amis
☐ Afin d'obtenir un bon salaire dans quelques années
☐ Afin de m'épanouir dans mon travail et être heureux
☐ Sur les conseils d'un enseignant
☐ A la suite d'un entretien avec un conseiller en orientation de l'OCOSP
☐ Après un stage
☐ Autre : _____

6. En vue d'exercer quel métier ?

- ☐ Celui de _____
☐ J'hésite encore entre plusieurs métiers : _____
☐ Je n'en ai aucune idée

7. Comment as-tu choisi / vas-tu choisir un métier ? (tu peux cocher toutes les réponses qui te conviennent)

J'ai fait / je vais faire ce choix :

- ☐ En fonction de mes résultats scolaires
- ☐ Car je sais précisément quel métier je souhaite exercer
- ☐ Sur les conseils de ma famille / de mes proches
- ☐ En discutant avec mes amis
- ☐ Afin d'obtenir un bon salaire dans quelques années
- ☐ Afin de m'épanouir dans mon travail et être heureux
- ☐ Sur les conseils d'un enseignant
- ☐ Lors des cours de formation générale / options prof. ou académiques
- ☐ A la suite d'un entretien avec un conseiller en orientation de l'OCOSP
- ☐ Après un stage
- ☐ Autre : _____

8. Te rappelles-tu comment tu as découvert l'existence d'un ou plusieurs métiers ?

- ☐ En discutant avec une personne de ma famille
- ☐ En parlant avec mes amis
- ☐ Lors d'une sortie scolaire
- ☐ Lors d'une sortie extra-scolaire
- ☐ Lors des cours de formation générale / options prof. ou académiques
- ☐ Lors d'un entretien avec un conseiller en orientation de l'OCOSP
- ☐ En discutant avec un enseignant
- ☐ Sur internet / réseaux sociaux
- ☐ Lors d'un forum des métiers
- ☐ À la télévision
- ☐ Autre : _____

9. Si tu veux connaître précisément les activités et les aptitudes d'une personne exerçant un métier que tu découvres, comment t'y prends-tu ?

- ☐ Je demande à quelqu'un de ma famille
- ☐ J'en parle avec mes amis
- ☐ J'en parle lors des cours de formation générale ou d'options prof./ac.
- ☐ Je demande un entretien avec un conseiller en orientation de l'OCOSP
- ☐ Je demande à un enseignant
- ☐ Je cherche sur internet / réseaux sociaux
- ☐ Je demande lors d'un forum des métiers
- ☐ J'effectue un stage dans le domaine
- ☐ Autre : _____

10. Au cours des deux dernières années, as-tu effectué un stage dans une entreprise ?

- ☐ Oui, une fois
- ☐ Oui, plusieurs fois. Combien ? _____
- ☐ Non.

11. Si oui, quel(s) étai(en)t le(s) métier(s) concerné(s) ?

12. Le stage a-t-il confirmé ce que tu pensais du métier ?

Premier stage, métier : _____

- ☐ Oui, le métier correspondait exactement à ce que j’imaginais
- ☐ Non, pas exactement. En quoi ? _____

Deuxième stage, métier : _____

- ☐ Oui, le métier correspondait exactement à ce que j’imaginais
- ☐ Non, pas exactement. En quoi ? _____

Troisième stage, métier : _____

- ☐ Oui, le métier correspondait exactement à ce que j’imaginais
- ☐ Non, pas exactement. En quoi ? _____

13. As-tu déjà eu un rendez-vous avec le service d’orientation (OCOSP) de ton établissement ?

- ☐ Si oui, pourquoi ? _____
- ☐ Si non, pourquoi ? _____

14. Si oui, le conseiller/la conseillère en orientation de l’OCOSP a-t-il/elle pu t’aider ?

- ☐ Oui. Comment ? _____
- ☐ Non. Pourquoi ? _____

15. Liste les métiers dont tu as entendu parler, même brièvement, durant les cours à l’école (**AUTRES QUE** : formation générale et options professionnelles et académiques) :

- ☐ _____, branche : _____
- ☐ _____, branche : _____
- ☐ _____, branche : _____
- ☐ _____, branche : _____
- ☐ Je ne m’en souviens pas
- ☐ Je n’ai jamais entendu parler d’un métier lors d’un cours (autre que FG)

16. Quelles options professionnelles ou quelle option académique as-tu choisi ? précise la raison pour laquelle tu as fait ce choix : _____

17. Où apprends-tu à :

	À l’école	Avec mes parents	Seul	Jamais fait
T’informer sur un métier				
Écrire un CV				
Écrire une lettre de motivation				
Préparer un entretien d’em- bauche				

Contacter une entreprise				
Découvrir tes intérêts professionnels				
Postuler pour un apprentissage				
T'inscrire à un test d'aptitude				
T'inscrire au lycée				
Connaître tes qualités professionnelles				
Connaître tes défauts professionnels				

18. Entoure ce qui te correspond par rapport aux affirmations suivantes :

a) J'ai peur de ne pas trouver un métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

b) J'ai peur de ne pas savoir choisir un métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

c) J'ai peur que le métier choisi ne me plaise pas.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

d) J'ai trouvé un métier qui me plaît.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

e) Mes parents insistent pour que je choisisse un métier.

	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
--	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

f) Les enseignants insistent pour que je choisisse un métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

g) Je me sens accompagné par mes parents dans le choix d'un métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

h) Je me sens accompagné par mes enseignants dans le choix d'un métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

i) J'aimerais être mieux accompagné par mes parents dans le choix d'un métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

j) J'aimerais être mieux accompagné par mes enseignants dans le choix d'un métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

k) Les stages m'aident à fixer mon choix de métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

l) Le service d'orientation scolaire et professionnelle m'aide à fixer mon choix de métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- m) Les cours de formation générale et l'option de 11H me sont utiles pour mon choix de métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- n) La visite au Forum des métiers m'a été utile pour mon choix de métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- o) J'ai l'impression de choisir un métier sans vraiment savoir ce que c'est.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- p) J'ai l'impression de choisir un métier au hasard.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- q) J'ai l'impression de choisir un métier qu'on m'impose.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- r) Grâce à l'accompagnement de mes parents, je suis content du parcours que je choisis.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- s) Grâce à l'accompagnement offert par l'école, je suis content du parcours que je choisis.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- t) Grâce à l'accompagnement offert par l'école, je me connais suffisamment pour choisir seul mon métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- u) Grâce à l'accompagnement de mes parents, je me connais suffisamment pour choisir seul mon métier.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- v) L'école m'a appris à réaliser un CV, une lettre de motivation et toutes les étapes pour trouver un travail.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

- w) L'école m'a appris à me découvrir moi-même et à trouver ainsi ma voie pour ma future vie professionnelle.

Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'acc.	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'acc.
----------------------	----------	---------------	---------------------	--------------	--------------------

19. Où te vois-tu dans 10 ans dans ta vie professionnelle ?

20. Qu'est-ce qui t'aiderait / t'aurait aidé à faire un choix professionnel plus facilement ?

Annexe 2 : Compléments de réponse des élèves : question 12

12. Le stage a-t-il confirmé ce que tu pensais du métier ?

Premier stage, métier : _____

- ☐ Oui, le métier correspondait exactement à ce que j'imaginais
- ☐ Non, pas exactement. En quoi ? _____

Compléments de réponses des élèves ayant répondu « *non, pas exactement.* » :

Profession en stage	Raison invoquée
Coiffeuse	C'est compliqué.
Crèche	Je déteste les enfants.
Vendeur	
Employée de commerce, en vente	Non je n'ai pas aimé.
Immobilier	Je pensais qu'il y avait moins de paperasse à faire pour un appartement.
Menuisier	C'était nul.
Ergothérapeute	Ce n'est pas ce que je pensais, je ne me vois pas faire ce métier.
Assistance sociale en crèche	C'est pas exactement ce que j'imaginais dans le mode de travail.
Horlogerie	On fait toujours les mêmes choses.
Assistante dentaire	J'ai bien aimé mais à cause du sang ça me bloque, donc je choisis autre chose.
Restauration	On parle trop.
Vendeuse	C'est plus fatiguant que ce que je pensais.
Electricien	Ils travaillent beaucoup sur le chantier des maçons, c'est beaucoup physique.
Micromécanicien	Physiquement, c'était fatiguant de rester toute la journée debout.
Menuisier	J'ai travaillé avec mon père et le stage a été le pire de toute ma vie.
Horlogère	Je n'ai pas beaucoup aimé.

Annexe 3 : Compléments de réponses des élèves : questions 13 et 14

13. As-tu déjà eu un rendez-vous avec le service d'orientation (OCOSP) de ton établissement ?

- ☐ Si oui, pourquoi ? _____
- ☐ Si non, pourquoi ? _____

Compléments de réponses des élèves ayant répondu « non » à la question 13 :

Je n'ai pas vu d'intérêt à ce RV.
Je n'en ai pas eu besoin.
Car je n'en avais pas besoin.

Liens avec la question 14 :

14. Si oui, le conseiller/la conseillère en orientation de l'OCOSP a-t-il/elle pu t'aider ?

- ☐ Oui. Comment ? _____
- ☐ Non. Pourquoi ? _____

Compléments de réponses des élèves ayant répondu « oui » à la question 13 et « oui » à la question 14 :

RV avec l'OCOSP ? : « Oui », pourquoi ? (Q.13)	Le rendez-vous a-t-il aidé ? « Oui », comment ? (Q.14)
Je n'étais pas sûr de quoi faire après l'école obligatoire.	
Pour discuter des métiers qui m'intéressent.	En me faisant aller au forum des métiers.
Pour se renseigner sur les différentes écoles, passerelles et différents métiers.	En expliquant un peu le déroulement de l'inscription.
Pour savoir vers quoi m'orienter plus tard.	Oui en me conseillant d'aller au lycée pour avoir le temps de savoir vraiment si c'est ce que je veux faire (ingénieur en informatique).
Pour des informations sur un métier.	En me montrant où je peux trouver des infos.
Pour des renseignements.	En me parlant plus de ce métier.
Pour me donner des informations par rapport au lycée.	Il m'a donné des réponses à toutes mes questions.
Pour parler et avoir des informations sur le lycée.	En me parlant des exigences du lycée.
Pour trouver une école supérieure.	On m'en propose plusieurs.
Pour éclairer le chemin pour accéder à certaines professions.	En me disant par quel chemin y arriver.
Pour me renseigner sur le lycée.	En répondant à mes questions.
Pour avoir un pointage sur ce que je ferai l'année prochaine.	Il m'a montré les conditions qu'il faut et les options que j'ai en m'orientant en me posant des questions sur ce que j'aime.

Pour discuter sur mes stages et tout le reste.	Car grâce à elle, je sais où je veux aller, que faire.
Pour savoir où aller après le lycée.	En me montrant plusieurs possibilités.
Pour avoir des infos pour le lycée.	En répondant à toutes mes questions.
Mes résultats scolaires + avenir.	Pour mes choix.
informations sur un métier.	Conseils.
Pour discuter par rapport aux postulations.	
Chercher un apprentissage.	En me donnant la liste.
Pour postuler.	Comment postuler.
Pour avoir des feuilles de personne formatrice.	En imprimant les feuilles du métier correspondant.
Pour mon suivi des démarches.	Elle était chouette.
Pour savoir quel métier me va.	Il m'a fait "aimer" électricien.
Recherche de stage, aide pour me faire mon CV et lettre de motivation.	En me dirigeant vers la bonne voie.
Entretien.	Pouvoir bien postuler avec le moindre de fautes.
Pour trouver une école de danse et faire des auditions.	En m'imprimant des dossiers sur des écoles.
Pour parler de mon avenir.	En me trouvant une place de stage.
Pour des stages.	Elle m'a aidé.
Pour être sûr de quoi faire pour atteindre mon but.	En parlant.
Pour mon avenir.	En me montrant les conditions pour y arriver.
Pour découvrir un métier.	En me montrant orientation.ch
Pour savoir exactement ce que je veux faire plus tard.	On a organisé plusieurs stages.
Pour voir où j'en étais.	Inscription dans une entreprise formatrice.
Pour avoir une idée sur mon futur métier.	En m'envoyant une liste d'entreprises pour les appeler.
Pour connaître mon avenir.	En m'expliquant comment est le lycée.
Pour parler et être sûre de ce que je voudrais faire plus tard.	En m'indiquant et m'expliquant où aller, comment procéder ... etc.
C'est elle qui avait choisi.	Expliquer un métier
Pour m'aider avec mes postulations.	En m'aidant à écrire des bonnes lettres de motivation.
Pour discuter de mon projet professionnel.	Lettre de motivation / Chercher des stages.
Pour parler de mes projets.	En me donnant des conseils.
Pour mon avenir, sur le lycée et les apprentissages.	
Pour me renseigner, pour mon métier.	En m'expliquant et en m'aidant.
Pour savoir/aider pour mon futur.	En donnant des entreprises où postuler.
Pour me renseigner sur le lycée.	En me présentant les options disponibles.
Pour mon projet professionnel pour après l'école.	Je lui ai posé des questions et en me proposant autre chose.

Pour parler de mon projet professionnel.	Dans ma lettre, mon CV et puis pour des stages.
Pour discuter de mes plans B ... etc.	En trouvant un stage correspondant au métier que j'aime.
Pour me préparer à un entretien.	En me faisant passer un "faux rendez-vous".
Pour des questions.	En me conseillant.
Car je ne savais pas où aller après l'école.	En me proposant toutes les possibilités en fonction de mes notes.
Parce qu'on y était obligé.	En m'indiquant les choix que je pouvais prendre.
Pour mieux connaître le technique.	En me posant des questions.
Car au début d'année, j'étais perdue.	En me faisant un quizz sur mes intérêts.
Pour discuter de ce que je vais faire après l'école.	En prenant en compte mes résultats scolaires et mes choix.
Pour savoir que faire pour arriver à mes fins.	En me montrant quoi faire.
Pour voir où aller.	En répondant à mes questions.
Être clair avec ce que je voulais faire plus tard.	M'a renseigné sur plusieurs métiers, écoles supérieures.

Compléments de réponses des élèves ayant répondu « oui » à la question 13 et « non » à la question 14 :

RV avec l'OCOSP ? : « Oui », pourquoi ? (Q.13)	Le rendez-vous a-t-il aidé ? « Non », comment ? (Q.14)
Pour savoir ce que je faisais après la 11 ^{ème} .	Je savais déjà où je voulais aller.
Pour parler de mon avenir.	Parce-qu'ils étaient nuls.
Elle voulait savoir ce que je voulais faire et je voulais des renseignements.	Elle m'a juste redit ce qu'il y avait sur orientation.ch
On me l'a mis de force après le conseil de classe.	Je n'avais pas besoin selon moi.
Obligé par mon prof.	
Pour me trouver des stages et des métiers qui pourraient me correspondre.	Ça n'a mené à rien.
Pour mieux connaître les inscriptions à l'école d'art.	Essaye de me diriger vers des voies que je déteste.
Pour savoir quel métier je fais.	
Car je ne savais pas dans quelle école m'inscrire.	Car le conseiller restait sur des décisions trop anciennes, ne voulait pas changer d'idée.
Pour savoir quel métier je veux faire.	Même en cherchant, je n'ai pas trouvé qqch qui me plaisait.
Pour dire le métier que j'ai choisi et dans quelle école aller.	Je n'avais pas de question, je sais déjà ce que je peux faire.
Pour savoir si j'avais trouvé une place.	Non, car je savais déjà exactement où je devais aller.

Annexe 4 : Réponses des élèves : question 19

19. Où te vois-tu dans 10 ans dans ta vie professionnelle ?

Travailler dans un studio d'animation, soit sur place, soit chez moi.
Je viens de finir mon master et je l'ai eu, maintenant je travaille et mon métier me plaît.
Probablement prof. d'une école enfantine.
Dans un zoo ou avec la nature.
Je ne sais pas.
Soit avec un poste fixe, soit en fin d'études.
Je ne sais pas.
Je ne sais pas.
Dans un cabinet d'avocat qui m'aura accepté ou un cabinet d'avocat que j'aurais monté moi-même.
J'espère être accepté dans une entreprise qui me convienne et m'intéresse tout en étant resté dans un domaine qui m'intéresse.
Je ne sais pas du tout.
Encore en train d'étudier à l'université.
Etudes terminées, maison, voiture...etc.
Je n'en ai aucune idée.
En train de finir la HEP après avoir fait le lycée et l'université, ou commencer ma formation d'ambulancière.
En train de faire mon doctorat dans l'université de mes rêves.
Dans des études pour plus tard bien gagner ma vie.
Je me vois travailler en crèche, et ensuite devenir policière.
Si tout se passe comme prévu, je devrai soit avoir un métier, soit chercher un métier.
Être chirurgienne et donner des cours de danse à des peut-être futurs professionnels.
Au chômage.
Sur un sofa en parlant à mon/ma patient(e) ou devant une classe.
Etudes pour la police scientifique (11 années).
Travail dans une entreprise.
Je ne sais pas.
Dans le métier que j'ai voulu faire.
Je me vois travailler en tant qu'employée de commerce dans un hôtel à la réception, si possible.
Dans un manège avec des chevaux dont je dois m'occuper.
Dans un cabinet que moi-même j'ai créé et avec plusieurs employés, et bien sûr avec des enfants.
Je me vois dans la même entreprise que mon futur apprentissage.
Dans une crèche avec un emploi et satisfaite de mon choix.

Un métier.
Dans la danse.
Dans une entreprise.
Honnêtement? À Paris vivre ma vie de graphiste et être épanouie dans ma métier.
Travailler.
Avoir un bon métier et être heureux.
Dans une salle de sport ou de maths à enseigner.
En train de faire ingénieur (patron).
C'est dans une bonne entreprise ou patron.
Footballeur ou dans un autre pays et trouver une voie professionnelle là-bas.
PDG d'une entreprise d'architecture (je vise loin mais j'i mes objectifs) j'espère devenir riche avec un travail acharné avec beaucoup de motivation et pas de manque de travail.
Dans une entreprise.
J'aurai fini mes études à l'université et je serai dans mon cabinet.
Je n'ai pas de vue précise me concernant dans 10 ans. Tout ce que je souhaite, c'est d'avoir un travail et une bonne condition de vie.
Au travail.
Je me vois faire assistant médical ou alors aide soignante.
Je me vois faire assistante en pharmacie.
Avoir trouvé un métier.
Je ne sais pas.
Avec les animaux, heureuse de faire mon métier.
Ingénieur en micromécanique.
J'aurai un travail.
Dans 10 ans j'aurai 25 ans, si j'ai un métier qui me plaît ça sera déjà ça.
Déjà avoir un bon travail, après rencontrer l'amour, mais au moins j'aurais pu faire plein de petits métiers qui payent bien.
Ça c'est Dieu qui sait.
Dans une entreprise.
Avec un travail qui me plaît.
Voyager dans d'autre pays.
Toujours à la banque. En me formant dans différents domaines.
Je ne sais pas vraiment.
L'avenir nous le dira.
Je ne sais pas encore.
Dans une entreprise d'informatique.

J'aurai mon diplôme de technicienne voir un bachelor (si je fais une passerelle).
Je serai encore à l'université, car les études de médecine sont longues! Mais entre temps, je ferai sûrement un ou deux jobs étudiant pour gagner un début de salaire.
Dans l'entreprise F. Nussbaum à la Chaux-de-Fonds.
Je ne sais pas, soit j'étudierai encore, soit j'aurai enfin trouvé un métier.
Je me vois travaillant dans un bureau d'architecte.
En tant que menuisier.
Je me vois en étude dans des écoles supérieures.

Annexe 5 : Réponses des élèves : question 20

20. Qu'est-ce qui t'aiderait / t'aurait aidé à faire un choix professionnel plus facilement ?

Me renseigner avant mes deux dernières années d'école obligatoire.
Je ne sais pas.
Plus de temps pour bien réfléchir.
Une meilleure qualité de l'OCOSP (je ne veux pas être impolie).
Que la conseillère d'orientation m'écoute plus et j'aurais aimé avoir plusieurs conseillers pour avoir d'autres explications.
A savoir ce qui me passionne.
Faire des stages.
Avoir plus d'indications de la part de l'OCOSP, quand j'y vais, j'ai l'impression qu'ils me donnent le minimum, ou que je les ennuie.
Être plus renseigné à propos des variantes de ce métier.
Une vue d'ensemble plus large par rapport aux possibilités qui s'offrent à nous.
Savoir quelles sont les choses qui me passionnent.
Rien.
Plus de renseignements faciles et rapides.
Rien.
Ramener un professionnel d'un métier et présenter son métier en classe.
Je ne sais pas du tout.
Je ne sais pas.
Faire plus de stage
Moins me sentir obligée d'aller au lycée puis à l'université.
Aucune idée.
Savoir combien je pourrai gagner.
Rien.
Plus de stages.
Je ne sais pas.
Rien.
Je ne sais pas vraiment ... Avoir fait plus de stages.
Rien.
Pas compris.
Rien.
Me renseigner sur le fonctionnement après l'école obligatoire.
Avec un suivi chaque deux semaines régulièrement.

Mes parents et mes amis.
Les stages.
Hmm ... certainement de comprendre le domaine dans lequel je souhaite aller ça aide de savoir qu'on te conseille un domaine que tu aimes.
Des stages.
Stage.
Rien.
Arriver plus tôt en Suisse.
Faire des stages, découvrir des métiers.
Rien de spécial, j'ai réussi seul.
Avoir des parents qui aident à choisir un choix professionnel. Mais à part ça, rien d'autre. Merci à l'OCOSP de m'aider.
Trouver plus de stages, car sur toutes les entreprises que j'ai appelées pour un stage, on m'a pratiquement tout refusé.
L'aide de ma famille.
Mon choix professionnel, de mon point de vue, a été fait assez facilement. J'ai réussi à me décider sans trop tarder et aussi avec l'aide de mes parents.
Faire des stages.
Faire davantage plus de stages dans le métier que je veux faire.
Je pense que si je cherchais avant, en 10ème, ou en faisant plus de stages.
Faire plus de stage.
J'ai eu toute l'aide dont j'ai eu besoin.
Avoir OCOSP plus tôt (2 ans avant).
Faire des stages.
L'école.
L'aide de ma mère, et qu'elle m'encourage à réussir.
Je ne sais pas.
Rien.
Que ça ait l'air plus passionnant et intéressant.
Pas grand-chose.
Mes parents.
Je ne sais pas.
Je ne sais pas.
Rien, je les fait avec le cœur.
Rien de plus, j'ai été aidée comme il fallait.
Rien. Ça fait longtemps que je sais que je veux m'orienter dans la médecine.
Rien.
Je ne sais pas.

Des stages.
Mes parents ou l'école.