

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES SO en
travail social

Haute École de Travail Social – HES SO/Valais - Wallis

Collaboration entre Travail social et formation professionnelle initiale

De l'huile dans les rouages ?

Réalisé par

Alphonse Locher

Promotion - Bach ES 17 EE

Sous la direction de Jorge Pinho

Le Bouveret, le 6 septembre 2021

REMERCIEMENTS

Je remercie Monsieur Jorge Pinho, professeur associé à la Haute Ecole de Travail Social HES-SO Valais et directeur de mon Travail de Bachelor pour la qualité de son suivi et pour ses conseils avisés.

Un tout grand merci également aux jeunes en formation qui ont participé aux entretiens et qui ont partagé avec confiance leurs expériences et ressentis.

Enfin, Je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont soutenu, encouragé pendant la réalisation de ce Travail de Bachelor.

AVERTISSEMENTS

Dans le présent document, le texte est rédigé sous la forme masculine pour faciliter la rédaction et la lecture de ce dernier, sans aucune intention discriminante.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Alphonse Locher



RÉSUMÉ

Aujourd'hui, des auteurs comme Isabelle Bosset, Barbara Duc et Nadia Lamamra (2020) s'accordent à dire que la formation professionnelle est reconnue pour ses succès, en termes d'apprentissage d'un métier mais aussi en termes d'insertion professionnelle. Néanmoins, une certaine partie des jeunes ayant débuté une formation rencontre des difficultés qui débouchent parfois sur des ruptures de contrat prématurées.

En effet, même si la formation professionnelle peut être considérée comme un véritable creuset de socialisation professionnelle (Masdonati, 2007), des risques existent pour les jeunes qui suivent la voie de l'apprentissage. En effet, les adolescents et adolescentes doivent s'intégrer rapidement dans un monde d'adultes et dans des entreprises soumises à des contraintes de productivité et de rendement.

Dans ce contexte de formation, les apprentis peuvent rencontrer des difficultés à trouver leur place dans le monde du travail. Cela d'autant plus que cette recherche d'identité intervient à l'adolescence, reconnue comme une période de forts changements identitaires tant personnels que sociaux (Colin, 2016).

Ce travail de Bachelor questionne la place du travail social au sein de la formation professionnelle. Il s'intéresse principalement aux apports induits par l'accompagnement d'un professionnel du travail social lorsqu'un coaching est mis en place afin de soutenir un jeune rencontrant des difficultés lors de sa formation.

Les objectifs principaux de l'étude sont d'explicitier les apports et résistances qui se jouent dans ce type de collaboration mais aussi de cibler les facteurs de réussite qui permettent aux jeunes de mener à bien leur projet professionnel. Pour atteindre ces objectifs, la recherche s'appuie sur un cadre théorique qui est complété par une partie empirique : une recherche qualitative basée sur quatre entretiens individuels menés auprès de quatre apprenties ayant bénéficié de l'accompagnement d'un travailleur social.

En grandes lignes, les résultats confirment qu'un accompagnement individualisé permet aux jeunes en difficultés de se sentir à nouveau capables. Cette confiance en soi retrouvée encourage une motivation nouvelle qui leur permet d'envisager la suite de leur formation sous de meilleurs auspices. En parallèle, en partant de l'individu pour construire le contenu même de l'intervention, ce genre d'accompagnement social apparaît comme un terrain fertile favorisant une prise de distance vis-à-vis des situations vécues qui encourage la réflexion et par conséquent permet une construction personnelle de l'individu. L'analyse dévoile l'importance de la relation qui se construit au fil des rencontres et qui offre au jeune un espace de confiance, de sécurité et de soutien.

Cette notion d'étayage, que l'on pourrait penser en totale contradiction avec une notion d'autonomie, devrait servir à donner du « carburant » à l'apprenti et à susciter en lui des forces de résilience.

Les conclusions du présent travail permettent entre autres d'esquisser des pistes d'action et d'identifier de nouvelles perspectives de recherche.

MOTS-CLÉS

Accompagnement ; Formation professionnelle ; Insertion socio-professionnelle ; Relation ; Confiance ; Motivation.

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION	1
2. CADRE THEORIQUE	5
2.1 LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN SUISSE	5
2.1.1 ENTRE SYSTEME EDUCATIF ET MONDE DU TRAVAIL	5
2.1.2 LES FORMES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	7
2.1.3 LES ACTEURS DE LA FORMATION	8
2.2 DE L'ECOLE A LA VIE ACTIVE	11
2.2.1 CHOIX DE LA PROFESSION	12
2.2.2 LE MARCHÉ DES PLACES D'APPRENTISSAGE	13
2.2.3 OFFRES TRANSITOIRES ET CASE MANAGEMENT	13
2.2.4 RESILIATION DU CONTRAT D'APPRENTISSAGE, CHANGEMENT DE PLACE ET INTERRUPTION.	15
2.3 L'ACCOMPAGNEMENT	17
2.3.1 PAS D'ACCOMPAGNEMENT SANS DEMANDE, NI PROJET	18
2.3.2 ALLER VERS, ETRE AVEC, PARTAGER	19
2.3.3 ENTRER EN RELATION, S'ENTENDRE	20
3. PROBLEMATIQUE : QUESTION ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	21
4. METHODOLOGIE	25
4.1 TERRAIN	25
4.2 PERSONNES INTERROGÉES	25
4.3 METHODE ET OUTILS DE RECOLTE DE DONNÉES	27
4.4 PRECAUTIONS ETHIQUES	28
5. ANALYSE ET RESULTATS	29
5.1 METHODE D'ANALYSE	29
5.2 REDUIRE LES TENSIONS ENTRE LES ACTEURS IMPLIQUÉS ?	30
5.2.1 UN AUTRE ANGLE DE VUE	30
5.2.2 REFLECHIR PUIS PASSER A L'ACTION	32
5.3 INDIVIDUALISER POUR MIEUX ACCOMPAGNER ?	33
5.3.1 UN CLIMAT DE CONFIANCE	34
5.3.2 L'APPRENTI AU CENTRE	34
5.3.3 VALORISATION ET MISE EN LUMIERE DES COMPETENCES	36
5.4 UNE RELATION HORIZONTALE POUR STIMULER L'ENGAGEMENT DU JEUNE ?	38
5.4.1 RESPECT ET LIBERTE D'EXPRESSION	38
5.4.2 SENTIMENT DE COMPETENCE ET MOTIVATION	40
5.5 SYNTHÈSE DES RESULTATS	42
5.5.1 UN ESPACE FAVORISANT REFLEXION ET PRISE DE DISTANCE	42
5.5.2 UNE APPROCHE INDIVIDUALISÉE POUR REPENDRE CONFIANCE EN SOI	43
5.5.3 GERER LES DIFFICULTES ET RETROUVER DE LA MOTIVATION	43
5.6 REPONSE A LA QUESTION DE RECHERCHE	44

6. CONCLUSIONS	47
6.1 BILAN ET REFLEXIONS PERSONNELLES	47
6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE	49
6.3 PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES	50
6.4 PERSPECTIVES DE RECHERCHE	50
7. BIBLIOGRAPHIE	53
8. ANNEXES	56

GLOSSAIRE DES ABRÉVIATIONS

AIETS	Association Internationale des Ecoles de Travail Social
AVEMEC	Association valaisanne des entreprises de menuiserie, d'ébénisterie et de charpente
AFP	Attestation de formation professionnelle
CAS	Certificate of advanced studies
Capp	Conseillers aux apprentis (Vaud)
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CFC	Certificat fédéral de capacité
CIIP	Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin
CIE	Cours interentreprises
CM FP	Case management formation professionnelle
COFP	Conférence suisse des offices de formation professionnelle
FPr	Formation professionnelle
FRECEM	Fédération Romande des Entreprises de Charpente, d'Ebénisterie et de Menuiserie
IFFP	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
LFPr	Loi sur la formation professionnelle
OFS	Office fédéral de la statistique
OrTra	Organisation du monde du travail
SEFRI	Le secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation
UPS	Union Patronale Suisse
USS	Union Syndicale Suisse
USAM	Union Suisse des Arts et Métiers

1. INTRODUCTION

Chaque année, à la fin de l'école obligatoire, plus des deux tiers des jeunes de notre pays se lancent dans une formation initiale en entreprise. L'apprentissage répond idéalement à leurs désirs (SER/OFT, 2009, p.18) et offre à ces jeunes de bonnes perspectives de carrière (LINK Institut, 2016). Les possibilités offertes à l'issue de la formation sont nombreuses. Le jeune professionnel pourra, soit entrer sur le marché du travail avec un solide bagage de compétences, soit poursuivre ses études grâce à de nombreuses opportunités de perfectionnement. « La formation professionnelle initiale offre donc l'avantage de ne renoncer à rien » (Chochard, 2016, p. 39).

Durant plus de quinze ans, j'ai été actif dans la formation professionnelle. Tout d'abord comme formateur en entreprise, en tant que maître ébéniste, puis comme expert pour les examens de fin d'apprentissage dans cette même profession. Il y a cinq ans, j'ai décidé de changer d'activité professionnelle. Était venu le temps pour moi de saisir l'occasion opportune, d'agripper la mèche de cheveux du dieu Kairos¹. J'ai donc quitté le monde de l'ébénisterie et de l'agencement pour accompagner des apprentis rencontrant des difficultés durant leur formation. Je travaille au sein d'une mesure d'accompagnement, appelée CoachApp, qui soutient les apprentis vaudois durant leur formation. Elle est destinée à toute personne en formation AFP ou CFC, employée par une entreprise du canton de Vaud, qui rencontrerait des difficultés lors de son cursus. En parallèle, je fais partie de la commission d'apprentissage de ma commune. Nous sommes chargés de visiter les entreprises implantées sur le territoire afin de contrôler les conditions de formation et de travail proposées aux jeunes en formation. Les informations sont récoltées tant auprès des personnes formatrices que des apprentis. Je me suis rendu compte que ce travail n'était pas correctement effectué. On peut donc imaginer que certains jeunes puissent vivre des situations délicates au sein d'entreprises valaisannes sans que personne ne soit alerté.

A mon sens, les premiers mois de formation sont déterminants et il est certain que cette phase de transition constitue une période décisive et souvent critique pour les jeunes qui ont choisi la voie de la formation duale. Ils doivent trouver un équilibre entre leurs espoirs, leurs attentes et les exigences réelles prévalant dans l'entreprise de formation et l'école professionnelle. La réussite de cette recherche ne dépend pas seulement de leurs qualités et capacités personnelles mais aussi des conditions de formation qui leur sont offertes. L'apprenti doit donc pouvoir compter sur un soutien de qualité au sein de son entreprise et doit savoir qui contacter en cas de problèmes ou de difficultés. Mais est-ce vraiment le cas ?

Il semble que de plus en plus de patrons ou formateurs se « cantonnent », par manque de temps ou de sensibilité, à dispenser essentiellement une formation technique aux jeunes et ne se sentent pas concernés par une formation plus informelle, tant professionnelle que sociale. Qu'en est-il actuellement ? Les formateurs en entreprises, mais aussi les enseignants, se

¹ Le kairos, c'est l'opportunité, l'occasion favorable, l'instant disponible à l'action, le temps qui vient à temps pour combler une attente (Guillamaud, P., 1988).

rendent-ils compte de l'importance de ce qui se joue ? Et que se passe-t-il si le jeune ne parvient pas à trouver du sens à sa profession et au monde du travail ?

Mes premières interrogations concernaient les interactions entre les milieux économiques, les apprentis, leurs familles, et la formation professionnelle ainsi que la pertinence de la présence d'un acteur supplémentaire dans le système de la formation professionnelle. Celui-ci ne pourrait-il pas soutenir efficacement l'apprenti, favoriser la réalisation de ses projets et diminuer ainsi les risques encourus par l'échec à une formation certifiante (Charte Aide Sociale Suisse, 2019) ? L'apport d'un soutien de meilleure qualité permettrait-il d'accompagner le jeune dans le développement de sa propre identité professionnelle ?

Les différents acteurs officiels de la formation professionnelle peinent à proposer des solutions efficaces, mais peut-être qu'une autre approche permettrait de répondre à ces besoins émergents. Nous savons que la place des professionnels en travail social au sein de l'école obligatoire fait débat en Valais notamment mais également dans d'autres cantons de Suisse romande. Mais qu'en est-il au niveau de la formation professionnelle ? Visiblement, des initiatives privées tendent à émerger afin d'offrir un soutien aux jeunes éprouvant des difficultés mais celles-ci sont encore rares². Parlant des pratiques du Travail Social, l'Association Internationale des Ecoles de Travail Social (AIETS) affirme que « la légitimité et le mandat du travail social reposent sur son intervention au point de rencontre entre l'individu et son environnement. Par environnement, il est entendu les différentes structures sociales dans lesquelles vivent les individus, ainsi que l'environnement naturel géographique qui influence profondément la vie des personnes » (AIETS, 2014, p.3). De ce point de vue-là, il me semble que le travailleur social a un rôle à jouer au sein de la formation professionnelle en Valais. Ma recherche est liée à l'insertion socio-professionnelle et plus précisément aux mesures de soutien aux apprentis et fait donc partie du périmètre d'intervention du Travail Social et à ses préoccupations actuelles.

Mes questionnements émergent donc de mon expérience professionnelle et de ma vie personnelle. Ils résultent de mon besoin de comprendre les différentes politiques mises en place au niveau de la formation professionnelle mais aussi et surtout de mon envie de soutenir ce cursus de la manière la plus efficace possible.

Ce qui se fait chez notre voisin vaudois porte ses fruits et c'est pour cette raison principale que je me suis intéressé aux apprentis ayant bénéficiés du soutien individualisé de la mesure citée dans les lignes précédentes. Afin de restreindre mon spectre de recherche et de cibler plus précisément mon enquête, j'ai posé trois objectifs principaux.

Le premier dessein de cette étude est de pouvoir approfondir certains concepts en lien avec le soutien des jeunes en formation, soit définir avec précision la formation professionnelle puis définir précisément les notions de transition et d'accompagnement.

Dans un second temps, il s'agira de cerner les besoins principaux des apprentis et d'explicitier certains facteurs de réussite en lien avec ces besoins.

Pour terminer, j'aimerais également par la suite déterminer les enjeux professionnels d'un travailleur social qui accompagne des jeunes rencontrant des difficultés dans leur cursus de formation.

² « Le Nouvelliste » du 25.08.2020. OSEO Valais recherche un job coach appelé à soutenir des jeunes en formation initiale en travaillant en collaboration avec les patrons, les centres de formations, les familles et le réseau.

La question de recherche interroge les façons avec lesquelles un travailleur social s'engage dans un accompagnement individualisé ainsi que les bénéfices produits par un tel suivi. De plus, elle a pour but de déceler les facteurs de réussite qui participent à l'avancement d'un projet professionnel.

Les pistes théoriques qui suivent abordent la formation professionnelle, la période de transition 1 ainsi que le concept d'accompagnement. Ces thèmes ont permis de formuler trois hypothèses principales qui ont été vérifiées sur le terrain. La seconde partie de cette production est consacrée à la démarche empirique mise en œuvre.

2. CADRE THÉORIQUE

Le contexte théorique de la recherche aborde, en premier lieu, la formation professionnelle, ses différents acteurs, son mode de fonctionnement et ses spécificités. La transition est ensuite décrite, mais seule l'étape école-entrée en formation duale sera analysée car le cœur de cette recherche cible précisément la formation initiale. Enfin, le concept de l'accompagnement est explicité car il semble que collaboration et participation dépendent de la manière d'accompagner et de soutenir les bénéficiaires. Pour terminer, on s'arrêtera sur le sujet de la motivation dans la dernière partie du cadre théorique.

2.1 La formation professionnelle en Suisse

La Suisse offre un système de formation professionnelle unique en son genre, reconnu à l'échelle nationale et internationale, et présentant globalement un bilan positif. Mais ce système est fragilisé par la dynamique de mondialisation actuelle et par l'imbrication internationale du monde du travail (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018). Comment définir simplement ce concept ? Un organisme fédéral le définit en ces termes :

« La formation professionnelle permet aux jeunes de prendre pied dans le monde du travail et assure la relève en formant des professionnels et des cadres dirigeants qualifiés. Elle est orientée vers le marché du travail et intégrée au système éducatif » (SEFRI, rapport 2017, p.4).

2.1.1 Entre système éducatif et monde du travail

La formation professionnelle (FPr) fait partie de deux systèmes : elle se déroule en grande partie dans le monde du travail mais appartient au système éducatif selon Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., (2018). En effet, selon l'article 3 de la Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (LFPr), elle sert à promouvoir la compétitivité des entreprises d'une part, mais aussi à favoriser l'épanouissement personnel et professionnel des individus et leur intégration dans la société.

La Suisse possède 26 systèmes éducatifs cantonaux et non un seul système unique. Jusqu'à présent, les cantons ont assumé les principales responsabilités en ce qui concerne le contenu et l'organisation de la formation et des écoles. Dans l'optique d'une plus grande coordination entre les cantons, des accords intercantonaux ont été signés³, comme celui de 2007 que l'on connaît sous le nom d'HarmoS⁴. De plus, la Confédération, par le biais d'une initiative

³ Ils sont appelés des concordats

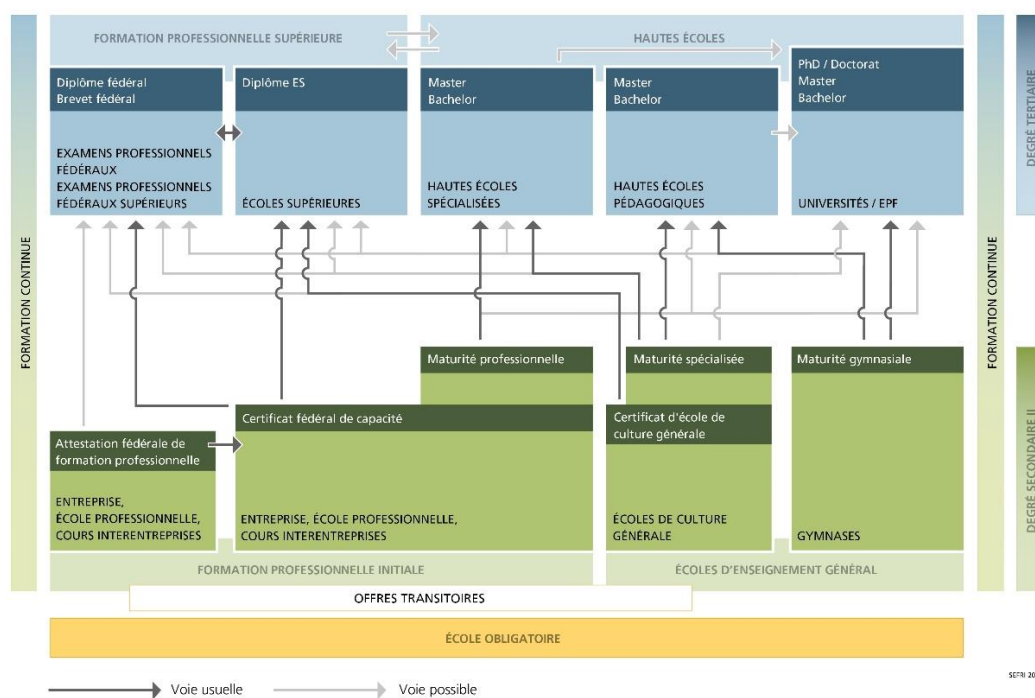
⁴ Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

parlementaire adoptée par une votation populaire, peut légiférer dans l'ensemble du système éducatif depuis 2006 (Constitution fédérale, art 62, al 4). En ce qui concerne la formation professionnelle, une certaine influence est exercée par la Confédération en matière de promotion économique. Il en résulte que ce domaine du système éducatif, en dehors des Ecoles polytechniques fédérales, a été reconnu comme compétence fédérale (Constitution fédérale, chap. 2.3, p.130). Le système éducatif en Suisse se compose de différents degrés de formation :

- Le degré primaire : 8 ans avec les années enfantines
- Le degré secondaire I : 3 ans
- Les passerelles : entre degré secondaire I et II
- Le degré secondaire II : formation professionnelle initiale, écoles de culture générale et variante à double qualification telle que la formation professionnelle initiale combinée avec une maturité professionnelle
- Le degré tertiaire : enseignement et formation professionnelle supérieurs
- La formation continue

Le tableau ci-après explicite parfaitement ces multiples niveaux, ainsi que les possibilités offertes d'évoluer dans le système suisse.

Figure 1 : l'organisation de la formation en Suisse



Source : <https://www.sbf.admin.ch>

Comme mentionné plus haut, la formation professionnelle se situe à la limite entre le système éducatif et la vie professionnelle, ce qui implique des missions et des défis spécifiques. L'objectif du système éducatif consiste avant tout dans l'intégration sociale par la transmission de savoirs élémentaires et une éducation à la vie sociale. Le système éducatif professionnel, axé sur le monde du travail, est principalement centré sur la compétence pratique. Elle transmet une compétence à vocation professionnelle et met l'accent sur des connaissances et un savoir-

faire orienté vers l'application. Dans cette optique la formation professionnelle constitue une plate-forme et la condition requise pour entrer dans le monde du travail.

C'est pour cette raison qu'il importe de ne pas perdre de vue l'évolution du monde du travail, notamment en termes de besoins et d'exigences sur le plan des connaissances et des compétences à développer en formation (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

Une formation professionnelle (FPr) initiale permet d'acquérir des qualifications professionnelles certifiées. La FPr supérieure permet quant à elle une spécialisation et un approfondissement des connaissances à des professionnels titulaires d'un certificat fédéral de capacité (CFC). Elle permet également d'acquérir des qualifications dans le domaine de la gestion d'entreprise.

« C'est donc au degré secondaire II et au degré tertiaire que s'inscrit la formation professionnelle. Elle repose sur des formations et des procédures de qualification nationales définies avec précision. Elle se caractérise par une perméabilité élevée : en effet, il est possible de suivre ultérieurement des formations plus exigeantes, de passer de la formation professionnelle à des études dans une haute école. Une large palette de formations est proposée, en tenant compte des besoins spécifiques de chaque classe d'âge. Une offre conséquente et diversifiée de formation continue est également proposée » (SEFRI, 2020, p.6).

Les lignes qui suivent vont nous permettre d'explicitier avec précision le système suisse en présentant sa variété dans les formes proposées ainsi qu'en définissant les principaux acteurs.

2.1.2 Les formes de la formation professionnelle

La première pensée que suggère « formation professionnelle » est celle d'un apprentissage effectué dans une petite entreprise. En Suisse, c'est effectivement la forme la plus courante de formation professionnelle initiale mais il en existe d'autres. La formation initiale en petite et moyenne entreprise correspond à l'image conventionnelle de l'apprentissage, selon laquelle les jeunes travaillent en entreprises durant quatre jours et passent la cinquième journée à l'école professionnelle. A plusieurs reprises durant la période, les élèves suivent des cours interentreprises (CIE) de quelques jours ou de quelques semaines dans un centre de formation de l'organisation du monde du travail (OrTra) concernée.

Dans une petite entreprise, la responsabilité de la formation incombe en général à son patron ou propriétaire. La formation en soi s'effectue dans le cadre des activités quotidiennes de l'entreprise, du traitement des commandes et des prestations fournies. C'est donc davantage la pression des délais que des réflexions pédagogiques qui déterminent le travail à accomplir.

C'est pour cela que les cours interentreprises font partie intégrante de la formation de base car ils permettent d'exercer de nouvelles activités en toute tranquillité, tout en tenant compte de principes pédagogiques, ou de perfectionner des tâches délicates (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

Se former au sein d'une grande entreprise suppose une organisation différente que celle qui prévaut habituellement. Il est courant de désigner un responsable des apprentis ou alors c'est un service de formation, en général intégré au département des ressources humaines, qui se charge de la direction. En principe, les jeunes en formation changent de département tous les six ou douze mois afin de leur permettre de découvrir d'autres facettes de leur entreprise. Au sein de ces départements, un personnel qualifié est chargé de leur encadrement mais c'est le service qui a signé le contrat qui est responsable vis-à-vis des pouvoirs publics et des

partenaires du contrat. Dans ce genre de structure, les personnes en apprentissage peuvent être dispensées des cours interentreprises si l'entreprise atteste avoir transmis la matière correspondante dans le cadre de cours intra-entreprise (Wettstein, Schmid et Gonon, 2018).

La formation initiale (FI) en école est également possible en Suisse. Selon l'article 6 de l'ordonnance sur la FPR, la FI en école est une « formation initiale ayant lieu principalement dans une institution scolaire, notamment dans une école des métiers ou dans une école de commerce » (OFPr, 2003), et qui prépare au certificat fédéral de capacité (CFC). Ces formations en école ne cessent d'alimenter le débat sur la politique éducative car elles coûtent beaucoup plus cher aux pouvoirs publics ; de plus, leur orientation sur le marché de l'emploi est mise en doute et il est certain que son influence sur l'économie est moindre que les formations en entreprise. A contrario, elles représentent, selon certaines sources, un complément, ont une fonction subsidiaire et ne sont pas censées concurrencer les formations en entreprise. Elles pourraient notamment combler des lacunes sur le marché en accueillant des jeunes sans place d'apprentissage, en sauvegardant des technologies et des professions traditionnelles et en proposant un lieu d'étude à des jeunes désirant poursuivre leur scolarité afin de les préparer à une future activité professionnelle (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., (2018).

Cette liste n'est bien sûr pas exhaustive mais elle a le mérite de rassembler les formes principales de formation professionnelle en Suisse. Le prochain chapitre présente les principaux protagonistes qui déterminent la formation ainsi que les principales tâches qui leur incombent.

2.1.3 Les acteurs de la formation

La formation professionnelle est une tâche qui implique de nombreux acteurs et se déroule sur différents sites. Son bon fonctionnement dépend de l'entente et de la collaboration de la Confédération, des cantons et des organisations du monde du travail (OrTra). Ce chapitre présente les acteurs qui déterminent la formation avec leurs principales compétences respectives en s'appuyant principalement sur les travaux de Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., (2018).

La Confédération

Selon la Constitution fédérale, la Confédération a la compétence de créer des bases légales en matière de formation professionnelle : « la Confédération légifère sur la formation professionnelle » (CF, 1999/2013, art 63, al 1). La loi fédérale en vigueur sur la formation professionnelle (LFPr) a été adoptée par le Parlement le 13 décembre 2002 ; elle est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004. L'ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr) a été décrétée par le Conseil Fédéral le 19 novembre 2003 et mise en application le 1^{er} janvier 2004. L'OFPr est la base juridique d'une formation initiale dans une profession déterminée. Chaque ordonnance est assortie d'un plan de formation qui précise les contenus pédagogiques de la formation professionnelle initiale en question. Ordonnances et plan de formation définissent les éléments de base de la formation. Depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle LFPr, les anciens règlements de formation sont constamment adaptés en fonction des nouvelles dispositions légales et remplacés par des ordonnances de formation (LFPr, art. 73, al. 1).

Le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) est le centre de compétences de la Confédération pour ce qui concerne les questions relevant de la politique de formation, de recherche et d'innovation. Il est compétent, entre autres, pour la

réglementation de la formation professionnelle et c'est lui qui édicte les ordonnances. Pour la plupart des professions, ce texte comprend environ 10 à 12 pages, et on y trouve, entre autres, l'objet et la durée de la formation, les objectifs et exigences, les éléments de sécurité au travail, le plan de formation, les procédures de qualification, le titre et les dispositions finales. Ce service assure la qualité et le développement continu de l'ensemble du système.

L'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) dispense la formation et la formation continue des responsables de la formation professionnelle ainsi que des experts aux examens. Il développe également la recherche dans ce domaine, mène des études et des projets pilotes.

Les Instances cantonales

En Suisse, les cantons sont responsables de l'exécution de la loi et de l'ordonnance sur la formation professionnelle. Cette charge incombe à un office ou à un service cantonal.

La responsabilité de la coordination intercantonale revient à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et à sa conférence spécialisée, la Conférence suisse des offices de formation professionnelle (COFP).

Dans la plupart des cas, l'organe responsable de la formation professionnelle dépend de la direction de l'éducation ou de l'instruction publique. Certains d'entre eux ont maintenu la FPro dans la Direction de l'économie comme les cantons de Fribourg et du Valais par exemple. L'organisation des offices cantonaux varie donc d'un canton à l'autre mais leur mission est identique. La mise en œuvre de la LFPr, de son contrôle à l'école et en entreprise est de leur responsabilité. Ils édictent à cet effet des lois dites d'introduction ou d'exécution qui régissent l'application de la législation. Ils accordent aux entreprises des autorisations de formation, avalisent les contrats d'apprentissage et contrôlent les conditions d'enseignement. Ils sont aussi en contact direct avec les entreprises formatrices et les OrTra et prennent, si nécessaire, des dispositions pour promouvoir des projets ou pour créer de nouvelles places d'apprentissage. Les offices cantonaux sont également responsables de l'organisation et de la surveillance des écoles professionnelles et supérieures.

L'un des rôles principaux des cantons concerne les diplômes de formation professionnelle initiale : ils sont garants de l'organisation, du déroulement et de la surveillance des épreuves. Pour ce faire, les instances cantonales désignent officiellement les experts pour les examens et leur confient le mandat de préparer et d'organiser les épreuves au nom de l'administration. Ces experts représentent officiellement l'administration cantonale.

Parmi ces fonctions importantes figurent aussi la mise en place d'un service d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière. Y figurent également la fourniture d'offres destinées à la préparation de la formation professionnelle initiale ainsi que des solutions transitoires (cf. chapitre 3.2 dans les pages suivantes).

Les organisations du monde du travail (OrTra)

Les OrTra sont le troisième partenaire de la formation professionnelle avec la Confédération et les cantons. Selon l'article 1 de la LFPr (2002 art. 1), elles comprennent les « partenaires sociaux, associations professionnelles, autres organisations compétentes et autres prestations de la formation professionnelle ». Elles assument de nombreuses tâches d'exécution comme la définition des contenus de la formation professionnelle initiale ou l'organisation des cours interentreprises. Elles participent également, de concert avec les associations professionnelles, au développement continu de la formation professionnelle.

Un premier groupe d'OrTra rassemble les confédérations. Sur le plan national, l'Union patronale suisse (UPS) et l'Union suisse des arts et métiers (USAM) représentent les employeurs ; l'Union syndicale suisse (USS) et Travail Suisse, les salariés. Les confédérations agissent principalement sur le plan politique et influent sur les votations se rapportant aux divers aspects de la politique éducative et de son financement. Il existe également à l'échelle cantonale des organisations dotées de fonctions identiques telles que les fédérations cantonales d'arts et métiers.

Les associations professionnelles défendent les intérêts d'une catégorie professionnelle précise. C'est le cas de la Fédération Romande des Entreprises de Charpente, d'Ebénisterie et de Menuiserie (FRECEM) par exemple. Bon nombre de ces fédérations ont vu le jour afin de réglementer la formation. En outre, elles sont souvent responsables des centres de formation où se déroulent les cours interentreprises. Elles fournissent aussi les experts d'examens à l'occasion des procédures de qualification et participent souvent à l'élaboration des sujets d'examens. Ces associations existent également au niveau cantonal et sont actives elles aussi dans la promotion des professions ainsi que dans la formation comme l'Association valaisanne des entreprises de menuiserie, ébénisterie et charpente (AVEMEC).

Les formateurs, enseignants et experts aux examens

La loi définit avec précision les exigences imposées au personnel enseignant et aux autres personnes travaillant dans la formation professionnelle.

En ce qui concerne les formateurs en entreprise, « les prescriptions concernant les qualifications des « maîtres d'apprentissage » se sont longtemps restreintes au savoirs techniques ». Wettstein, E., Gonon, P., & Schmid, E., (2018, p. 270) Depuis que la nouvelle loi est entrée en vigueur, les formateurs en entreprise doivent posséder un CFC ou une qualification équivalente, avoir exercé le métier en question pendant au moins deux ans et être qualifiés sur le plan de la pédagogie professionnelle (OFPr, 2003, art 44). Cette dernière qualification peut s'obtenir dans le cadre d'un cours de 40 heures donnant droit à une attestation de formation.

Les personnes travaillant dans des centres de formation et des écoles des métiers doivent posséder un diplôme professionnel supérieur dans le domaine enseigné. Elles doivent également posséder une expérience minimum de deux ans et avoir suivi une formation pédagogique spécifique (OFPr, 2002, art 45). Des conditions similaires sont exigées pour les personnes qui enseignent dans les écoles professionnelles car elles doivent posséder une qualification technique, pédagogique et méthodologique.

Les experts aux examens possèdent également une formation supérieure. Ils suivent des journées de cours proposés par l'IFFP. Elles ont pour but de rappeler aux experts les éléments importants (plutôt pédagogiques) à soigner durant les examens. Le but de ces « piqûres de rappel » est clairement de pouvoir éviter le dépôt de protêts ou autres contestations lors des procédures de qualifications.

Les différents acteurs de la formation professionnelle ont été décrits et leurs rôles explicités dans cette partie du document. Ces derniers s'emploient à former la relève des entreprises suisses. Le système fonctionne mais le défi est de taille et les obstacles existent. Selon un article paru dans « Formation Emploi » (2020, n°149) :

« Le dispositif d'apprentissage est souvent considéré comme offrant une transition douce et aménagée du passage de l'école au monde du travail. Cependant, il est actuellement l'objet d'une attention croissante en raison des problèmes qui lui sont associés et qui ne sont pas sans faire écho au processus général de complexification

que connaît aujourd'hui la transition école-travail, en Suisse comme dans la plupart des pays européens : accès problématique au dispositif, parcours de formation discontinus, résiliations de contrat d'apprentissage, décrochages » (Bosset, I., Duc, B. & Lamamra, N. 2020, p.6).

De plus, la logique productive des entreprises entre parfois en conflit avec la logique éducative prescrite dans le programme de formation. En effet, un rapport récent de l'observatoire suisse de la formation professionnelle rapporte qu'un quart des contrats d'apprentissage sont résiliés prématurément et cela souvent durant la première année de formation (OBS IFFP, 2016). « Ces résiliations ne sont pas toujours dues à des résultats scolaires insuffisants. Des conflits sociaux sur le lieu de travail ou de mauvaises conditions de formation sont parfois à l'origine du problème » (Chochard, 2016, p. 39).

Fort de ces constats, il paraît important de clarifier ce concept de transition école-métier dans les lignes suivantes, d'autant plus qu'il se trouve au centre de notre questionnement. Des notions telles que le choix de la profession, le marché des places d'apprentissages ainsi que les offres transitoires y seront abordées.

2.2 De l'école à la vie active

Lorsque la grande majorité des jeunes parvient au terme de sa scolarité obligatoire, la période de formation n'est pas finie pour autant. Suivre une formation complémentaire en degré secondaire II est devenu une norme sociale au cours de ces dernières années et équivaut à une condition minimale pour entrer avec succès dans le monde du travail et participer pleinement à la vie sociale. Après avoir effectué ses années d'école obligatoire, 98% des jeunes accèdent (plus ou moins directement) à une formation professionnelle initiale ou à une formation générale au degré secondaire II. Environ 9 jeunes sur 10 terminent cette formation avec succès (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018) :

« Le passage de l'école obligatoire à une formation post-obligatoire, également appelé *transition I*, puis à la vie active ou vers une formation tertiaire, également appelée *transition II*, a suscité l'intérêt de la politique éducative, de la recherche et de la société au cours des dix à vingt dernières années » (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018, p.184).

Cette évolution est principalement imputable, selon eux, à l'importance d'acquérir un diplôme de degré secondaire II durant les dernières années mais aussi au fait qu'un passage sans difficulté vers la formation et la vie professionnelle n'est pas toujours une évidence (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018). Des recherches montrent que le passage à la vie active est actuellement moins linéaire qu'autrefois. Il est caractérisé par une plus grande diversité et complexité, plus de souplesse mais aussi un regain de risques et d'incertitudes (Stalder, 2012, cité par Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018). Pour une part considérable des jeunes, la transition est synonyme de défis et de grandes difficultés. Celles-ci pourraient les empêcher de terminer leur formation et courent ainsi le risque de demeurer à long terme sans diplôme de degré secondaire II et s'exposent par conséquent au risque du chômage, à l'aide sociale et à la pauvreté (L'aide sociale en bref, 2019).

Pour une transition réussie, il est donc nécessaire que la formation choisie corresponde au contexte de formation, c'est-à-dire que les intérêts et les aptitudes des jeunes correspondent

avec les exigences de la formation (Neuenschwander, 2011, cité par (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

« La réalisation d'une bonne adéquation peut être favorisée par des mesures telles qu'une offre variée correspondant à des besoins différents, une organisation des lieux de formation répondant aux besoins typiques des âges concernés et la définition de mandats d'apprentissage et de travail adaptés aux personnes en formation, entre autres. [...] La perception d'une bonne adéquation par les jeunes ne suggère pas seulement une transition réussie vers la formation post-obligatoire, elle laisse augurer la satisfaction, la réussite et la qualité de la formation » (Neuenschwander, 2011, cité par (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

2.2.1 Choix de la profession

Le choix de profession est défini comme un processus de développement qui débute dans l'enfance et qui se voit consolidé à l'entrée dans la vie active. (Herzog, Neuenschwander et Wannack, 2004; 2006, cités par Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018). Ce processus débute par une orientation diffuse (1), se poursuit par une concrétisation de l'orientation (2), par la recherche d'une place de formation (3), puis viennent la consolidation du choix (4), la formation professionnelle (5) et l'entrée dans la vie active (6). Ainsi, ce processus peut être considéré comme une succession de décisions prises à des rythmes différents selon les individus. La vitesse avec laquelle le processus de choix est parcouru dépend des offres de formations, des critères de sélection, des centres d'intérêts du jeune, du genre, de ses compétences scolaires, du contexte familial, des stratégies adoptées mais aussi des ressources disponibles comme l'aide des parents par exemple ((Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

Lors des recherches d'une place d'apprentissage, le nombre des candidatures envoyées par les jeunes avant de trouver une place peut varier énormément, par exemple en fonction des zones de population (potentiellement plus de facilités à trouver une place d'apprentissage dans les zones rurales). Le nombre de candidatures constitue ainsi une sorte d'indicateur de précarité concernant les perspectives offertes sur le marché des places d'apprentissage. (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018). Le SEFRI précise cela en ces termes :

« En moyenne, en 2013, les jeunes ont envoyé 13 candidatures pour une formation professionnelle initiale [...]. Les jeunes femmes ont dû, en moyenne, soumettre davantage de candidatures que les hommes (15 contre 11). Les plus gros efforts ont toutefois dû être fournis par les jeunes étrangers qui ont écrit globalement presque trois fois plus de candidatures que les jeunes Suisses (28 contre 11) » (SEFRI 2013, cité par (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

Il semble que ce handicap se soit atténué ces dernières années mais les déséquilibres subsistent apparemment. Certains élèves se voient donc contraints de revoir à la baisse leurs attentes et doivent se rabattre sur une formation qui ne correspond pas à leurs vœux. Le SEFRI parle d'un pourcentage de 70% de jeunes gens déclarant avoir trouvé une place dans la profession envisagée (SEFRI 2013, cité par Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

Pendant cette période de choix et de recherche, le soutien des jeunes revêt une grande importance, l'accès aux réseaux sociaux exerçant même une influence plus grande que les résultats scolaires. Les relations sociales personnelles sont alors essentielles, notamment le

soutien parental, plus important que l'aide des services d'orientation professionnelle (Neuenschwander, 2012, cité par Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

2.2.2 Le marché des places d'apprentissage

Nous avons vu plus haut que la formation professionnelle est étroitement liée au monde économique et à ses différentes associations patronales notamment. En Suisse, où environ deux tiers des jeunes gens effectuent une formation professionnelle initiale, le marché des places d'apprentissage joue un rôle capital. D'un côté, les entreprises déterminent dans une large mesure le nombre de places offertes dans chaque profession en fonction de leurs besoins de personnel et de l'autre les jeunes décident quels domaines de formation les intéressent.

La conjoncture et la démographie influencent fortement le marché des places d'apprentissage. En effet, comme l'offre des entreprises formatrices fait face à la demande des jeunes, ces facteurs y jouent un grand rôle (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

Comme le nombre d'entreprises formatrices reste constant, plus les carnets de commandes sont remplis, plus la demande en personnel et donc aussi en personnes à former, sera forte ce qui induira une augmentation du nombre de places d'apprentissage (Müller & Schweri, 2012, cités par Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018). Les années à fortes ou faibles natalités peuvent également poser des problèmes de recrutement dans les entreprises concernées : soit la demande en places est trop forte, soit les entreprises éprouveront de la peine à recruter de bons candidats. La situation peut devenir critique si la conjoncture et la démographie interagissent défavorablement comme dans les années 1990 : le nombre de jeunes en recherche de places a augmenté fortement pendant une période de récession économique ce qui a provoqué une pénurie de places d'apprentissages (Meyer, 2004, cité par Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

D'autres facteurs exercent aussi une influence sur le jeu de l'offre et de la demande, tels que les centres d'intérêts des jeunes qui peuvent évoluer en fonction de l'offre et les spécificités économiques des régions. La Suisse romande et le Tessin proposent par exemple un choix plus restreint de places d'apprentissage car les formations scolaires y sont plus répandues qu'ailleurs. Il est également évident que les formations initiales dans le domaine de l'horlogerie seront plus facilement proposées dans ou proche de l'arc jurassien (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

Afin d'observer et comprendre le mieux possible cette évolution de l'offre et de la demande, la Confédération publie deux fois par an depuis 1997 le baromètre des places d'apprentissage en se fondant sur des enquêtes représentatives menées auprès des jeunes et des entreprises. Selon le baromètre des places d'apprentissage en 2017, on constate que le nombre de places proposées en Suisse est en augmentation (2500 de plus en une année). Environ 7000 places sont restées vacantes principalement dans les branches « construction, architecture et services ». En ce qui concerne les apprentis, les chiffres démontrent un plus grand nombre de contrats signés ainsi que moins de jeunes en « attente » du début de leur formation l'année suivante. Afin de favoriser un passage le plus linéaire possible entre l'école et le monde du travail, des mesures ont été aménagées. Celles-ci sont abordées dans les lignes qui suivent.

3.2.3 Offres transitoires et case management

Toujours selon les mêmes auteurs, « les passerelles, ou offres transitoires, sont le programme de formation qui a connu la plus forte croissance au cours des vingt-cinq dernières années à l'intérieur du système éducatif suisse » (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018, p.199). Elles regroupent et concernent l'ensemble des offres publiques et privées qui se positionnent entre la scolarité obligatoire (degré secondaire I) et le degré secondaire II ou l'entrée dans la vie active. Ces mesures transitoires ou intermédiaires durent, de manière générale, de six mois à une année et ne sont pas certifiées.

Les premières formes de passerelles ont émergé dans les années 1930 (Niederberger & Achermann, 2003). Mais c'est à partir des années 1990 qu'elles ont gagné en importance car bon nombre de jeunes optaient pour cette solution (Babel, Gaillard & Strübi, 2013). La première étude TREE⁵, menée au début des années 2000, a révélé que 20 à 25 % des jeunes choisissaient une offre passerelle au terme de leur scolarité obligatoire (Meyer, 2003). Leur choix se tournait en priorité vers des solutions scolaires telles que l'année scolaire de préparation professionnelle, vers le semestre de motivation ou le préapprentissage. Toujours selon Meyer (2003), s'y ajoutent des offres privées comme les séjours à l'étranger ou une année passée dans une autre région linguistique. Il est à noter que l'on observe de grandes différences en fonction du canton et de la région linguistique : les solutions transitoires sont nettement plus fréquentées en Suisse alémanique qu'en Suisse romande ou au Tessin (Meyer, 2003).

« L'accroissement notable des solutions transitoires depuis le début des années 1990 s'explique principalement par la pénurie de places d'apprentissage à cette époque. La forte demande a également eu pour effet que l'offre est aujourd'hui très vaste et variée » ((Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018). De plus, selon ces mêmes auteurs, ces différentes solutions se sont intégrées et consolidées dans le système global au fil des ans.

Les offres transitoires remplissent des fonctions de compensation, d'orientation et de régulation (Meyer, 2003). On parle de solution de compensation lorsque celles-ci servent en premier lieu à compenser des lacunes scolaires, linguistiques ou autres, rendant compliqué l'accès à une formation. Lorsqu'elles constituent une aide à la décision et à l'orientation pour les jeunes en pleine recherche, on parlera d'orientation. Pour terminer, des offres dites de « régulation » existent et servent à compenser le déséquilibre entre l'offre et la demande en proposant des solutions à des jeunes n'ayant pas trouvé de place d'apprentissage au terme de leur scolarité obligatoire. On peut parler aussi à ce sujet d'une fonction d'intégration sociale (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

Pour que les solutions transitoires soient considérées comme efficaces, elles doivent permettre d'intégrer les jeunes dans une formation post-obligatoire certifiante. Selon les auteurs cités ci-dessus, ces mesures remplissent parfaitement cette fonction car environ trois jeunes sur quatre ayant choisi une passerelle, un préapprentissage ou un semestre de motivation ont eu accès à ce genre de formation.

Le Case management Formation professionnelle (CM FP) fût lancé en 2006 par la Confédération en tant que « procédure structurée visant à appliquer des mesures adéquates aux jeunes dont l'accès au monde du travail risque sérieusement d'être compromis » (OFFT, 2007, p. 1). L'introduction de cette mesure est liée d'une part à la situation délicate du marché

⁵ TREE ou Transition de l'Ecole à l'Emploi, est la première étude nationale sur la transition entre l'école et la vie active. L'étude s'intéresse au parcours éducatif et professionnel de jeunes à l'issue de la scolarité obligatoire (cf. <http://tree.unibas.ch>).

des places d'apprentissage et d'autre part à une offre peu claire en mesures de soutien pour jeunes gens en difficulté au moment du passage entre le degré secondaire I et II. Une harmonisation des pratiques est censée permettre d'accroître l'efficacité de l'aide apportée, l'objectif principal étant que le 95% des jeunes accède au degré secondaire II (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

L'organisation concrète du case management est de la responsabilité du canton. Cependant, la Confédération a apporté son soutien durant les deux premières phases sous la forme de financements. Selon les directives de l'OFFT (2007), le case management doit comporter cinq phases : l'identification précoce (1) des élèves menacés dès la neuvième année et un accompagnement durant la phase de choix (2) de la profession sont les deux premiers points. Un soutien lors d'une mesure transitoire (3) ou bien après une interruption de formation (4) fait également partie des missions du case management. Enfin, des mesures d'accompagnement sont prévues pendant toute la durée du processus (5).

La plupart des cantons ont commencé la mise en place de leur propre modèle avant 2011, mais force est de constater que d'énormes variations existent au niveau des conceptions et de l'engagement de ceux-ci. Dans certains cantons, comme dans le canton de Fribourg, des distances ont été prises avec le modèle initial proposé par la Confédération dans le but de proposer un suivi individuel en fonction de la période, des besoins et du parcours des jeunes. Il apparaît dès lors « qu'une plus grande proximité avec les jeunes et une perception améliorée de leurs parcours soient de vraies plus-values » (Anne Bourgoz Froidevaux, 2016, p. 28).

Ainsi, comme vu dans les lignes précédentes, le CM FP offre un soutien aux jeunes qui peinent à trouver leur voie après l'école obligatoire. Mais d'autres écueils peuvent surgir et mettre en péril une formation. Nous allons aborder ceux-ci dans le chapitre ci-après.

2.2.4 Résiliation du contrat d'apprentissage, changement de place et interruption.

Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., (2018) attirent notre attention sur l'amalgame fréquent fait entre les concepts de résiliation et d'interruption qu'il est pourtant important de différencier car ils n'ont pas la même signification. En effet, la résiliation d'un contrat d'apprentissage n'implique pas toujours une interruption de formation. Selon eux, le taux de résiliation⁶ sert d'indicateur de la qualité de la formation en entreprise ainsi que de l'efficacité du système de formation professionnelle.

Selon les mêmes sources, en Suisse et selon la profession, entre 10% et 40% des contrats d'apprentissage font l'objet d'une résiliation anticipée. D'après des chiffres publiés en 2014 par l'OFS, ce fût le cas, en moyenne, d'environ 28% de tous les contrats d'apprentissage en 2012. Les auteurs ajoutent que tous les secteurs et toutes les professions ne sont pas égales face au phénomène : des taux supérieurs à la moyenne concernent avant tout l'hôtellerie, la coiffure, les transports et l'automobile ainsi que quelques métiers du bâtiment.

Il apparaît également que les caractéristiques de l'entreprise jouent un rôle : il a été observé que les résiliations du contrat d'apprentissage sont plus fréquentes dans les petites entreprises. Il ressort également d'études que les entreprises dotées d'une bonne structure de formation ou soucieuses en priorité du renouvellement de leur main-d'œuvre enregistrent moins de

⁶ Le taux de résiliation indique combien de jeunes sont concernés par une résiliation du contrat d'apprentissage au cours de leur formation professionnelle initiale.

dissolution de contrats (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018). Les auteurs poursuivent le constat et relèvent qu'indépendamment du secteur d'activité, les jeunes étrangers se voient plus concernés par ces résiliations de contrat : un jeune suisse sur cinq a résilié son contrat alors que la proportion passe à un sur trois chez les jeunes étrangers.

Causes de résiliation

Selon Stalder & Schmid, 2006, cités par Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., (2018), la décision de résilier un contrat d'apprentissage est prise le plus souvent par les deux parties, soit les responsables de la formation et les personnes en formation. Dans la plupart des cas, la résiliation est imputable à plusieurs facteurs. Il apparaît de plus que les deux parties justifient la résiliation à l'aide d'arguments souvent tout à fait différents ce qui suggère que les résiliations de contrats d'apprentissage sont rarement imputables à des causes « objectives » et qu'elles constituent davantage la fin d'un cheminement constitué de diverses explications et différentes interprétations.

Les études sont unanimes et démontrent que les résiliations de contrats d'apprentissages sont imputables autant aux jeunes en formation qu'au personnel responsable de formation des entreprises. Elles s'expliquent principalement par un mauvais choix de profession, des mauvais résultats à l'école professionnelle, un manque de compétence pour la profession, la perte d'intérêt ou de motivation, les conflits interpersonnels, une sélection non appropriée ou de mauvaises conditions de formation. Elles sont plus rarement causées par des problèmes d'ordre privé, des maladies ou la faillite de l'entreprise formatrice (Stalder & Schmid 2006, cités par Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

Réinsertion

La résiliation du contrat d'apprentissage ne débouche pas toujours sur l'interruption de la formation : une bonne partie des jeunes poursuivent leur formation ou en entament une autre. Une étude⁷ menée entre 2003 et 2021 a révélé qu'environ trois quarts des jeunes reprenaient une formation en degré secondaire II dans les trois ans qui suivaient la dissolution du contrat. Un bon 40% d'entre eux ont même pu poursuivre leur cursus sans interruption ou recommencer immédiatement une nouvelle formation. Cela s'apparente pour la plupart à une correction ou à une adaptation de leur situation. La situation est différente dans certains cantons qui présentent des taux de réinsertion plus bas. La réinsertion après une rupture de contrat d'apprentissage est donc loin d'être évidente ou facile pour de nombreux jeunes et leur avenir professionnel est donc incertain (Schmid, 2011, cité par Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018).

« A cet égard, le soutien des responsables de formation, du personnel enseignant de l'école professionnelle et de l'autorité de surveillance s'avère propice à la réinsertion de même que, pour les jeunes sans nouvelles perspectives, le choix d'une solution transitoire ou d'une mesure liée au marché de l'emploi » (Wettstein, E., Gonon, P. & Schmid, E., 2018, p. 208).

A la lecture de ces différents éléments, on peut dès lors en déduire qu'il est important voire primordial d'offrir un soutien particulier et un accompagnement efficace aux jeunes éprouvant des difficultés lors de cette période de transition école-métier.

⁷ L'étude LEVA a examiné l'importance des causes et des conséquences des résiliations de contrats d'apprentissage dans le canton de Berne.

L'accompagnement est un terme incontournable dans le paysage social depuis plusieurs dizaines d'années. Mais que se cache-t-il derrière ce terme un peu « fourre-tout » où le guide rencontre le conseiller, l'entraîneur, le soignant et qui renvoie à la recherche de l'emploi, le développement personnel ou au partage d'un moment (Paul, 2009).

2.3 L'accompagnement

La notion d'accompagnement connaît ces dernières années un véritable engouement. Ali Boulayoune, sociologue, nous permet d'appréhender les grandes lignes de ce concept en disant :

« [...] d'une façon générale, les pratiques d'accompagnement consistent à guider, appuyer, soutenir ou encore aider. On y trouve également l'idée de suivi, d'assistance, d'information, de conseil, de « guidance », qui suggère tout à la fois une mise en relation dans une temporalité-durée constituant une forme de processus, un cheminement commun [...], l'existence de relations personnalisées, interactives, s'effectuant dans un rapport à l'autre toujours complexe » (Boulayoune, 2012, p. 9).

Il amène une notion supplémentaire en ajoutant que les accompagnants seraient de « facilitateurs de projets » mettant à la disposition du bénéficiaire des outils pour l'aider à atteindre un but (Boulayoune, 2012, p. 9). Cette définition a de quoi séduire un travailleur social mais n'est-elle pas un brin trop simpliste ?

Selon M. Paul, l'accompagnement ne peut pas se réduire à un mode uniforme car « il désigne tant une fonction, qu'une posture, renvoyant à une relation et à une démarche qui, pour être spécifiques, n'en sont pas moins vouées à devoir s'adapter à chaque contexte et chaque matrice relationnelle » (Paul, 2009, p.13). Elle trouve même ce terme « irritant car véritable fourre-tout » (Paul, 2009, p.13).

Elle précise que cette notion d'accompagnement n'a pas toujours constitué la posture du travailleur social : en s'appuyant sur les travaux de Nègre (1999), elle explique que « l'éducateur spécialisé est passé de la fonction d'observateur à prétention scientifique, à celle de spécialiste de la relation thérapeutique, à la fonction actuelle d'accompagnateur social » (Paul, 2009, p. 17). Se référant aux travaux de De Robertis (1994), elle nous rassure en affirmant que « l'action qui vise à soutenir une personne ou un groupe de personnes est, depuis ses origines, constitutive du travail social » (Paul 2009, p. 17) mais que les termes pour désigner cette démarche ont changé au cours des ans. Ainsi, nous sommes passés de l'assistance, à l'aide et la protection, au suivi, à la prise en charge, puis à l'approche globale et à la notion d'intervention et finalement à l'accompagnement à partir des années 80. Elle nous rappelle également que les mots ne sont jamais neutres et que les termes employés selon les époques reflètent un souci de définir une distance à l'autre (Paul, 2009).

Ainsi, il devient plus aisé de ressentir la différence de posture entre une prise en charge (gestion des besoins d'une personne), un suivi (maintien d'un certain contrôle) et un accompagnement (implication dans la relation avec incitation à l'action). C'est bien là ce que Paul (2009) veut nous dire. L'accompagnant doit privilégier une « posture de facilitateur en créant les conditions d'apprentissage ainsi que les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité » (Paul, 2009, p. 24).

En se basant sur les travaux de Donnay (2008), Paul parle de cette posture comme un « nouveau métier » qui suppose un ajustement du formateur vis-à-vis de la connaissance pour qu'il soit lui-même un acteur réflexif, capable d'explicitier et de formuler son savoir-agir tout en

permettant à l'autre de « se pencher sur lui-même » (2009). Grâce à cette nouvelle posture, se met en place le déplacement d'une pédagogie du modèle et de l'exemple vers « une pédagogie de l'émergence et de la médiation et d'une relation hiérarchisée et dissymétrique vers une relation tendant à plus de symétrie » (Paul, 2009, p. 25), plus horizontale pourrait-on dire.

De tels déplacements sont visibles dans la pratique à qui veut bien être attentif. Il s'agit non pas d'être au-dessus, derrière, de suivre ou de diriger mais bien « d'être à côté (Paul 2009). Il nous manque alors une notion plus dynamique et c'est bien là que Paul nous amène en prenant appui sur le discours de Le Bouëdec (2001) en expliquant que « trois fonctions participent à la mise en œuvre du cheminement : accueillir et écouter, participer avec autrui au développement du sens de ce qu'il vit et recherche, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage » (Paul, 2009, p. 28).

Le sociologue Ali Boulayoune, citant Tremblay (2003) précise un peu plus cette relation d'aide en ajoutant que ce cheminement, cette relation « repose sur une dynamique d'échange et de confiance réciproque, où il s'agit d'amener une personne à faire de nouveaux apprentissages, à poser de nouveaux gestes pour arriver à satisfaire ses besoins ou à résoudre ses difficultés » (Boulayoune, 2012, p. 10).

2.3.1 Pas d'accompagnement sans demande ni projet

Mais des prérequis existent-ils pour que le travailleur social puisse pratiquer selon les principes de l'accompagnement ? Paul nous donne des réponses en s'appuyant sur les travaux de Weil (1998). Elle postule que, pour commencer, il n'y aurait « pas d'accompagnement authentique sans demande » (Paul, 2009, p. 29). Elle attire toutefois notre attention sur le biais qui pourrait exister de « délégitimer la personne de sa demande en la conformant à l'offre de prestations » et ainsi résumer l'accompagnement à un échange, ce qui équivaldrait à « situer l'interaction entre les besoins présumés d'un consommateur et l'offre d'un producteur » (Paul, 2009, p. 29). Aussi, pour qu'une formulation de demande puisse se faire, faut-il qu'il existe un espace d'interlocution.

Comment ne pas penser alors au concept d'auto-détermination ? L'accompagnement social doit se différencier des pratiques telles que la tutelle ou l'assistance car la relation entre les deux parties n'est pas imposée. Boulayoune définit cette libre adhésion comme « un contrat informel ou moral [...] qui débouche sur une relation volontaire [...] avec des acteurs non pas passifs mais actifs de leur insertion, aidés en cela par des accompagnateurs disposant de techniques et d'outils aptes à développer les ressources des personnes accompagnées et solliciter leurs compétences » (Boulayoune, 2012, p. 10).

Plus haut, la notion de demande a été abordée. De la même façon, Paul soutient qu'il n'y aura « pas d'accompagnement sans projet » (2009, p. 30) et que les deux sont liés. Elle attire justement notre attention sur le fait qu'accompagner une personne en devenir et accompagner cette même personne dans la production d'un projet n'est pas tout à fait identique et que l'on passe d'une logique de production à une logique de construction (Paul, 2009). Ne s'agirait-il pas, en tant que travailleur social, de « valoriser le projet-processus comme cheminement [...] faisant de l'accompagnement le lieu d'une double expérience, relationnelle et temporelle, dans laquelle s'engager avec la personne dans une démarche de projet est d'abord créer les conditions relationnelles de ce cheminement ensemble » (Paul,

2009 p. 30). Ainsi, l'accompagnement pourra s'inscrire dans une logique de mobilisation et de changement.

Parler temporalité renvoie au *ici et maintenant* et l'enjeu de l'accompagnement suppose une « analyse du réel » car il s'agit bien « d'agir sur le monde environnant avec efficacité, efficience et pertinence en incluant ce nécessaire déchiffrement du réel » Pour ce faire, l'auteur suppose ceci : « plutôt que d'apporter des solutions en vue d'atteindre un objectif, il s'agit avant tout de savoir se poser les questions » (Paul, 2009, p. 30). Mais de quel genre de questions parle-t-elle ?

Elle apporte une précision en évoquant « un déplacement de la focalisation sur le projet vers la prise en compte de la notion de problématisation » (Paul, 2009, p. 31). En d'autres termes, projet et problème ne positionnent pas la personne de la même manière même si ce sont deux manières de « jeter devant soi⁸ ». Le premier est lié à une projection de soi dans le futur désignant un peu un ailleurs quand le second est bien un accompagnement dans une situation concrète et confronte au réel dans le *ici et maintenant* (Paul, 2009).

Plus concrètement, elle soutient que, pour rendre toute pratique formative, il convient de « créer les conditions d'un espace de plus en plus relationnel » et « d'un temps de plus en plus intentionnel » plaçant ainsi la relation à autrui au centre de l'action (Paul, 2009).

2.3.2 Aller vers, être avec, partager

Dans son ouvrage de 2016, Paul explicite les principes de tout accompagnement en analysant l'étymologie du verbe *accompagner* soit : *ac* (aller vers), *cum* (être avec), *pagnis* (dans une dimension de partage). Est entendu par *principe* ce qui en est à la source, se constitue en référence commune à partir desquelles se règlent l'action et la posture » (2016, p.50).

Elle explique ensuite que d'un point de vue philosophique, le « être-avec » veut dire qu'il y a toujours relation et que l'individu se doit de l'assumer. Cela suppose : « être disponible, présent, ouvert et attentif et être capable de mobiliser pareillement chez autrui disponibilité, présence, ouverture et attention. Être là, mais en interpellant » (Paul, 2016, p. 50-51).

Elle emploie une belle métaphore pour expliquer le « être-avec ». Deux randonneurs émerveillés par le même paysage sont bien plus l'un avec l'autre qu'ils ne l'étaient marchant depuis des heures l'un à côté de l'autre. Le contexte, le moment, la situation jouent donc un rôle déterminant dans le « être-avec » et détermine une posture. De plus, le « aller vers » évoque le mouvement mais ne se réduit pas à un changement :

« Il réfère davantage à une attitude d'ouverture, fondée sur la conception de l'homme franchissant les seuils du connu vers l'inconnu. Accompagner serait alors emboîter le pas, s'accorder⁹ sur le mouvement même de l'existence qui est d'aller de l'avant, être en harmonie avec l'allant de celui que l'on accompagne... Cet allant est proprement celui d'un déploiement, d'un mouvement d'ouverture consistant à partir de ce qu'on est pour s'élancer hors de ce cadre initial, ouvert aux possibilités. C'est cet allant désirant qui, même malhabile, mal assuré, est susceptible de rompre l'indifférence d'un à quoi bon ? et produire un écart, un pas de côté » (Paul, 2016, p.52).

⁸ « Projet » issu du latin *jacere* évoque « l'idée mise en avant, le plan proposé pour réaliser l'idée » tandis que « problème » issu du grec *pro-ballein* désigne « ce qui est devant soi, la question posée » (Paul, 2009, p. 31)

⁹ Le sens littéral de s'accorder est *aller bien avec* (Larousse).

L'auteure poursuit en évoquant le « avec quoi et le comment ». En effet, quelles compétences, quelles ressources vont être utilisées lors de l'accompagnement. Avec quels moyens, quels instruments ce mouvement est-il envisagé ? On peut parler là de « méthode ou manière de cheminer » (Maela Paul, 2016, p.53) et celle-ci se construit avec la personne accompagnée, à partir de ses désirs, de ses motivations, de son projet en tenant compte d'un cadre, d'un environnement donné avec ses ressources et ses contraintes.

Cet environnement peut être divisé en deux niveaux. Maela Paul (2016) parle de l'espace institutionnel et de l'espace environnemental qu'elle distingue avec précision. D'un côté, on trouve cet espace institutionnel qui risque d'enfermer, de brider le pouvoir de choisir, de décider et donc d'agir de la personne accompagnée si tout est décidé d'avance, si la démarche est uniforme et linéaire et si l'organisation exclut tout imprévu.

2.3.3 Entrer en relation, s'entendre

Le second niveau concerne le territoire : quelle situation doit être mise au travail et quelles sont les ressources identifiables ? De quoi devrait-on se défaire dans la situation ? Il s'agit aussi de définir quel projet peut être susceptible d'apprentissage, d'acquisition, de développement. « Accompagner, c'est entrer en relation » nous dit-elle encore. » La relation anime l'espace, le construit, le rend viable » (Paul, 2016, p. 54). Comment dès lors ne pas parler de coopération ?

« Pour initier cette coopération, il convient que les personnes s'entendent. S'entendre avec l'autre suppose de passer de la compétence d'expert à une compétence dialogique. Coopérer résulte d'une disposition où la parole est partagée, les objectifs sont partagés, le questionnement est partagé. Que les deux personnes se perçoivent comme compétentes et perçoivent l'autre comme compétent place la relation sous le signe de la coopération » (Paul, 2016, p.55).

Ainsi, accompagner, consiste à s'accorder et il n'est pas d'entrée en relation sans réciprocité d'une disponibilité à l'autre selon M. Paul (2016). Elle poursuit en affirmant que le don de confiance et d'écoute est une manière de se mettre en harmonie, d'établir une entente.

Maintenant que cette notion d'accompagnement est plus claire, on peut se questionner sur la manière de le concevoir.

« L'un des éléments contribuant à la stabilité de la relation est le cadre institué : celui-ci contraint, légitime et protège la relation. « C'est parce que le cadre, défini préalablement, est le même pour tous qu'il garantit l'équité. Il consigne des règles générales et ce qui fait référence pour les professionnels comme le champ théorique, les modalités de travail ou les valeurs ainsi que les principes garantissant les droits des personnes accompagnées tels que confidentialité et droit de réserve par exemple » (Paul, 2016, p. 76).

Ainsi, réglementer l'accompagnement en définissant des règles, des modes de fonctionnement, en les discutant et en les explicitant, permet de poser les bases d'une saine collaboration. Il s'agit assurément de rassurer, de mettre en confiance mais également de construire des fondations qui serviront à bâtir un vrai partenariat.

Le cadre théorique que nous venons de poser a permis de clarifier et de préciser les concepts en lien avec notre questionnement. Il s'agit maintenant d'en faire une synthèse dans le chapitre suivant et de les articuler afin de préciser notre objet de recherche au travers de la question et des hypothèses de recherche retenues.

3. PROBLÉMATIQUE : QUESTION ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Les premiers questionnements se sont cristallisés autour de la place et des éventuelles collaborations du travailleur social au sein de la formation professionnelle. Le travail effectué dans le cadre théorique a permis d'en soulever d'autres.

La littérature nous montre que la formation professionnelle suisse est reconnue pour ses succès en termes d'apprentissage d'un métier et d'insertion professionnelle. Elle permet aux jeunes de se faire une place dans le monde du travail et assure la relève en formant des professionnels performants et qualifiés. Deux tiers des jeunes suisses optent pour cette voie en s'engageant dans une formation initiale. Celle-ci constitue le point de départ de leur parcours et leur offre de nombreuses perspectives professionnelles. En effet, les formations proposées sont axées sur les qualifications professionnelles mais également sur les possibilités d'embauche existantes. Grâce à ce lien direct avec le monde économique, la Suisse affiche l'un des taux de chômage des jeunes le plus bas d'Europe (SEFRI, 2020). De plus, de part une grande perméabilité du système, il est possible de suivre des formations plus exigeantes mais aussi de passer de la formation professionnelle aux études.

Néanmoins, un certain nombre de jeunes rencontrent des difficultés dès la fin de leur scolarité. La création de dispositifs de soutien à la transition, tel le case management, a été encouragée afin de soutenir plus efficacement certains jeunes depuis la fin de la scolarité jusqu'à leur insertion dans le monde du travail.

Malgré ces dispositions, les études démontrent que près d'un quart des apprentis résilient leur contrat d'apprentissage de façon prématurée. Le cadre théorique présenté en amont fait ressortir quelques éléments significatifs de ces ruptures : pour commencer, dans une société toujours plus complexe, les formations sont devenues plus exigeantes, ce qui peut favoriser les décrochages mais aussi augmenter le nombre de jeunes en difficulté pendant cette phase de transition¹. Malgré les mesures prises par la Confédération et par les cantons, bon nombre de jeunes se retrouvent en situation précaire et risquent une résiliation de contrat. Même si la majeure partie d'entre eux reprennent une formation par la suite, une résiliation anticipée représente un risque important de décrocher du système de formation et de se retrouver sans diplôme (Bosset, I., Duc, B. & Lamamra, N. 2020).

Certains auteurs nous parlent de l'importance d'un soutien de qualité pour favoriser la réinsertion à la suite d'une rupture de contrat (Wettstein, Schmid et Gonon, 2018). Mais pourquoi parler de l'importance de l'accompagnement uniquement après une résiliation de contrat ? Pourquoi ne pas plutôt travailler en amont avec l'objectif d'éviter autant que possible si ce n'est l'ensemble, au moins une partie de ces résiliations ? Dans quelle mesure le travail social peut ou doit prendre une place dans ce type d'accompagnement à caractère préventif ? Partant de ces différents éléments théoriques, des constats posés et de ces différentes interrogations, nous définissons finalement notre question de recherche en ces termes :

« EN QUOI L'ACCOMPAGNEMENT SPECIFIQUE DE TRAVAILLEURS SOCIAUX SOUTIENT-IL LE JEUNE DANS LA REALISATION DE SON PROJET DE FORMATION PROFESSIONNELLE » ?

PREMIERE HYPOTHESE

« En permettant de réduire les éventuelles tensions entre les différents acteurs impliqués de la formation professionnelle du jeune ».

En effet, des tensions peuvent se manifester entre l'apprenti et les différents acteurs du système dans lequel il évolue. Concilier vie personnelle, familiale et professionnelle n'est pas simple. Lors de sa formation, le jeune doit relever des défis, doit faire ses propres expériences mais il est également confronté à sa propre recherche identitaire tant professionnelle que personnelle. Notre hypothèse suppose que, dans un tel contexte teinté d'incertitudes, le travailleur social a un rôle à jouer dans cette construction. Il s'agit pour le professionnel de permettre au jeune, en tant qu'acteur réflexif, de « se pencher sur lui-même » (Donnay, 2008) mais aussi de créer des conditions d'apprentissage en « sollicitant la réflexivité » (Paul, 2009). Cette nouvelle posture devrait permettre à l'apprenti de prendre le recul nécessaire qui lui permettra de poursuivre sa formation dans de bonnes conditions.

DEUXIEME HYPOTHESE

« En individualisant l'accompagnement par une prise en compte des ressources et des besoins de chaque jeune accompagné ».

Selon Ali Boulayoune (2012), les pratiques d'accompagnement sont multiples. Qu'il s'agisse de guider, d'appuyer, de soutenir ou encore d'aider, on y trouve également l'idée du suivi, de l'assistance, de l'information et du conseil. Paul (2009) renchérit en qualifiant de « fourre-tout » ce terme d'accompagnement. Cependant, les deux auteurs s'accordent sur la nécessité de percevoir l'apprenti comme compétent. C'est le point de départ d'une collaboration. Paul parle de « manière de cheminer » qui se construit avec la personne accompagnée, à partir de ses désirs, de ses motivations et en tenant compte d'un environnement donné avec ses ressources et ses contraintes (2016). Boulayoune (2012) parle lui d'aptitudes à « développer les ressources des personnes accompagnées et solliciter leurs compétences ». La deuxième hypothèse prétend donc que, pour soutenir le jeune dans son projet de formation, il est important de lui proposer un accompagnement sur mesure en lien avec son environnement, ses compétences, ses difficultés et ses ressources.

TROISIEME HYPOTHESE

« En favorisant l'engagement du jeune en formation par une relation de type horizontal ».

Parler d'accompagnement, c'est parler de la relation. Quantité d'auteurs abondent dans ce sens. Pour Paul (2016), « accompagner c'est entrer en relation ». Trembley (2003), cité par Boulayoune (2012) parle d'une relation qui repose « sur une dynamique d'échange et de confiance réciproque ». Difficile de ne pas penser à une collaboration. Pour initier cette collaboration, il faut « s'entendre ». Cela suppose, pour le travailleur social, de passer d'une

posture d'expert à une posture « dialogique ». Cette coopération découle « d'une disposition » au partage de parole, d'objectifs, de questionnements (Paul, 2016).

Ainsi, on pourrait parler d'une sorte de contrat « informel ou moral », débouchant sur « une relation volontaire » avec « des acteurs actifs » (Boulayoune, 2012). Avec cette troisième hypothèse, nous postulons qu'il s'agit pour l'accompagnant de proposer une posture de médiation et de passer ainsi d'une « relation hiérarchisée et dissymétrique » à une relation plus symétrique, plus horizontale (Paul, 2009).

Pour vérifier ces trois hypothèses et répondre ensuite à la question de recherche, nous avons mené une enquête de terrain en suivant une méthodologie précise et rigoureuse. Elle est décrite dans le prochain chapitre.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 Terrain

Le questionnement du présent travail porte sur les mesures de soutien mises à disposition des apprentis en difficulté dans leur formation professionnelle et les besoins spécifiques de ceux-ci. La recherche de terrain a donc été menée auprès d'apprentis ayant vécu des difficultés importantes ou même une situation d'échec durant leur formation. A la suite de ces écueils, ils ont bénéficié d'un accompagnement individualisé destiné à leur permettre de poursuivre leur projet. Ce genre de prestations existe dans le canton de Vaud et c'est tout naturellement que la recherche s'est orientée vers notre grand voisin.

En effet, chaque jeune qui signe un contrat d'apprentissage avec une entreprise de ce canton peut solliciter l'aide de différents acteurs. De ce fait, lorsque l'apprenti rencontre des difficultés scolaires, l'école le signale à des conseillers aux apprentis. Ceux-ci rencontrent la personne afin de se faire une idée de la situation puis l'oriente ensuite vers des mesures ciblées en fonction de ses besoins et de ses difficultés. Dans certains cas (rupture de contrat par exemple), les conseillers accompagnent l'apprenti dans ses différentes démarches pour l'aider à poursuivre son projet de formation.

Dans le cas de notes insuffisantes décrit dans les lignes précédentes, le conseiller aux apprentis signale le jeune à un partenaire. Si celui-ci est intéressé par un accompagnement, un suivi individualisé lui sera proposé après un premier entretien. Ensuite, il sera reçu toutes les semaines par un coach, durant ses heures de travail en entreprise ou pendant ses jours de congé.

Cette mesure se nomme CoachApp et fait partie du réseau de soutien aux apprentis depuis de nombreuses années. Cette prestation est inscrite dans un partenariat étroit avec les entreprises, les conseillers aux apprentis, les commissaires professionnels, les écoles professionnelles mais également avec les conseillers en orientation et les politiques publiques communément regroupées sous le terme de T1 (Transition 1). Quatre antennes sont réparties sur le canton afin de couvrir au mieux l'ensemble du territoire. Lors de l'année 2019-2020, 400 apprentis ont bénéficié de ce genre d'accompagnement.

Les apprenties interrogées ont toutes bénéficié du coaching explicité dans les lignes précédentes. D'autres éléments concernant le public-cible seront approfondis dans le chapitre suivant.

4.2 Personnes interrogées

Pour constituer l'échantillon, nous nous sommes basés sur la définition de ce terme que propose Pascal Lièvre et pour qui l'échantillon est un « groupe d'individus extrait d'une population donnée sous certaines conditions, choisi de manière que [sic] les conclusions de

l'étude qu'il subit puisse être généralisables à l'ensemble de la population mère [...] L'échantillon doit donc être représentatif, c'est-à-dire qu'il doit donner, selon des critères pertinents pour votre analyse, une image fidèle de la composition de la population que vous souhaitez observer, une sorte de miniature. » (Lièvre, 2006, p.87)

Il semblait dès lors pertinent de s'entretenir avec quatre apprentis vaudois effectuant ou ayant effectué leurs formations dans des secteurs économiques divers et ayant vécu des problématiques différentes.

La question de recherche invite à réfléchir de manière très large sur le soutien accordé aux jeunes pendant leur formation duale. Les hypothèses touchent des domaines tels que la posture des formateurs, les tensions existantes entre les différents acteurs mais soulèvent également des notions d'engagement, de co-construction, d'horizontalité dans les rapports qui varient selon les fonctions et environnements. Dès lors, il paraissait important de choisir des profils les plus variés possible, provenant de pôles économiques différents.

Pour ce faire, les recherches se sont focalisées sur des accompagnements menés par un collègue coach afin de ne pas biaiser la recherche. En effet, comme la relation est fondamentale lors de tels accompagnements, il semblait primordial d'interviewer des apprentis inconnus afin de pouvoir récolter des informations les plus neutres possibles. Les personnes intéressées à participer à la recherche ne furent guère nombreuses. De plus, c'est un public exclusivement féminin qui s'est porté volontaire pour l'exercice ce qui n'est pas représentatif de la population des jeunes accompagnés par la mesure.

Vous trouverez dans les lignes qui suivent une description des personnes interviewées :

- Jessica¹⁰ est une jeune femme de 18 ans. Elle a rencontré des difficultés lors de sa deuxième année de formation de gestionnaire de commerce de détail. Elle ne comprend pas les matières commerciales et ne sait pas comment apprendre. De ce fait, elle a de la peine à gérer ses émotions lors des tests, elle s'énerve et perd alors tous ses moyens.
- Justine, 22 ans, a débuté voici deux ans une formation d'assistante socio-éducative. Elle a effectué une première année au sein d'un établissement qui ne lui convenait pas. Les rapports avec sa formatrice n'étaient pas bienveillants et elle a dû changer de structure. Elle est maintenant en troisième année, a retrouvé une institution dans laquelle elle se sent bien mais elle éprouve de grosses difficultés à s'organiser, à concilier sa vie personnelle et professionnelle. Comme elle a peu travaillé durant sa scolarité obligatoire, elle doit redoubler d'efforts pour suivre le rythme de la classe.
- Dana est une jeune femme de 19 ans qui a effectué une formation d'employée de commerce. Dès sa première année, elle a rencontré des difficultés à concilier vie professionnelle, vie privée et études. Les rapports avec ses parents sont difficiles car ses résultats scolaires ne correspondent pas aux attentes de la famille, tout le contraire du reste de la fratrie qui s'épanouit dans une formation académique. Elle peine à comprendre les matières techniques qui ne l'intéressent pas vraiment. Elle ne s'attendait pas à une formation si poussée lorsqu'elle a signé son contrat.
- Zoé est une jeune femme de 19 ans qui adore les fleurs et c'est tout naturellement qu'elle a entrepris une formation de fleuriste. Elle a été certifiée il y a deux ans déjà. Elle a été accompagnée dès la fin de sa première année car ses résultats scolaires insuffisants ne lui permettaient pas de passer en deuxième année. Ce passage s'est

¹⁰ Par souci de confidentialité, ces personnes sont citées par des prénoms d'emprunt.

effectué à la condition qu'elle sollicite et qu'elle bénéficie d'un coaching pour l'année suivante. Zoé souffre de troubles « dys¹¹ » et a accumulé beaucoup de retard lors de sa scolarité obligatoire. Du fait de ses horaires irréguliers, elle ne trouve pas la motivation nécessaire pour se mettre au travail sur ses branches scolaires lorsqu'elle rentre tard.

4.3 Méthode et outils de récolte de données

Ce chapitre, consacré à la méthodologie, s'appuie sur l'ouvrage de Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy « Manuel de recherches en sciences sociales » paru en 2011.

Les auteurs nous indiquent que le chercheur dispose de questions-guides, plus ou moins ouvertes. Il s'agit pour l'interviewé de lui fournir impérativement une information en lien avec les questions posées. L'ordre et la formulation ne sont pas essentiels et autant que possible, il " laissera venir " la personne interviewée afin que celle-ci puisse s'exprimer comme il lui convient. L'important pour le chercheur est de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il sera nécessaire. Il s'agit également de poser les questions sur les sujets qui ne sont pas abordés de lui-même par l'interviewé et cela de la manière la plus naturelle et appropriée. Pour ce faire, trois types de questions sont utilisées : des questions ouvertes pour l'exploration, des questions semi-ouvertes pour approfondir certains sujets et des questions fermées pour terminer, qui serviront à vérifier la compréhension des propos recueillis.

Pour cette production, une démarche qualitative a été privilégiée et l'entretien semi-directif a été retenu comme outil de recherche car il favorise la richesse et les nuances dans les données récoltées. Il s'agissait de recueillir des discours, des avis sur les difficultés rencontrées par les jeunes mais surtout sur leurs besoins ressentis lors des périodes délicates. Cette méthode devait leur permettre de profiter d'une souplesse et d'une liberté dans l'expression de leurs sentiments et expériences vécus. L'objectif était aussi de se laisser surprendre et de ne pas rester bloqué entre idées et concepts théoriques.

Lors de la préparation des entretiens, un fil rouge a été défini, des mots-clés ont été choisis, puis un guide d'entretien a été créé¹². Pour chaque hypothèse, une série de questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées a été définie. Un préambule expliquant la démarche a été ajouté au document afin de poser les conditions de l'interview. L'entretien commence par deux questions introductives qui sont destinées à " mettre dans l'ambiance " les interlocuteurs. En fin d'entretien, deux questions plus larges sont posées. Elles donnent l'occasion aux jeunes d'exprimer librement leur vision de la formation professionnelle et de surprendre le chercheur en amenant un élément inattendu.

Afin de s'assurer que les questions posées étaient compréhensibles et que l'entretien était cohérent, un test « à blanc » a été mené. Après cet essai, le vocabulaire a été adapté afin d'éviter de devoir reformuler certaines questions. A la suite de ce réajustement, les interviews ont pu débuter. Elles ont toutes eu lieu en décembre 2020. L'entretien le plus court a duré 45 minutes, deux autres ont pris fin après 50 minutes et le plus long a dépassé l'heure de 5 minutes.

¹¹ « Dys » est un raccourci de langage pour évoquer une partie ou l'ensemble des troubles d'apprentissage dont le préfixe est « dys », comme la dyslexie par exemple. Les personnes concernées éprouvent des difficultés soit à comprendre ce qu'on leur dit. A s'exprimer par le langage, à développer leur adresse. A lire, à écrire, à orthographier, ou encore à calculer.

¹² Voir chapitre 8, annexe 1, p. 56.

4.4 Précautions éthiques

Dans toute recherche, il est primordial de respecter certaines précautions éthiques. Elles permettent de définir les limites et de garantir le sérieux de la démarche auprès des interviewés. En référence au code éthique de la recherche, il est important de citer ici quelques engagements qui ont été respectés durant ce travail de recherche :

- Respecter la sphère privée, ainsi que le libre consentement des interviewées. Ce travail de recherche ne doit porter préjudice d'aucune façon aux personnes du terrain de recherche et de l'échantillon, tant par les entretiens menés que par l'analyse des données récoltées.
- Informer l'échantillon du sujet de recherche, des objectifs et de l'utilisation des données récoltées. Cette information a été dispensée lors de la prise de contact ainsi qu'au début des entretiens.
- Anonymiser le terrain, l'échantillon ainsi que les potentiels exemples concrets qui ressortiront des entretiens lors de la retranscription et l'analyse des données.
- Détruire toutes les données, informatisées et retranscrites, au terme de la recherche.
- Assumer la qualité d'étudiant chercheur et les responsabilités qui en découlent.
- Informer l'échantillon et lui expliquer la double casquette d'étudiant chercheur et de coach, puis verbaliser avec précision les attentes concernant l'authenticité des discours attendus afin de pouvoir garantir un travail de qualité.
- Adopter une posture neutre afin de ne pas influencer les propos des apprenties par des attitudes ou manières de réagir aux informations récoltées.

Les entretiens ont été enregistrés car cette manière de récolter les données permet de se concentrer sur le déroulement de l'entretien et favorise une meilleure interaction. Avant le lancement de l'enregistrement de l'interview, l'aval des apprentis a été demandé. Il a été stipulé que ces enregistrements sont utilisés uniquement dans le cadre de la présente recherche, qu'ils ne sont partagés avec quiconque et que toutes les données sont appelées à disparaître à la fin du travail.

Une attention particulière a été apportée à la retranscription des entretiens afin de ne pas déformer les propos récoltés. Les témoignages collectés qui figurent dans ce travail de recherche correspondent bien à ce qui a été dit, sans interprétations.

5. ANALYSE ET RÉSULTATS

Cette partie est dédiée aux hypothèses. L'objectif est de vérifier leur pertinence, de synthétiser les résultats tout en apportant différents éléments de réponse à la question de recherche.

5.1 Méthode d'analyse

Pour que la présentation des résultats soit possible, plusieurs étapes ont été nécessaires. Elles vous sont présentées dans ce chapitre.

Quatre entretiens avec des jeunes ayant bénéficié d'un accompagnement CoachApp ont été menés, puis retranscrits intégralement. Un premier classement des différents éléments significatifs par hypothèses a permis de trier la masse conséquente d'informations¹³. Pour ce faire, les propos récoltés ont été analysés puis catégorisés à l'aide d'un code couleur, par hypothèses. Une grille d'analyse¹⁴ a ensuite été établie et les trois hypothèses y ont été analysées séparément et développées en thématiques plus précises. Cette grille a été utile pour retranscrire les entretiens en ordonnant et en regroupant les informations par concept. Ce classement transversal a servi à compiler les données et ainsi à parvenir à visualiser plus facilement les éventuelles similitudes entre les propos récoltés. Grâce à cette manière de faire, il a été possible de rester au plus près du discours des personnes interrogées tout en généralisant les résultats. La présentation de ceux-ci que vous trouverez dans les lignes prochaines sera articulée autour de trois niveaux d'informations à la fois distincts et complémentaires, soit :

- La compilation des données provenant de l'analyse comparative des constats tirés de chaque entretien.
- L'intégration de passages d'entretiens permettant l'illustration des résultats. Ces extraits seront rédigés en italique et entre guillemets afin de les rendre visibles.
- La mobilisation d'apports théoriques, en guise de mise en perspective des résultats. Celle-ci permet en quelque sorte d'asseoir ces derniers.

Afin de structurer au mieux les résultats, les thématiques identifiées lors de la retranscription des données seront présentées au début de l'analyse de chaque hypothèse.

Pour terminer et après avoir analysé les trois hypothèses selon les principes décrits ci-dessus, nous procéderons à leur vérification ainsi qu'à une identification des principaux éléments de réponse apportés à la question de recherche.

¹³ Voir chapitre 8, annexe 2, p. 60.

¹⁴ Voir chapitre 8, annexe 3, p. 61.

L'analyse des données fût riche car les jeunes interviewés ont été particulièrement généreux en informations et sont parvenus à illustrer leurs propos avec des exemples concrets. Les propos tenus dans ce chapitre n'appartiennent qu'aux personnes interrogées et la réflexion en découlant s'articule autour des éléments marquants cités par les apprentis.

5.2 Réduire les tensions entre les acteurs impliqués ?

Pour rappel, la première hypothèse supposait que l'accompagnement spécifique d'un travailleur social permettait de réduire les tensions entre les différents acteurs de la formation professionnelle. Trois thématiques se dégagent clairement des entretiens et seront analysées de manière distincte.

Il s'agit là du fait de proposer une autre vision de la situation, de susciter la réflexion et d'encourager le jeune à communiquer, soit autant de leviers permettant de modérer les éventuelles tensions qui pourraient jaloner un parcours transitionnel.

5.2.1 Un autre angle de vue

Au cours de leur formation, et plus précisément durant les six premiers mois, les apprentis se retrouvent immergés dans un monde professionnel toujours plus contraignant et subissent des pressions bien réelles. En effet, durant cette période, les apprentis doivent acquérir de nouvelles connaissances mais doivent également trouver de nouveaux repères dans un contexte nouveau. Cette réalité est décrite dans le cadre théorique, notamment dans le chapitre 3.2, lorsqu'il est expliqué que le passage vers la formation et la vie professionnelle n'est pas toujours une évidence et que celui-ci est actuellement moins linéaire qu'autrefois (Stalder, 2012). C'est une période synonyme de défis et de grandes difficultés pour une part considérable de jeunes. Plusieurs passages d'entretiens mettent d'ailleurs ces difficultés en évidence :

« Quand je raconte une situation qui ne s'est pas forcément bien passée pour moi... » (Justine, 2020).

« Je réalisais que le problème ne venait pas que de moi. Mes formatrices manquaient de patience mais aussi de bienveillance... ». (Dana, 2020).

« Après avoir abordé le sujet avec mon coach, je réalise que le problème est ailleurs [...] Le fait de parler avec quelqu'un de neutre, hors situation, a débloqué quelque chose en moi » (Jessica, 2020).

Il paraît évident que les apprentis doivent trouver un équilibre entre, d'une part, leurs propres exigences professionnelles et, d'autre part, les exigences du monde du travail. Leur proposer un espace de dialogue pour déposer leurs situations personnelles vécues leur permet de débriefer sur leur quotidien avec une personne externe à leur réseau :

« C'est un endroit neutre, sans lien direct avec l'école, ni le travail et ça c'est une bonne chose » (Justine, 2020).

Toutes les apprenties interviewées se sont accordées à dire que ces moments de travail étaient propices aux échanges :

« Ces discussions avec le coach permettaient de voir les choses différemment » (Dana, 2020).

Elles relèvent donc une plus-value certaine offerte par ces échanges qui leur offrent la possibilité de varier les angles de vue sur les différentes situations rencontrées. Il est également ressorti dans les entretiens que des tensions peuvent surgir lors de conflits avec différents acteurs et que cette période de transition ne se limite donc pas au monde de la formation. Le jeune se retrouve en construction tant personnellement que professionnellement. Zoé nous dit à ce propos :

« Le coach m'apportait une vision différente des situations et cela me permettait de me calmer un peu [...] mes discussions avec lui me permettaient d'essayer de me mettre à la place de mon père » (2020)

« Ce qui est certain, c'est que les échanges avec le coach me permettaient d'être moins remontée contre mon patron car je trouvais qu'il abusait parfois au niveau des horaires » (2020).

A la lecture de ces deux témoignages, nous pouvons nous rendre compte que ces changements de perspectives, d'angles de vue, concernent tous les domaines dans lesquels les jeunes sont appelés à évoluer durant cette période de construction tant professionnelle que personnelle. Les apprenties interviewées ont pu échanger sur des aspects et événements en lien avec le travail, la famille mais aussi en lien avec leurs situations personnelles. Toutefois, le discours d'une apprentie nuance quelque peu l'analyse. Même s'il est certain que des désaccords peuvent exister entre les différents acteurs de la formation, certains propos collectés montrent que les tensions ne sont pas omniprésentes et ne concernent pas toutes les situations.

« Je pouvais compter sur mes parents qui sont là pour moi depuis le début de ma scolarité. Et puis, il y a eu mes collègues [...] parfois, je passais mes pauses de midi à réviser avec mes collègues [...] J'ai eu un patron exceptionnel, je ne peux pas dire le contraire. Il était parfait. Dur, strict mais j'ai bien aimé ce côté cadrant » (Zoé, 2020).

Une approche centrée sur les tensions n'est donc pas systématique de la part du professionnel et l'importance d'un suivi modulable en fonction des contextes et des histoires personnelles doit rester une priorité. Cela démontre, s'il fallait encore le faire, que le travail social ne se résume pas à appliquer des savoirs scientifiques de manière mécanique. Vrancken (2021, p. 30) postule d'ailleurs que « les travailleurs sociaux exercent bel et bien des activités professionnelles de nature prudentielle car ils doivent faire face à des situations singulières, complexes et chargées d'une forte dose d'incertitude ».

Pour compléter l'analyse, la notion de changement de perspective évoquée plus haut peut être reliée à une notion de réflexion car ce concept est cité par toutes les apprenties interviewées. Visiblement, une identité tant professionnelle que personnelle peut, grâce à un espace adéquat, se développer lorsqu'une réflexion est menée sur les expériences tant positives que négatives. Cette réflexion donne aux jeunes des pistes sur les moyens qu'ils peuvent utiliser pour faire face aux enjeux de cette période de transition ou sur les possibilités de trouver du soutien. On pourrait parler d'un rôle de socialisateur (IFFP, 2017, p.29). Les quatre personnes abondent dans ce sens :

« Le coach ne me dit pas ce que je dois faire et comment je dois faire mais il nous fait réfléchir » (Dana, 2020). « ...une personne qui nous écoute, qui nous comprend, qui nous propose des choses mais qui nous laisse faire nos choix tout en nous faisant réfléchir » (Justine, décembre 2020). « Nous avons réfléchi ensemble pour travailler d'une manière à limiter les dégâts et cela a marché... » (Jessica, 2020). « Grâce au coaching, j'ai pu réaliser que je ne voyais que ce que je ne faisais pas bien » (Zoé, 2020).

A ce sujet, Socrate ne disait-il pas : « je ne peux rien enseigner à personne, je ne peux que les faire réfléchir » ? Les premiers résultats mis en évidence semblent placer le travailleur social précisément dans une posture « d'accoucheur » de réflexion et de réflexivité auprès des jeunes coachés, posture chère à la maïeutique de Socrate.

5.2.2 Réfléchir puis passer à l'action

Comme nous avons pu le voir dans les lignes précédentes, un accompagnement individualisé favoriserait donc les échanges. Il semble que ceux-ci permettraient aux jeunes de prendre du recul, de la distance vis-à-vis des différentes situations et de mieux vivre ces moments difficiles :

« Grâce aux discussions avec le coach, je n'ai rien lâché car je trouvais important pour ma formation de faire valider mes objectifs par ma formatrice [...] sans ces échanges, j'aurais laissé tomber » (Justine, 2020).

Nous voilà bien au cœur de l'accompagnement décrit par Maela Paul et explicité dans le cadre théorique. En effet, accompagner c'est entrer en relation et pour entrer en relation, il faut s'entendre nous dit-elle. « Cela suppose une collaboration permettant un partage de parole, d'objectifs de questionnements également (M.Paul, 2016, p. 55). Cette théorie est parfaitement illustrée par ces deux témoignages :

« Le fait de parler avec le coach de certains évènements m'aidait à être moins dure avec moi-même et à prendre un peu de recul vis-à-vis de la situation » (Dana, 2020).

« Après l'appui, j'ai eu envie de parler avec ma mère. Je me suis dit que si je n'en n'avais pas parlé à l'appui, je serai toujours en train de me dire que c'est ma faute s'ils ne s'entendent plus et que je suis la cause de cette mauvaise relation » (Jessica, 2020).

Les propos de ces deux apprenties permettent d'illustrer les effets bénéfiques d'une bonne relation possible lors d'un accompagnement grâce à une présence, une ouverture, une attention et une capacité à mobiliser pareillement chez autrui les mêmes comportements. C'est être là, mais en interpellant, dans le but de déclencher l'action.

Cette transition ne peut se faire que lorsque les apprentis ont la possibilité de se questionner et de réfléchir sur les situations, de crise pour la plupart, qu'ils ont vécues et qu'ils sont reconnus pour leurs compétences et pour leur engagement. « Il est question de développement d'un rapport à soi mais aussi à son environnement qui doit être développé »¹⁵ (IFFP 2017).

Au vu des entretiens, il semble que ces réflexions, ces partages favorisent le passage à l'action des apprentis dans certaines circonstances. Les apprenties interrogées parlent d'un gain en maturité provoqué par ces échanges avec le travailleur social : *« le coaching m'a fait grandir »* nous dit Justine (2020). Elle précise sa pensée et nous dit :

¹⁵ Propos de Thole (2015) rapportés par l'IFFP dans le cadre d'une étude faite en 2017.

« J'envisage maintenant de poursuivre mes études dès l'année prochaine car, aujourd'hui, je me sens capable de le faire. Je suis persuadée que ce coaching m'a aidé dans mon travail scolaire, m'a fait grandir et m'a fait reprendre confiance en moi. Je me rends compte que je réfléchis différemment, autant pour ma formation que pour ma vie privée » (Justine, 2020).

Ainsi, au vu des informations présentes plus en avant dans le texte, il semble que le travailleur social, par un accompagnement ciblé encourage le dialogue, le questionnement et favorise un passage à l'action. Mais de quel genre d'accompagnement parle-t-on exactement ? C'est ce que nous allons voir dans le prochain chapitre consacré à la deuxième hypothèse.

5.3 Individualiser pour mieux accompagner ?

Pour rappel, la seconde hypothèse supposait qu'en individualisant l'accompagnement par une prise en compte des ressources et des besoins, l'accompagnement spécifique du travailleur social soutenait le jeune dans la réalisation de son projet de formation initiale.

L'analyse des propos récoltés a permis de mettre en évidence trois principaux résultats : l'importance d'établir un climat de confiance, celle de placer les apprentis au centre de l'intervention et, enfin, la nécessité de reconnaître et valoriser leurs compétences.

Selon le cadre théorique, l'accompagnement ne peut pas se réduire à un mode uniforme car ses composants sont multiples et qu'il doit s'adapter à chaque relation, à chaque contexte (M.Paul 2009). De plus, de nombreuses influences se combinent et peuvent impacter positivement ou négativement le déroulement d'une formation. Il s'agit là par exemple, du contexte socio-économique, de l'entreprise formatrice, de la société en général mais aussi des compétences relationnelles et sociales du jeune. Dans ces conditions, un suivi individualisé semble légitime, obligatoire même. « Le travailleur social est renvoyé à ce sentiment de débrouille au quotidien » (Vrancken, 2012, p. 33).

Dans le cadre de la mesure CoachApp, la porte d'entrée pour travailler sur les facteurs de réussite cités plus haut est clairement définie : il s'agit des appuis scolaires. En effet, les apprentis sollicitent de l'aide presque exclusivement parce que les notes des tests effectués aux cours professionnels sont insuffisantes. Leur demande est claire : remonter leurs moyennes. Le coach s'adapte donc aux besoins et attentes du jeune en formation. Toutes les apprenties interviewées soulignent d'ailleurs ce souci de coller au plus près de la demande :

« En fait, lorsque j'arrivais, le coach s'adaptait à la situation, à mes besoins et à mes attentes pour les cours professionnels » (Dana, 2020).

« C'est cool de pouvoir venir avec les matières que je veux travailler, de comprendre avec l'aide de quelqu'un qui t'écoute vraiment, qui s'adapte et qui fait en fonction de ce que tu lui dis » (Jessica, 2020).

« Le coach adaptait l'appui en fonction de ce que j'amenais, de ce que je lui disais, de ce que je voulais faire ou ne pas faire » (Zoé, 2020).

Une fois que le premier contact est établi, un travail d'accompagnement plus large peut alors être entrepris sur la base d'un climat de confiance partagé.

5.3.1 Un climat de confiance

Cette thématique est très présente dans les quatre entretiens. Plus haut dans l'analyse, Justine relevait l'importance de la neutralité du lieu. Elle précise sa pensée et parle « d'un climat de confiance » en ces mots :

« Nous pouvons échanger sur plein de sujets en lien avec la formation pour la plupart du temps. Parfois, on parle de choses plus personnelles et cela crée un climat de confiance » (2020).

Ainsi, pour elle, c'est le fait de pouvoir aussi parler d'autre chose qui crée ce contexte de confiance. Avoir la possibilité de déposer sur n'importe quel sujet instaure ce lien et permet à l'apprentie d'être écoutée, de ne plus se sentir seule avec ses propres problèmes. Afin de préciser cette notion de confiance, nous pouvons souligner que toutes ont ressenti un sentiment de non-jugement ainsi qu'un sentiment de respect du rythme au niveau des apprentissages. Dana l'exprime en ces termes :

« Le coach ne me jugeait pas, il avançait à mon rythme, sans s'énerver ou s'emporter comme nos professeurs. Je n'avais pas peur de poser des questions. Si je devais ne pas comprendre, il m'expliquerait encore, d'une autre manière jusqu'à ce que je comprenne. Petit à petit, j'étais moins coincée et plus ouverte » (2020).

Il semblerait que ce respect de la personne impacte fortement l'accompagnement et encourage l'apprentie à se mettre au travail car elle se sent écoutée. Son avis compte, ses demandes sont prises au sérieux et une oreille attentive s'intéresse à ses difficultés. Le coach et le coaché cheminent ensemble, c'est un travail d'équipe. Jessica soutient l'idée et nous explique cela par ces mots :

« J'aime bien cette idée d'avancer ensemble. Je ne suis plus toute seule à galérer. Il y a quelqu'un qui m'accompagne, qui me conseille, qui me propose de nouvelles façons de faire. En même temps, mon avis compte, je suis écoutée et on avance à mon rythme » (2020).

Il est intéressant de noter qu'une seule apprentie a relevé que les compétences du coach permettaient la création d'un lien de confiance. Pour elle, comme le coach lui proposait des pistes d'actions qui fonctionnaient, elle a eu confiance en lui parce qu'elle le trouvait compétent. Ses propos nous ramènent à Maela Paul qui nous dit que lorsqu'il y a l'échange de sentiments de compétences, « la relation se place sous le signe de la coopération » (2016, p. 55). Dana nous parle, elle, de « totale confiance » car elle pouvait « parler de tout avec son coach ». Mais qu'importe la nuance : l'important n'est-il pas de pouvoir travailler dans un espace bienveillant qui favorise la liberté de parole et les échanges ?

Ces propos récoltés mettent bien en lumière l'importance d'une présence, d'une écoute attentive, d'un respect de l'autre qui permet la mise en place d'un climat de confiance propice à un accompagnement individualisé de qualité. Cela semble être un passage obligé pour que chaque jeune se sente réellement considéré et pris en compte dans le coaching.

5.3.2 L'apprenti au centre

Lors de l'élaboration de la grille d'entretien, certains indicateurs paraissaient incontournables et cette notion d'individualisation en faisait partie. En effet, chaque personne étant unique,

ses caractéristiques individuelles et ses besoins exigent une approche créative et des réponses personnalisées. Le coach prend en compte tous les facteurs tant scolaires, professionnels et sociaux qui peuvent représenter un frein à l'atteinte du projet de l'apprenti. Pour ce faire, lors du premier entretien au sein de la mesure CoachApp, le travailleur social reçoit le jeune en formation dans le but de faire connaissance avec lui, de faire un point sur sa situation. Cette discussion est confidentielle et pendant celle-ci les besoins, demandes, ressources et faiblesses de l'apprenti sont abordées avec lui. Une réflexion commune sur sa propre situation est initiée et il repart généralement avec une idée sur d'éventuelles pistes à tester. Si le jeune est intéressé par la mesure, l'appui se met en place. Les pistes évoquées lors du premier entretien, correspondant à leurs besoins et demandes, sont affinées puis testées par l'apprenti.

Les apprenties interviewées sont unanimes, elles ont toutes réussi à trouver leur manière personnelle de fonctionner, de s'organiser en fonction de leurs horaires et emplois du temps personnels. Voici ce que Justine et Zoé nous disent après les avoir testées :

« J'ai découvert mon propre mode de fonctionnement et cette nouvelle façon de faire m'a permis d'avoir de bons résultats » (Justine, 2020).

« J'ai trouvé comment m'organiser et j'ai testé des méthodes qui me convenaient » (Zoé, 2020).

Petit à petit, les bons résultats appelant les bons résultats, les jeunes ressentent un sentiment de « gérer le truc » comme disait Justine. Elle poursuit en apportant un élément primordial en parlant de l'engagement de l'apprenti sans lequel le travail de coaching n'est rien. Elle nous dit :

« Bon, après c'est à l'apprenti de se bouger et d'avoir envie d'essayer de nouvelles choses [...] » (Justine, 2020).

Pour que cette collaboration puisse exister, les individus doivent travailler ensemble. Lors des appuis, une co-construction est un passage obligé, car c'est l'apprenti qui amène les matières à travailler avec le coach. Zoé explique :

« Je me sens vraiment soutenue ici car on décide ensemble de ce qu'on va faire pendant l'appui » (2020).

Les termes de collaboration et de co-construction employés dans les lignes précédentes sous-entendent une organisation solidaire du travail : « Travailler ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités respectives et aussi nos insuffisances, en sachant qu'il n'y a pas de vérité en éducation mais seulement un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir » (Ausloss, 1991, p 243-244). Nous l'avons bien compris, cette notion de co-construction est donc obligatoire car sans l'engagement de l'apprenti, l'accompagnement scolaire ne peut se faire.

Mais comment « coller » au plus près des demandes ou besoins des apprentis ? Il ne s'agit pas là d'appliquer de manière mécanique des savoirs scientifiques mais bien d'être confronté, en tant que travailleur social, à la « singularité du matériau humain ». Cela réclame une perpétuelle adaptation aux situations et le professionnel se retrouve en situation permanente de réflexivité (Vrancken, 2012). Zoé nous dit à ce sujet :

« Le coach adaptait l'appui en fonction de ce que j'amenais, de ce que je lui disais, de ce que je voulais faire ou ne pas faire ».

Dana précise en disant :

« [...] On travaillait sur les branches qui me posaient des problèmes de compréhension, comme l'économie et le droit. Je sélectionnais les choses pas claires pour moi et je lui disais ce que j'avais compris. [...] A partir de cela, le coach me donnait des explications avec des exemples concrets et ça m'aidait beaucoup. C'était vraiment top ! » (2020).

Les demandes faites au début de l'accompagnement par les apprentis concernent exclusivement les notes. Ils attendent de l'aide et un soutien qui devraient leur permettre de répondre aux attentes de leur professeurs et de leurs formateurs en entreprise. Comme cela ne se fait pas du jour au lendemain, le coaching permet de travailler en parallèle d'autres aspects tels que la gestion du stress, la communication ou l'estime de soi. Cette approche « plus développement personnel » plaît à l'ensemble des apprenties sollicitées et permet visiblement de renforcer la relation. Jessica illustre l'art de l'ajustement de l'accompagnement en disant :

« Un jour, je suis venue à l'appui sans rien à faire. Cela n'a même pas embêté le coach. Il m'a juste demandé s'il y avait un sujet précis que je voulais aborder avec lui. Et c'est ce qu'on a fait » (2020).

Les propos des apprenties décrivent avec précision, dans les lignes précédentes, ce qui leur convient en matière d'accompagnement. Un soutien basé sur leurs demandes et besoins semble répondre à leurs attentes. Mais qu'en est-il de leurs compétences, de leurs ressources. C'est comme si les difficultés rencontrées les empêchaient de prendre conscience qu'elles possèdent quantité de compétences. A trop regarder ce qui ne va pas, on ne voit plus ce que l'on fait de bien.

5.3.3 Valorisation et mise en lumière des compétences

Dans le cadre théorique, nous avons vu qu'accompagner consiste à s'intéresser à la dimension de la personne. Selon Heslon (2009, p. 78), il est pertinent de « mieux penser ce qui se joue dans l'accompagnement et de supposer la personne capable de trouver et de mobiliser ses potentiels face aux situations qu'elle traverse. Nous parlons alors « d'une démarche d'empowerment et une forme de management des individus qui passe par une démarche de capacitation permettant à chacun de se gouverner soi-même » (Goirand, 2015, al. 41).

Toutes les apprenties ont exprimé ce ressenti de soutien lors de l'accompagnement. De plus, il apparaît que cette valorisation leur a permis de prendre conscience de leurs propres compétences :

« J'ai pris conscience que je possédais des compétences. Je ne voyais plus seulement ce qui ne fonctionnait pas » (Zoé, 2020).

« Grâce aux appuis, je me suis rendu compte que je possédais des compétences et des ressources qui allaient me permettre de terminer ma formation » (Justine, 2020).

« J'avais trop de peine à dire ce que je savais faire et ce que je ne savais pas faire. Et là-dessus, le coach m'a beaucoup aidée à identifier ce que je faisais de bien et à être fière du travail que j'accomplissais » (Dana, 2020).

« Avec l'aide du coach, j'ai réussi à mettre le doigt sur les bonnes choses que j'avais réussi à accomplir. Ça m'avait permis de prendre conscience que je faisais des choses bien et que je ne devais rien lâcher » (Jessica, 2020).

Lorsque les apprenties abordent le sujet de la valorisation, elles relaient toutes les éléments suivants : le coach se rend compte des efforts effectués, il les fait ressortir et les valorise. Elles relèvent que cela favorise une meilleure estime de soi. Zoé nous dit :

« Il est important de valoriser les efforts de l'apprenti pour qu'il reprenne confiance en lui » (2020).

Il est judicieux de relever que certains éléments abordés dans l'analyse de la première hypothèse sont similaires à ceux qui sont évoqués lorsqu'elles nous parlent de valorisation. Nous pensons notamment aux notions « *montrer de l'intérêt à l'autre* », « *présence* » et « *écoute* » qui ressortent tout au long des différents entretiens. Visiblement, soigner ces différents aspects permettrait « *d'équiper* » la personne, de la « *capaciter* » afin qu'elle trouve les moyens de faire face aux difficultés qu'elle rencontre (Vrancken, 2012), qu'elle se construise en somme.

Selon Claude Dubar (2015) la construction d'identité dépend de la représentation que le sujet reçoit de ses savoirs, de ses compétences et de son image. Il parle bien là de reconnaissance qui émane de la société, de ses pairs mais aussi de soi-même. L'apprenti se construit une identité personnelle et professionnelle mais cette construction reste hasardeuse en raison des interactions multiples qui jalonnent le cheminement de toute personne.

Ainsi, un accompagnement individualisé « *à la carte* » permet de répondre aux attentes et besoins du jeune en formation grâce à la création d'un lien de confiance. Comme chaque parcours est unique, le travailleur social doit proposer des réponses personnalisées aux apprentis et surtout leur faire prendre conscience qu'ils possèdent en eux les compétences nécessaires pour mener à bien leurs projets.

Dave Kamilindi (2019), travailleur social et conseiller en formation pour la République et canton de Genève, apporte des précisions sur ce genre d'accompagnement en faisant un lien entre son activité et le modèle du Social Case Work qui est né et s'est développé aux USA. « Il s'agit d'une approche psychosociale, inspirée de la systémique. A ce titre, on s'adresse à la personne qui demande l'intervention dans le contexte de ses interactions et transactions avec son environnement » (Kamilindi, 2019, p. 64).

De ce fait, le travailleur social s'emploie à comprendre le problème du jeune, à identifier et à analyser ses forces et faiblesses ainsi que celles de sa situation, à définir avec lui un plan d'action - en prenant en compte la motivation et la résistance - à construire des relations de collaboration avec lui en travaillant spécialement le lien de confiance.

C'est comme si un cercle vertueux se mettait en place entre climat de confiance, positionnement du jeune au centre et valorisation de ses compétences, avec une interdépendance entre ces différents éléments. Le renforcement ou l'affaiblissement de l'un ne serait pas sans conséquences sur les autres.

Du coup, l'un des rôles du travailleur social ne serait-il pas de susciter ou d'entretenir un tel cercle et de faire en sorte de mettre de l'huile dans les rouages de cette belle machinerie complexe mais tellement sollicitée ?

Dans le prochain chapitre, nous allons approfondir la notion de relation et réfléchir aux sortes de relations qui pourrait permettre de proposer un accompagnement efficient.

5.4 Une relation horizontale pour stimuler l'engagement du jeune ?

La dernière hypothèse s'approche des thématiques de la première hypothèse tout en la précisant car des notions de communication et de vivre-ensemble vont y être abordées. Pour rappel, la troisième supposait qu'un accompagnement basé sur une relation de type horizontal favorisait l'engagement du jeune en formation.

Dans les prochaines lignes, nous analyserons les thèmes qui sont apparus dans les entretiens : l'importance du respect mutuel et de la liberté d'expression dans la relation ainsi que les liens entre confiance en soi et motivation.

5.4.1 Respect et liberté d'expression

Lorsque les concepts de communication et de relation sont abordés, il est aisé de faire le lien avec les cinq principes ou axiomes explicités par Paul Watzlawick (1979). Pour rappel, ce dernier soutient que deux aspects sont présents lors d'échanges entre personnes : le contenu et la relation, et que cette dernière est prioritaire, primordiale car si la relation est mauvaise, le contenu sera soit rejeté, soit déformé, soit ignoré. Soigner la relation permettrait donc de mieux faire passer un message. Les quatre apprenties valident d'ailleurs cette approche :

« Le coach a réussi à me mettre à l'aise très vite et je me suis sentie à ma place rapidement ici. Pendant les appuis, je me sens vraiment libre de dire ce que je pense » (Jessica, 2020).

Dana ajoute :

« Il m'écoutait, s'intéressait à ce que je vivais. Je me sentais en totale confiance. Je pouvais lui parler de tout ! [...] Cela me faisait du bien de venir parce que lorsque cela n'allait pas et que j'avais besoin de parler, je savais qu'ici je pouvais le faire [...] Quelqu'un qui sait m'écouter, me conseiller mais sans me mettre la pression » (2020).

Une notion de « plaisir de venir aux appuis » est évoquée par l'une des participantes, elle le ressent et dit aussi le voir chez l'accompagnant. Mais autre chose se joue et elle précise son idée en fin de message :

« [...] je vois que le coach aussi a du plaisir à m'aider et à me voir. Il me le dit et c'est important pour moi de l'entendre » Jessica, 2020).

Avec ses mots, elle nous parle de métacommunication, concept explicité par Watzlawick (1979). Ainsi, parler de la relation permet de lever une ambiguïté propre à un mode de communication dit analogique. Selon l'auteur, pour ne pas fausser cette « traduction », il est important d'interagir simultanément. Jessica nous dit :

« Pour recevoir, il faut donner, et c'est le cas de mon coach. Il me parle de lui aussi. J'aime bien cette façon de faire » (2020).

Cette notion de réciprocité permet de créer un espace où l'accompagné et l'accompagnant échangent, ce qui reconfigure le rapport entre les partenaires de la relation en gommant une éventuelle asymétrie, par le biais du don/contre-don concrètement vécu, ou du moins en minimisant les écueils qu'elle pourrait représenter pour proposer une relation équilibrée :

« On ne se sent pas gamin à côté de lui, on parle d'adulte à adulte, on ne se sent jugé à aucun moment. Je pense que c'est pour ça que ce genre d'appuis fonctionne bien » (Dana, 2020)

« C'est aussi une personne qui aide comme un grand frère. Je le respecte et il me respecte » (Jessica, 2020).

« La notion de respect mutuel est très importante, primordiale même. Je peux parler, je suis écoutée et je ne sens personne au-dessus de l'autre » (Jessica, 2020).

« Pour ma part, je n'ai pas eu de difficulté à parler avec mon coach car on s'est super bien entendus tout de suite, on parlait d'égal à égal » (Zoé, 2020).

Elles sont unanimes et relèvent l'importance de la relation lors de ces moments passés avec le coach. Cette horizontalité dans les échanges semble favoriser une relation de confiance, de respect, de liberté, de sécurité, soit des notions abordées précédemment dans la présente analyse. Mais cela n'est-il pas trop beau, trop lisse ?

Un élément apparu dans l'un des entretiens vient nuancer quelque peu ce beau tableau. Justine affirme hésiter parfois à dire certaines choses au coach de peur de le décevoir :

« J'hésite parfois durant une seconde à lui dire des choses négatives sur moi et cela même si je sais que je ne serai pas jugée. Je me rends compte que c'est comme un réflexe que je ne peux pas contrôler, comme si je ne voulais pas lui montrer quelque chose de négatif de moi. Mais comme l'entente est parfaite et que je lui fais complètement confiance, cela ne dure qu'une seconde. Il le remarque d'ailleurs et ne se gêne pas de me le dire » (2020).

L'intervention de la jeune femme nous permet d'interroger la nature de ces échanges. Même si accompagner c'est engager une relation partenariale, peut-on cependant affirmer qu'il s'agit là bien là d'un rapport symétrique entre les deux parties ?

Dans la mesure où il y a un aidant et un aidé, il nous semble évident que la relation peut être définie comme asymétrique. Boucenna (2017) définit plutôt l'accompagnement comme un espace dans lequel l'accompagnant renonce à tout pouvoir et dans lequel l'accompagné donne le rythme. Selon elle, l'asymétrie tend à disparaître puisque « qu'accompagner est souvent défini comme le fait de s'inscrire dans le projet d'autrui ». Ainsi, c'est la nature de l'interaction et ses contenus qui induirait de la dissymétrie dans la relation d'accompagnement. A notre avis, dans le cas des appuis aux apprentis, la recherche d'objectifs communs symétriserait la relation mais inviterait même à un risque de dépendance. Zoé nous parle de ce danger :

« Une fois que j'étais plus organisée, je me suis aperçue que cela me rassurait de venir aux appuis, de pouvoir compter sur quelqu'un. En fait, j'avais peur de paniquer d'un coup et que ça redevienne de nouveau le chenil » (2020).

Dès lors, il nous semble primordial que l'accompagnateur travaille à redonner au jeune un sentiment de capacité pour que celui-ci puisse porter un regard positif sur lui-même et pour qu'il se sente à nouveau dans un pouvoir d'agir indispensable à son autonomisation.

5.4.2 Sentiment de compétence et motivation

Dans les dernières lignes du chapitre précédent, nous avons effleuré la notion d'engagement en évoquant un pouvoir d'agir retrouvé, favorisé par le retour d'un sentiment de capacité du jeune.

Comme explicité dans l'analyse de la première hypothèse, le jeune en formation se trouve en pleine construction tant professionnelle que personnelle. Cette question identitaire, reconnue comme un processus sujet aux changements, navigue, dans un climat d'incertitude, entre le monde du travail et les expériences personnelles notamment. Par conséquent, se sentir capable de gérer les difficultés rencontrées devrait permettre à l'apprenti de « remettre en route la machine », de créer un élan dynamique favorable à la poursuite de la formation, de retrouver de la motivation. A ce sujet, les auteurs Deci et Ryan (2016) définissent deux sortes de motivations en différenciant motivations intrinsèques et extrinsèques.

La motivation intrinsèque existe quand l'activité que poursuit la personne est source de gratification, qu'il la trouve stimulante et qu'elle lui apporte de la satisfaction. « La personne est intéressée à ce qu'elle fait et manifeste de la curiosité, explorant de nouveaux stimulus et travaillant à maîtriser des défis toujours plus grands » (Deci & Ryan, 2016 p. 17). Zoé et Dana nous parlent de leur progression :

« Je ne me sentais pas nulle dans mon travail scolaire et c'était bien la première fois » (2020).

« J'ai repris confiance en moi et c'est ça qui m'a donné envie de terminer ma formation » (2020).

D'autres études présentent des formes de motivation, dont une, que nous retiendrons particulièrement, en lien avec l'accomplissement personnel : l'individu a le sentiment de pouvoir relever de nouveaux défis (Lelouche, Bartolotti & Papet, 2006). Justine illustre parfaitement les propos des auteurs par ses mots :

« J'envisage maintenant de poursuivre mes études dès l'année prochaine car, aujourd'hui, je me sens capable de le faire » (2020).

Selon ces mêmes auteurs, « ces différents types de motivation se distinguent entre elles au niveau du degré d'autodétermination qui les accompagne. La motivation intrinsèque correspond à un degré élevé d'autodétermination, car elle fait appel à des comportements émis librement et par plaisir » (2006, p. 352). En revanche, certaines causes externes peuvent éteindre la motivation intrinsèque, comme les menaces de punitions, les échéances, ou la surveillance. Jessica évoque ces faits en ces mots :

« [...] La pression, ça ne sert à rien en fait. Ce n'est pas ça qui va nous donner envie d'étudier. C'est quand tu as toi-même décidé de travailler que tu vas réussir à faire quelque chose » (2020).

Ainsi, un sujet sensiblement motivé peut perdre toute motivation en présence de pressions ou lorsqu'on cherche à lui imposer un comportement car ces éléments perturbateurs diminuent la satisfaction de son besoin d'autonomie. Il apparaît également qu'une augmentation de « bénéfices » (sentiment d'efficacité et meilleures notes) renforce le sentiment de compétence et donc sa motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2016).

A contrario, dans le cas d'une motivation extrinsèque, l'individu s'engage dans l'activité même si celle-ci ne lui offre que peu de satisfaction en termes de stimulation, de connaissance

et d'accomplissement personnel. C'est le cas lorsqu'elle agit par contrainte ou dans le but de recevoir une récompense.

Pour Deci et Ryan (2016), la motivation repose donc sur deux besoins principaux : les besoins de compétence et d'autodétermination. Tous les éléments qui encouragent ces deux sentiments contribuent à la motivation intrinsèque. Toutes les apprenties interrogées abondent dans ce sens et parlent ainsi de leur motivation :

« Ce genre d'accompagnement apporte de la confiance sur le long terme. J'ai repris confiance en moi et c'est ça qui m'a donné envie de terminer ma formation » (Dana, 2020).

« [...] je vois mes progrès. Du coup, je me fais moins de soucis pour mes examens de fin d'apprentissage » (Dana, 2020).

« Le coaching m'a fait grandir, m'a permis de reprendre confiance en moi, d'améliorer mes résultats et c'est ça qui m'a redonné de la motivation » (Justine, 2020).

« J'ai pris conscience que je possédais des compétences. Je ne voyais plus seulement ce qui ne fonctionnait pas. Du coup, je suis plus motivée à bosser mes cours » (Zoé, 2020).

Lorsque cette motivation ne se limite pas seulement au travail scolaire, c'est l'ensemble des acteurs qui en retire un bénéfice. Cette constatation nous renvoie à l'analyse de la première hypothèse qui supposait que l'accompagnement d'un travailleur social pouvait participer à diminuer d'éventuelles tensions au sein du système. Dana illustre parfaitement cette idée en disant :

« Je me revois retourner au travail apaisée, avec une meilleure confiance en soi, [...] plus motivée pour gérer d'éventuelles situations difficiles » (2020).

Les bienfaits d'un accompagnement ciblé semblent indéniables, mais pour aller plus loin, il nous semble opportun de revenir sur les propos de Justine qui nous a dit :

« Les appuis ici, c'est un peu mini psy pour moi » (2020).

L'affirmation de Justine nous permet de questionner les limites de l'accompagnement. Pour cela, nous allons nous appuyer sur l'objectif principal de la mesure CoachApp qui est le suivant : « Il s'agit pour les coachs de créer des conditions favorables à la réussite de la formation professionnelle de l'apprenti ».

Nous constatons que cet objectif laisse une grande marge de manœuvre aux travailleurs sociaux de l'institution. Il appartient donc à chaque accompagnant, en fonction de ses propres compétences, de ses sensibilités, d'orienter, au besoin, les bénéficiaires vers d'autres mesures. D'aucuns parleraient de profession à pratique prudentielle car une capacité réflexive est plus que recommandée dans ce genre d'activité (Vrancken, 2012). L'auteur soutient d'ailleurs que le travail social présente bien les caractéristiques d'une activité prudentielle car le professionnel doit faire face à des situations singulières, complexes et chargée d'une forte dose d'incertitude (Vrancken, 2012) comme celles vécues par les jeunes interviewées.

C. Heslon (2009) parle d'ailleurs de l'accompagnement comme un « art de l'ajustement » et le définit, comme « plus qu'une pratique interdisciplinaire, mais relève d'une indisciplinisme qui laisse autant de place à l'intuition et l'improvisation qu'à la méthode, à la rencontre qu'à

l'anticipation, à l'opportunité qu'à l'intention, bref à l'intersubjectivité¹⁶ d'individus désormais en réseaux » (Castells, 1998/2000, cité par Helson, 2009, p. 76).

Pour terminer, il semblait judicieux de revenir sur une affirmation faite par deux apprenties qui ont qualifié leur coach de « béquille ». Ne serait-ce pas un peu paradoxal d'accompagner vers l'autonomie, « soutenu de la sorte », pourrait-on rétorquer ? Nous ne le pensons pas car l'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance totale mais passe bien par la capacité de mobiliser des ressources, des soutiens, quelle que soit la situation de l'individu. Cette notion d'étayage devrait servir à donner du « carburant » à des personnes en train de perdre la maîtrise sur leur formation et aussi à susciter en eux des forces de résilience.

5.5 Synthèse des résultats

En guise de conclusion de l'analyse, nous proposons ci-après une synthèse des résultats obtenus. Celle-ci nous permettra de procéder à la vérification des trois hypothèses traitées mais aussi d'en dégager les principaux éléments de réponse à la question de recherche.

5.5.1 Un espace favorisant réflexion et prise de distance

« L'accompagnement spécifique d'un travailleur social permettrait de réduire les tensions entre les différents acteurs de la formation professionnelle ».

Notre première hypothèse a permis de mettre en lumière l'intérêt et l'importance de proposer un espace de dialogue aux apprentis qui, pour la plupart, vivent des moments difficiles durant certaines périodes de leur formation. Le fait de pouvoir déposer et échanger dans un endroit neutre leur offre la possibilité de varier les angles de vue et de prendre de la distance vis-à-vis des différentes situations vécues. Le travailleur social adopte une posture de médiateur que l'apprenti accepte. En effet, le coach, en raison de sa situation « hors réseau de formation », est considéré un peu comme un grand frère bienveillant que l'on écoute.

Pour poursuivre, nous remarquons que « prise de recul » et « réflexion » sont intimement liées. Il ressort des entretiens que les partages de parole et de questionnements favorisent et encouragent la réflexion des apprenties sur les situations vécues et permettent de réduire d'éventuelles tensions avec les personnes faisant partie de leur réseau de formation. Le travailleur social est présent, à l'écoute mais il interpelle dans le but de déclencher l'action (Paul, 2016).

Pour conclure, nous pouvons valider cette première hypothèse tout en gardant à l'esprit que la construction des identités personnelles et professionnelles des jeunes varie fortement selon les systèmes dans lesquels ils évoluent. Häfeli & Schellenberg (2009) parlent de la présence de facteurs de réussite et postulent que le contexte familial et social joue un rôle essentiel dans la construction identitaire de la personne et que le milieu familial est identifié comme un élément global de réussite tout à fait essentiel. Les apprenties interviewées relèvent toutes l'importance de pouvoir compter sur un responsable de formation soutenant et d'une bonne entreprise

¹⁶ L'intersubjectivité est un sentiment subjectif individuel de la relation avec autrui, avec une autre subjectivité, celle d'un autre individu.

formatrice. Celle-ci se révèle être un véritable centre névralgique des interactions tant professionnelles que relationnelles et sociales.

5.5.2 Une approche individualisée pour reprendre confiance en soi

« En individualisant la relation par une prise en compte des ressources et des besoins, l'accompagnement spécifique du travailleur social permettrait de soutenir le jeune dans la réalisation de son projet de formation initiale ».

Dans la première hypothèse, nous avons pu nous rendre compte de l'importance des interactions, des partages de parole et des questionnements échangés lors des appuis. Pour la deuxième hypothèse, il ressort que chaque situation est particulière et qu'elle oblige le professionnel à proposer un accompagnement spécifique. De nombreux éléments ont été mis en lumière. En effet, l'approche personnelle et individualisée s'est confirmée comme une nécessité afin de répondre aux attentes, besoins et difficultés de chacun. Cette approche permet à chacun de découvrir sa façon de travailler mais aussi de se sentir enfin efficace et compétent dans le travail scolaire.

Il apparaît de plus qu'une relation de confiance est nécessaire pour cheminer ensemble et le lien qui se construit entre deux personnes est primordial dans ce genre d'accompagnement. L'importance de l'écoute, du respect du rythme de l'apprenti, du non-jugement ont été relevés et sont considérés comme des éléments majeurs d'un coaching réussi. Le fait de travailler avec une personne qui valorise les efforts effectués, qui suppose la personne capable de trouver et de mobiliser ses potentiels, qui parvient à lui faire prendre conscience de ses compétences, favorise la construction d'une identité tant personnelle que professionnelle du jeune. L'apprenti peut ainsi appréhender son futur avec plus de sérénité.

Chaque situation étant atypique, il est nécessaire pour le travailleur social de faire preuve d'intelligence et de créativité afin de pouvoir proposer un accompagnement sur mesure. Mais nous pouvons estimer que si le jeune est placé au centre du dispositif et que les éléments précités sont soignés, il y a de grandes chances que l'accompagnement porte ses fruits. Pour ces raisons, nous pouvons valider cette deuxième hypothèse.

5.5.3 Gérer les difficultés et retrouver de la motivation

« Un accompagnement basé sur une relation de type horizontal favoriserait l'engagement du jeune en formation ».

La dernière hypothèse s'approche des thématiques abordées dans le début de l'analyse et précise les notions de communication propices à la mise en place d'une relation de confiance tout en questionnant la nature de ces échanges.

De nombreux éléments ont été soulevés et mis en évidence. La bienveillance, la liberté d'expression dans les échanges et l'importance d'une reconnaissance de compétences se sont confirmées comme étant les pierres angulaires d'un accompagnement efficient. Soigner la relation en s'employant à gommer une éventuelle asymétrie permet de faire passer le message. Mais personne n'est dupe, cette symétrie dans la relation est fragile et doit être

constamment surveillée, maîtrisée même. Pour ce faire, mettre des mots sur ce qui se joue et ainsi adopter une posture totalement transparente est nécessaire.

Lorsque qu'une relation saine est mise en place, travailler à redonner au jeune un sentiment de capacité et l'accompagner dans sa recherche d'un nouveau pouvoir d'agir est primordial. En effet, se sentir capable de gérer les difficultés rencontrées permet de retrouver de la motivation. Les bénéfices récoltés renforcent également un sentiment de compétence et de ce fait la motivation. Cet engagement nouvellement créé, ou retrouvé, profite dès lors à l'ensemble des acteurs du réseau de formation du jeune.

Mais l'accompagnant doit rester vigilant car des risques de dépendance existent lors de tels coachings et certains jeunes peinent à prendre de la distance une fois leur « autonomie » retrouvée. Le travailleur social doit également veiller à réfléchir aux limites de son accompagnement afin de proposer les meilleures réponses possibles en lien avec les besoins du jeune et réorienter ce dernier au besoin. Helson parle d'un art de l'ajustement et c'est bien de cela qu'il s'agit : un ajustement par rapport à l'autre mais aussi par rapport à soi (Paul, 2016).

La troisième et dernière hypothèse s'est partiellement vérifiée au travers des entretiens de terrain. Une apprentie a amené des éléments plus fins liés à l'horizontalité dans la relation en mettant en avant une possible asymétrie dans les échanges mais sans jamais remettre en cause cette notion d'équilibre dans la communication.

5.6 Réponse à la question de recherche

Grâce à la synthèse des résultats qui précède, nous sommes maintenant en mesure de répondre à la question de recherche formulée ainsi :

En quoi l'accompagnement spécifique d'un travailleur social soutient-il le jeune dans la réalisation de son projet de formation professionnelle initiale ?

Notre réponse s'articule autour des éléments suivants :

- D'abord, en instaurant un climat de confiance, dans un espace sécurisant, en marge des acteurs officiels, qui favorise les échanges, les questionnements mais aussi la réflexivité et la prise de distance vis-à-vis des différentes situations vécues, qu'elles soient personnelles ou professionnelles.
- Ensuite, en proposant un accompagnement sur mesure, basé sur les besoins, attentes et difficultés spécifiques de chaque jeune mais aussi et surtout en tenant compte de ses compétences et ressources dans l'idée de lui faire prendre conscience de sa capacité. Pour que cette rencontre puisse se faire, le professionnel doit adopter une posture dialogique.
- Enfin, en privilégiant une "vraie" relation, authentique, permettant à l'apprenti de s'exprimer puis de faire ses propres expériences. Car essayer, subir l'échec, se relever, se rendre compte des progrès effectués, des bénéfices récoltés, dans un climat de confiance, soutenant favorise et encourage l'engagement du jeune dans sa formation.

Ainsi, il apparaît qu'un accompagnement centré sur la relation permet une approche bienveillante et teintée de finesse. En effet, prendre du temps pour échanger « d'égal à égal » encourage les moments d'analyses, les prises de distance par rapport à des situations vécues

par les apprentis. Chaque situation est unique et le professionnel doit s'adapter. Pour cela, il colore le suivi à sa manière en s'appuyant sur ses ressources et expériences tant personnelles que professionnelles. Cette authenticité renforce le lien avec le jeune et elle a d'ailleurs été appréciée par les interviewées. Les besoins et demandes de la personne sont essentiels mais il nous semble surtout primordial de « croire en la capacité de l'autre », de respecter son rythme et de s'employer à accompagner l'apprenti dans la recherche de sa propre « capacité ». Une fois qu'il aura pris conscience de ses compétences et de son efficacité, il pourra être reconnu par ses pairs, ses proches et par son entreprise.

Fort de ses acquis et bénéfices, le jeune devrait pouvoir avancer plus sereinement sur la voie caillouteuse de l'apprentissage et être suffisamment « entraîné pour s'adapter avec succès aux exigences de la formation et plus largement à celles du monde du travail productif » (Bonvin, J.M., Dif-Pradalier, M., & Rosenstein, E., 2013, p. 25).

Le but n'est pas d'enlever pierres et obstacles du chemin mais bien de proposer de bonnes chaussures à la personne appelée à le parcourir.

6. CONCLUSIONS

6.1 Bilan et réflexions personnelles

Ce mémoire a débuté par mes premières interrogations autour des difficultés que peut rencontrer un apprenti pendant sa formation initiale dans le canton du Valais. A la suite de mes recherches initiales, je me suis rendu compte que ce qui me questionnait vraiment concernait le suivi individualisé et ses bénéfices auprès des apprentis et de ce fait la pertinence d'un accompagnement social.

Comme me l'a justement fait remarquer Madame Darbellay, professeure en méthodologie de recherche, « on ne peut pas faire de recherche sur quelque chose qui n'existe pas ». Mon attention s'est donc tournée naturellement vers un canton voisin afin de pouvoir effectuer mon travail à partir de l'existant. Pour ce faire, je me suis appuyé sur différents concepts théoriques afin de comprendre et définir « l'accompagnement » et « la transition ». Je me suis également appliqué à expliquer précisément le fonctionnement de la formation professionnelle. J'ai ensuite eu la chance et l'opportunité de rencontrer et d'interviewer des apprenties ayant bénéficié d'un accompagnement individualisé durant leur formation. Ces entretiens très riches et très révélateurs m'ont permis de récolter une grande quantité d'informations et d'éléments que j'ai retranscrits puis compilés. Grâce au croisement entre les éléments théoriques apportés, les hypothèses proposées ainsi que les témoignages récoltés, j'ai pu proposer les différentes pistes de réflexion présentées dans le présent travail.

Le titre de ce travail "Collaboration entre Travail social et formation professionnelle" pourrait soulever quelques questionnements chez certains lecteurs. Pour ma part, il s'est imposé tout naturellement car, à mon sens, le rapport entre la dimension sociale et la dimension économique demeure complexe. L'articulation entre celles-ci, quoique nécessaire dans le milieu de l'insertion, ne va pas toujours de soi. On pourrait supposer que pour être reconnu comme légitime, le travail social doit mettre en visibilité des contributions concrètes et spécifiques. Cela paraît logique, mais il doit le faire d'une manière diplomatique en assurant un travail « génératif », visant la mise en action, politiquement défendable, tout en déployant un travail social davantage « palliatif », centré sur la diminution des risques et valorisant le savoir-être. Mobiliser de tels ressorts doit permettre au travail social de crédibiliser l'accompagnement proposé et de s'intéresser à la personne avant même de penser à ce qu'elle fait ou devrait faire (Pinho, 2020). Nous pouvons alors faire l'hypothèse qu'une telle clarification du périmètre d'action du travail social ne ferait que fluidifier la collaboration entre travail social et formation professionnelle dans l'accompagnement des transitions professionnelles des jeunes publics.

Ce travail de recherche m'a beaucoup appris, tant sur un plan professionnel que personnel. En effet, mes objectifs initiaux étaient non seulement de découvrir le travail de recherche méthodologique, de mener une réflexion, de développer des connaissances spécifiques sur une thématique mais aussi de pouvoir mettre le doigt sur des facteurs de réussite en lien avec

la formation professionnelle. Les témoignages recueillis ont également permis de répondre à l'objectif qui était de déterminer les enjeux professionnels d'un travailleur social dans l'accompagnement d'un apprenti lors de sa formation.

Nous pouvons faire ressortir quelques éléments principaux en ce qui concerne les enjeux auxquels est confronté un travailleur social.

Le premier enjeu est de permettre aux apprentis de reprendre confiance en leurs capacités, de les aider à « oser de nouveau ». Comme nous l'avons vu plus haut dans le texte, cette confiance est mise à mal par les difficultés rencontrées mais aussi par certains contextes, tant personnels que professionnels. Le travailleur social encourage également une relation de collaboration avec l'apprenti en travaillant spécialement le lien de confiance car de la qualité de la relation dépend la justesse de l'accompagnement. Grâce à cette qualité de relation, des moments d'échanges existent et permettent une réflexion, une prise de recul qui peut être bénéfique dans certaines situations.

D'une manière plus générale, ce travail m'a permis de travailler et de préciser une thématique qui me passionne. J'ai rapidement pris goût à rassembler des données et j'ai même dû apprendre à me freiner afin de cerner précisément ce qu'il était pertinent de retenir pour ce travail, cela dans un souci d'efficacité. Il m'est parfois difficile de devoir contenir mon intérêt d'apprentissage lorsque je découvre un concept ou un auteur qui m'intéresse. La partie la plus enrichissante pour moi fût l'analyse des entretiens. Sans être une étape "jouissive", comme me l'avait décrite l'une de mes connaissances, elle m'a permis de nommer précisément ce qui se joue dans ce genre d'accompagnement et d'identifier des facteurs qui participent à la réussite d'une formation. Les témoignages des apprenties m'ont également permis de questionner ma pratique ainsi que ma vision de l'accompagnement. J'ai l'impression d'avoir gagné en nuance en analysant les retours pertinents de ces jeunes. Ce « matériel » va me donner de la matière pour affiner ma posture professionnelle, ma patte personnelle.

Aussi, je me sens aujourd'hui satisfait du travail fourni. J'ai dû me confronter à des difficultés et à des frustrations pour parvenir à concilier la production de ce travail, mon activité de coach ainsi que ma vie familiale et personnelle. Il est certain que cette contrainte représente un désavantage en termes de temps et de disponibilité mais je me suis organisé pour que cela impacte au minimum la qualité de mon travail.

Certaines limites me sont apparues au fil de la réalisation du travail. Divers éléments évoluent, de nouvelles découvertes apparaissent qui pourraient nécessiter des changements dans le fond ou dans la structure du travail. C'est à ce moment-là qu'il est important de prendre de la distance, de décider de se tenir à son fil rouge. Une sorte de fil d'Ariane qui nous guide tout au long du parcours. En effet, je vois ce travail comme une sorte de processus qui évolue mais qu'il faut contenir.

Justement, en parlant de distance, je me questionne sur l'utilité de produire ce genre de travail à plusieurs. Certes, des contraintes en termes d'organisation et de gestion du temps pourraient exister mais elles seraient compensées par un gain réel en termes d'échanges, de prises de position et de réflexivité. Je pense qu'une recherche partagée pourrait permettre une prise de recul, une analyse plus fine encore ainsi qu'un développement plus en profondeur pour autant que les auteurs s'accordent dans leurs différences.

Finalement, effectuer ce travail de recherche m'a apporté une satisfaction certaine à réaliser l'importance de fonder des propos sur des bases et des concepts théoriques et d'en voir précisément l'utilité. De plus, j'ai constaté qu'une analyse d'entretiens, en lien avec une base théorique permettait de comprendre et de nommer avec précision les différents éléments du

processus étudié. Je pense et j'ai toujours pensé qu'il est essentiel de se perfectionner en faisant preuve de curiosité, d'ouverture d'esprit, d'audace afin d'échanger, de partager, de comprendre et d'évoluer

6.2 Limites de la recherche

Lors de ma recherche, j'ai été confronté à certaines limites qui ont pu influencer les résultats obtenus. Trois obstacles principaux ont été identifiés avant la tenue des entretiens. Ils sont restés présents et ont accompagné tout le processus d'analyse.

Le premier concerne ma proximité avec la mesure qui a accompagné les apprenties interviewées. Comme expliqué plus haut dans le texte, je suis engagé par cette mesure et j'y officie comme coach. De ce fait, et afin de garantir le caractère scientifique de la démarche, il s'agissait de conserver une attitude neutre pour ne pas influencer les propos des apprenties.

Comme les entretiens se sont faits de manière semi-directive, il se peut que les jeunes aient pu être quelque peu influencés par mes questions, réactions ou manières de réagir à leurs explications. En outre, le vocabulaire utilisé lors des entretiens a dû être ajusté à la suite d'une première interview test effectuée au préalable. En effet, durant cet essai « à blanc », une reformulation des questions a été nécessaire car l'apprenti avait de la peine à comprendre celles-ci. Il semble utile de préciser que, dans une moindre mesure, de telles reformulations ont dû être faites aussi par la suite et, de ce fait, ont pu occasionner une perte de précisions dans les informations.

Le deuxième se rapproche de l'obstacle énoncé précédemment et concerne la bonne volonté des personnes interviewées. Questionner des apprenties sur une mesure qui les a aidées, accompagnées peut provoquer des réponses « de complaisance ». Ainsi, un soin particulier a été apporté à l'explication du processus ainsi qu'à sa finalité, le but étant de permettre à la personne de trouver du sens dans la démarche et de répondre très sincèrement aux questions.

Le dernier obstacle est le fait que seules des apprenties ayant terminé avec succès leur formation ont été questionnées sur cette problématique. Ainsi, les réponses récoltées donnent des points de vue, des visions similaires. En effet, il eut été instructif et productif de pouvoir recueillir les propos d'apprentis ayant renoncé à poursuivre l'accompagnement. Malheureusement, les quelques prises de contact avec des jeunes ayant vécu cette situation ont été infructueuses.

Bien que les profils, vécus, cultures, âges et formations soient différents, cet échantillon ne rend pas exhaustives les conclusions extraites des différents entretiens et ne représente pas la réalité de tous les apprentis en formation initiale. En outre, il est intéressant à relever que l'échantillon est composé exclusivement de jeunes femmes car aucun interlocuteur masculin ne s'est porté volontaire pour répondre à mes questions. Il apparaît que le nombre de personnes interrogées est faible mais il permet néanmoins d'illustrer les difficultés principales rencontrées par les jeunes en formation.

6.3 Perspectives professionnelles

D'un point de vue professionnel, ce travail me permet d'entrevoir des développements théoriques intéressants sur les éléments que je n'ai pas pris le temps d'affiner dans cette recherche. Je pense particulièrement aux travaux et recherches effectuées et publiées par l'IFFP sur la formation professionnelle et notamment les publications d'auteurs telles que Lamamra et Duc qui traitent entre autres des arrêts de formation ou des enjeux de la formation professionnelle (2018, 2019, 2020). Me documenter sur les causes des résiliations de contrats, sur les populations particulièrement touchées devrait me permettre d'analyser plus finement certaines futures situations qui risquent de se présenter dans un avenir plus ou moins proche.

Mes recherches au sujet de la construction identitaire des apprentis m'ont particulièrement intéressé car je pense que c'est un enjeu majeur de la formation professionnelle. A mon sens, cet élément n'est que trop peu abordé, discuté par les différents acteurs de la formation, apprentis et formateurs en tête.

Je trouverais intéressant, de développer au sein de notre mesure, des modules courts destinés à aborder un tel sujet afin de sensibiliser les personnes qui sont en lien direct avec cette construction identitaire.

Je me questionne également sur d'éventuelles actions à mettre en place lors de la dernière année de scolarité obligatoire. En effet, la solution ne serait-elle pas de plus anticiper les problèmes en tentant de déceler les éventuelles failles et difficultés avant que le jeune ne se retrouve « dans la nature » sans réelle solution ? C'est, à mon sens, la direction prise par le canton de Vaud qui associe orientation scolaire et mesures de transition dans ses bureaux régionaux.

Dans notre canton, des mesures officielles existent mais restent confidentielles il me semble. Une unité de soutien en formation professionnelle est en place mais seulement deux personnes y sont employées. Du côté du privé, des initiatives existent aussi comme la mesure pilote Job&Co proposée par l'OSEO Valais, mais sera-t-elle pérennisée ? L'offre paraît maigre mais qu'en est-il de la demande ? Alors, le Valais, canton dont la jeunesse en formation ne rencontre que très peu de difficultés ou un canton qui ne veut pas voir certaines réalités en face ? Voilà une question sur laquelle il serait fort intéressant de se pencher.

6.4 Perspectives de recherche

Au terme de cette recherche, il ressort quelques thématiques qui mériteraient d'être approfondies. En effet, lors de la production de ce travail, j'ai choisi de ne pas m'attarder sur certaines notions ou concepts qui me paraissent pourtant revêtir une grande importance dans l'accompagnement d'apprentis en formation.

Tout d'abord, je pense à la notion de construction identitaire chez les apprentis. J'ai pris le parti de ne pas m'attarder sur l'adolescence, période décrite par Erikson (1972) comme une période de forts changements sur la construction identitaire, tant personnelle que sociale. Mais avec le concours des autres acteurs du système de l'apprenti, il serait peut-être possible de développer ces notions dans un nouveau travail et de voir en quoi une sensibilisation particulière auprès des formateurs et des apprentis proposerait une solution de prévention favorisant la réussite d'une formation.

Ensuite, Il y a cette notion d'étayage relevé par deux apprenties lors des entretiens. Elles s'excusaient presque de définir leur coach de « béquille ». Pour ma part, je préfère l'image du guide de montagne qui se tient à côté du sujet, qui avance avec lui, qui le motive, qui l'aide à mobiliser ses propres ressources. Je compare volontiers le guide au « tuteur de résilience » défini par Cyrulnick (1999). Malgré le peu de recherches effectuées à ce sujet dans ce présent travail, le concept de résilience semble correspondre à cette notion de l'accompagnement qui place l'individu en sujet capable.

L'approfondissement de ces deux sujets permettrait assurément d'apporter d'autres éléments de compréhension à la thématique abordée dans la présente recherche.

7. BIBLIOGRAPHIE

- Association Internationale des Ecoles en Travail Social (AIETS, 2014). "Global definition of the social work profession". Melbourne, Australie. Récupéré sur <https://www.iasw-aiets.org/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/french.pdf> (document Pdf).
- Ausloss, G. (1991). Collaborer, c'est travailler ensemble. *Thérapie familiale*, (12(3), pp. 237- 247.
- Autès, M. (2010). Chapitre 3. Suivre ou accompagner ? Les enjeux de la relation de service dans le social. Dans : Mouvement pour l'accompagnement et l'insertion sociale (MAIS) éd., *L'accompagnement social : Histoire d'un mouvement, concepts et pratiques* (pp. 37-52). Rennes, France : Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.mais.2010.01.0037>.
- Babel, J., Gaillard, L., & Stüdi, P. (2013). *Perspectives de la formation. Scénarios 2013-2022 pour le système de formation*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique. Infos consultées sur Scénarios 2013-2022 pour le système de formation – Hausse du besoin en nouveaux enseignants dans l'école obligatoire dans tous les cantons (admin.ch).
- Bonvin, J. M., Dif-Pradalié, M., & Rosenstein, E. (2013). Politiques d'activation des jeunes et modalités d'accompagnement. Le cas du programme FORJAD en Suisse. *Lien social et Politiques*, (70), 13-27.
- Bosset, I., Duc, B. & Lamamra, N. (2020). « La formation professionnelle en Suisse : des limites révélées par les résiliations de contrat d'apprentissage ». *Formation emploi*, 149(1), 39-60. <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2020-1-page-39.htm>.
- Boucenna, S. (2017). L'accompagnement : symétrie dans les asymétries ? *Phronesis*, 4(4), 60-70. <https://doi.org/>
- Boulayoune, A. (2012). L'accompagnement : une mise en perspective. *Informations sociales*, (1), 8-11.
- Bourgoz Froidevaux, A. (2016). Le case management formation professionnelle. *Bulletin CIIP online*, 3, 25-28.
- Chochard, Y. (2016). « La formation professionnelle en Suisse : particularités et défis ». *Après-demain*, n° 40, nf(4), 38-40. Doi :10.3917/apdem.040.003.
- « Code d'éthique de la recherche », Groupe romand de coordination Travail de bachelor, 2008.
- Colin, D. (2016). Mouvement de grandir et quête d'une identité personnelle : le modèle développemental d'Erikson. *Contraste*, 2(2), 75-91. <https://doi.org/10.3917/cont.044.0075>.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), Bulletin no 3, juin 2016. « Le case management formation professionnelle » par Bourgoz Froidevaux A. Récupéré sur file:///C:/Users/Alphonse%20Locher/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/68EZFYXR/Bulletin_CIIP_03_2016.pdf.

- Conférence suisse des institutions d'action sociale (2021). Jeunes adultes à l'aide sociale. Berne. Informations consultées sur 210218_Junge_Erwachsene_in_der_Sozialhilfe_f.pdf (skos.ch).
- Deci, E., & Ryan M. (2016). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Dans Paquet, Y., & Vallerand, R. *La théorie de l'autodétermination, Aspects théoriques et appliqués* (pp 15-23) Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- DONNAY J., (2008). « Préface » in M. Boutet, J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec (Canada) : Presses universitaires du Québec.
- Dubar, C. (2015). La socialisation. *Construction des identités sociales et professionnelles* (éd.5) Paris : Armand Colin.
- Duemmler, K., Caprani, I., Felder, A. (2017). Identité professionnelle des apprenti-e-s dans le commerce de détail. *Résultats d'une étude et conclusions pour la formation professionnelle*. Lausanne : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- Fourdrignier, M. (2016). Les coopérations, de nouvelles transactions dans le travail social ? *Pensée plurielle*, 43(3), 23-35. <https://doi.org/10.3917/pp.043.0023>
- Goirand, S. « Émancipation individuelle et subordination institutionnelle : la double face ambivalente de l'intervention sociale en « Réussite éducative ». *SociologieS* [En ligne], Premiers textes, mis en ligne le 02 novembre 2015, consulté le 16 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/5051>.
- Guillaumaud, P. (1988). L'essence du kairos. *Revue des études anciennes*, 90(3), 359-371.
- Heslon, C. (2009). L'accompagnement, art de l'ajustement. *Savoirs*, 2(2), 75-78. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0075>.
- Kamilindi, D. (2019). Genève : douloureuse transition de l'éducation à la formation professionnelle. *Le sociographe*, (3), XLI-LIII.
- La Conférence suisse des institutions d'action sociale (CSIAS, 2019).
- « L'Aide Sociale en bref ». Berne. Récupéré sur <https://skos.ch/fr/themes/aide-sociale> (document Pdf).
- Lamamra, N., & Duc, B. (2013). Entrée dans le monde du travail : une expérience de la souffrance. *Revue économique et sociale*, 2, 65-80.
- Lambelet, D. (2014). Jeunes en difficulté dans la transition école-métier : ce que le case management veut dire et peut faire. *Empan*, 93(1), 141-149. <https://doi.org/10.3917/empa.093.0141>.
- Lambelet D. Case management : promesses et limites d'un dispositif intégré d'accompagnement sans lien incarné. *Éthique et paradoxes de l'accompagnement en santé, travail social et formation*, 2019, p. 135. « Case management : promesses et limites d'un dispositif intégré d'accompagnement sans lien incarné ».
- LFPr (2002). *Loi fédérale sur la formation professionnelle* du 13 décembre 2002 (situation au 1^{er} janvier 2013).
- Lièvre, P., (2006), *Manuel d'initiation à la recherche en travail social* (2^{ème} édition), Editions de l'école nationale de la santé publique, Rennes.
- LINK Institut (2016), « Baromètre des places d'apprentissage », Bern : SEFRI, avril 2016.
- Louche, C., Bartolotti, C. & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, 4(4), 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>.

- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B. et De Puy, J. « Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte ». *Formation emploi*, 100 | 2007, 15-29.
- Meyer, T. (2003). Les solutions transitoires – un pis-aller ? In OFS (Ed.), *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE* (pp. 101-109). Neuchâtel : OFS/TREE.
- Neuenschwander, M. P. (2018). Les déterminants du sentiment d'être adéquat à son environnement après la transition au secondaire II. *Revue Suisse Des Sciences De l'éducation*, 33(3), 401-421. <https://doi.org/10.24452/sjer.33.3.4866>.
- Niederberger, J.M., & Achermann, C. (2003). *Offres de ponts : Structure et fonction : Rôle du sexe et de la nationalité* (n° 30). Université de Neuchâtel.
- OBS IFFP (2016), « Rester ? S'en aller ? Recommencer ? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage », Rapport de tendance 1, 2016. Infos consultées sur IFFP, rester ou partir, lien avec article Chochard. pdf.pdf.
- OFFT (2007). *Case Management Formation professionnelle. Soutien et accompagnement de la mise en œuvre dans les cantons*. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. Infos consultées sur principes_et_miseenoeuvredanslescantons.pdf.
- OFPr (2003). Ordonnance sur la formation professionnelle du 19 novembre 2003 (situation au 1^{er} janvier 2013).
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, (2), 11-63.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur. Louvain-la-Neuve.
- Pinho, J. M. (2020). *Dans les coulisses de l'action: la reconnaissance pratique du travail social dans le champ de l'insertion* (Doctoral dissertation, Université de Fribourg).
- Roquet, Pascal. L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, 2009, no 62, p. 13-24.
- SEFRI (2020). « La formation professionnelle en Suisse, faits et chiffres 2020 » Berne. Infos consultées sur La formation professionnelle en Suisse (admin.ch).
- SEFRI (2017). « La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2017 ». Infos consultées sur Fakten_Zahlen_BB2017_fr (2).pdf.
- SER / OFFT (2009), « Controlling stratégique du message FRT 2004-2007 », Rapport final, Bern : SEF /OFFT ISSN 1662-2642.
- Van Campenhoudt L., Quivy R., (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod, Paris.
- Vrancken, D. (2012). Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la « prudence » s'invite au cœur d'un vieux débat. *Pensée plurielle*, 2(2-3), 27-36. <https://doi.org/10.3917/pp.030.0025>.
- Watzlawick, P., Helmick J. (1979) *Une logique de la communication*. Paris, Le livre de poche.
- Wettstein, E., Gonon, P., & Schmid, E. (2018). *La formation professionnelle en Suisse : formes, structures, protagonistes*. Éditions Loisirs et Pédagogie SA. Le Mont-sur - Lausanne.

8. ANNEXES

Annexe 1	Grille d'entretien	p. 56
Annexe 2	Exemple du premier tri des entretiens	p. 60
Annexe 3	Extrait du tableau d'analyse	p. 61

Annexe 1 - Grille d'entretien

Entretien de

Le

De à

- ✓ *Accueil de la personne*
- ✓ *La remercier pour sa disponibilité*
- ✓ *Rappel de la thématique de la recherche.* Dans le cadre de mon travail de Bachelor en TS, je m'intéresse à la place des travailleurs sociaux au sein de la Formation Professionnelle (rôle, apports...). Mon souhait est de questionner des apprentis ayant bénéficié d'un accompagnement spécifique durant leur formation afin de cerner au mieux la réalité du terrain.
- ✓ *Quelle sorte de démarche ?* Il s'agit là d'une démarche descriptive et compréhensive : aucun jugement ne sera posé.
- ✓ *Rappeler les conditions d'entretien.* Celui-ci sera enregistré et la possibilité de ne pas répondre existe si l'envie n'y est pas. Les réponses seront confidentielles et anonymisées. Elles seront détruites à la fin de la recherche.

Questions introductives

- **Quelle image de l'apprentissage aviez-vous avant de commencer votre formation ?**
- **Comment avez-vous vécu cette période de transition entre l'école et l'apprentissage ?**

Hypothèse 1

1 _ Parlez-nous de l'évolution de vos résultats scolaires durant votre formation.

- A quel moment avez-vous éprouvé des difficultés ?
 - Des difficultés de quel genre ?
 - Un exemple ?
- Quels ont été les impacts de ces résultats sur votre relation avec votre famille ?
 - Votre entourage ?
 - Votre formateur ?
- A un moment donné, avez-vous senti être dépassé par la tâche ?
 - Vous nous expliquez quand ?
- Avez-vous eu peur de montrer des mauvaises notes à votre formateur ?
 - Pourquoi selon vous ?
- Vous êtes-vous senti démotivé pour votre travail scolaire ?
 - Expliquez svp.
 - Cela a-t-il eu un impact sur votre travail en entreprise ?

2 _ Quelles ont été les personnes qui vous ont aidé pendant votre formation, tant professionnellement que personnellement ?

- Quel rôle la mesure CoachApp a-t-elle joué pendant votre formation ?
- Recommanderiez-vous cet accompagnement à l'un de vos amis ? Pourquoi ?

3 _ Selon vous, comment devrait se comporter un bon formateur ?

- Pouvez-vous me décrire vos rapports avec votre formateur en entreprise ?
 - Exemples pour illustrer vos propos.
 - Pourrait-on parler de quelqu'un de soutenant ?
- Ces rapports avec votre formateur, patron ont-ils évolué au long de la formation ?
 - En mieux, en moins bien ?
 - A quoi cela est-il dû à votre avis ?
- Et avec vos parents ? (Si pas de réponse, reformulation...)
 - Compréhensifs
 - Soutenants
 - Trop pressants
- Ces rapports auraient-ils été pu meilleurs grâce à l'intervention d'une tierce personne ?
 - Pourquoi ?
- Le fait de partager certains événements avec une personne « externe » vous a-t-il amené un autre regard, permis d'adopter une autre attitude ?
 - Un exemple ?

Hypothèse 2

4 _ Comment sont organisés les appuis ? (Durée, matières...)

- Sur quelles thèmes ou matières travaillez-vous ?
 - Comment cela est-il décidé ?
- Pourrait-on dire que le coach s'adapte à la situation du moment et à vos besoins ?
 - Toujours des besoins scolaires ?

5 _ Pourriez-vous nous expliquer comment vous avez vécu les appuis

- Quels sentiments se sont dégagés de ces moments-là ?
- Vous êtes-vous senti au centre du dispositif, écouté ?

6 _ Quels étaient vos attentes lors des appuis ?

- Ces attentes se sont-elles modifiées avec le temps ?
 - Un exemple ?

- Si évolution il y a eu, à quoi est-elle due selon vous ?
- o Selon vous, quels sont les points forts d'un tel suivi ?
 - Expliquez svp
- o Cela reste du travail scolaire, mais avez-vous du plaisir à venir aux appuis ?
 - Pourquoi ?
- o Avez-vous ressenti une valorisation de la part du coach lors de vos efforts, progrès ou réussites ?
 - Un exemple ?
 - C'était important pour vous ? Pourquoi ?

7 _ Qu'est-ce que vous avez apprécié pendant ces moments de travail ?

- o Avec quels mots décririez-vous la manière d'accompagner employée par le coach ?
- o Selon vous, le coach a-t-il contribué à vous faire prendre conscience de vos compétences, de vos propres ressources ?
 - Oui ou non...
 - Un exemple ?

8 _ Que pensez-vous de ce genre d'accompagnement au sein de la formation professionnelle ?

- o Quels ont été les apports de ce genre de suivi dans votre cas ?
 - Pratique (organisation)
 - Technique (stratégies)
 - Personnel (gestion du stress)
 - Un exemple ?
- o Selon vous, peut-on parler d'un accompagnement personnalisé qui permet de coller au plus près des besoins personnels de la personne en formation ?
 - Un exemple ?

Hypothèse 3

9 _ Comment définiriez-vous la relation avec le coach ?

- o Comment voyez-vous le coach apprentis ? Que représentait-il ?
(Aide possible par : un professeur, un grand-frère, un outil, un guide, une béquille...)
- o Comment vous sentiez-vous durant ces séances de coaching ? A l'aise, écouté, surveillé, libre de vous exprimer...Un exemple ?

10 _ Au niveau de cette relation, quels sont les éléments que vous avez appréciés ou moins appréciés ?

- o Dans quelle mesure avez-vous été mis ou avez-vous ressenti de la pression de la part du coach lors des appuis ? Qui donnait le rythme lors des appuis ?

- Pourrait-on parler de confiance dans la relation ? Pourquoi ? Un exemple ?
- Dans ce genre d'accompagnement, ressentiez-vous une sorte de hiérarchie ou un rapport d'égal à égal ? Pourquoi ?

11 _ Selon vous, quels sont les éléments qui impactent sur la motivation et sur l'engagement d'un apprenti pendant sa formation ?

- Il y a-t-il eu des moments « charnières » durant votre formation ?
- Pourrait-on définir un lien entre votre motivation pour votre formation et le fait d'être accompagné par un coach ? Impact important / impact moyen / impact nul ? Expliquez svp.
- Qu'est-ce qui a été particulièrement motivant pour vous lors de cet accompagnement ?
- Pourrait-on dire que cette manière de vous accompagner a été déterminante pour votre motivation ?

Pour conclure

12 _ Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous au sein de la formation professionnelle, plus précisément en ce qui concerne l'accompagnement des jeunes ?

13 _ Selon vous, quels seraient les éléments qu'il serait important de renforcer lorsqu'un jeune éprouve des difficultés dans sa formation ? (Citez-en deux svp).

Remerciements

Annexe 2 - Exemple du 1^{er} tri des entretiens

Hypothèse 1 : réduire les tensions entre les acteurs, autre vision sur les situations

Hypothèse 2 : individualisation de l'accompagnement selon les besoins et les ressources

Hypothèse 3 : relation de type horizontal favorise l'engagement de l'apprenti

Tu peux m'en dire plus sur cette confiance ?

Au fur et à mesure des appuis j'ai pris confiance en moi et j'ai eu confiance en le coach.

Donc au début tu aurais eu plus de peine à annoncer des mauvaises notes à ton coach plutôt qu'à ton patron ?

C'est ça oui car on ne se connaissait pas.

On revient maintenant sur les appuis, tes attentes. Ta demande à toi c'était quoi ?

Je devais améliorer mes notes parce que ça n'allait pas, et je n'avais pas la moyenne.

Est-ce que tes attentes évoluent dans le temps ? Tu penses qu'elles pourraient évoluer différemment maintenant ?

Oui clairement. De base pour moi Coach app c'était pour les cours un point c'est tout. Et suite à la discussion de la semaine passée avec mon coach, comme je suis venue et que je n'avais rien avec moi parce que je n'avais rien à faire, du coup on a discuté de moi. On est restés pas mal de temps à discuter et je me suis dit bon ben il n'en a pas rien à foutre, il est là pour t'aider autant dans ta vie professionnelle que ta vie de tous les jours pas comme certains profs qui disent « on n'est pas là pour que vous ratiez l'année » mais quand tu leur dis que tu as besoin d'aide ils disent que tu retardes la classe. Super merci.

Pendant les appuis, je me sens vraiment bien. On peut discuter d'autre chose que des cours s'il y a besoin, parler de la vie de tous les jours et ça, ça peut m'aider clairement.

Tu parlais avant de confiance. Tu penses que de venir ici t'a permis de reprendre confiance ? De quelle manière ?

Je me sens écoutée. On ne me sermonne pas parce que je dis que je suis crevée le soir en rentrant à 20 heures à la maison et que je n'ai pas envie de bosser mes cours. Le coach me comprend et me propose alors d'essayer d'autres manières de fonctionner. Je teste et lorsque cela marche pour moi, je reprends confiance en moi. Je ne me dis plus que je suis une fainéante. Je me rends compte également que ce qui m'est proposé tient la route et me convient très bien. Le coach a su m'écouter et a tenu compte de ce que je lui disais. Du coup, je suis plus motivée à bosser mes cours et mes résultats sont bien meilleurs.

Donc tu testes et tu vois que ça fonctionne pour toi ?

C'est ça oui. Le coach m'a proposé plusieurs choses : le planning, noter le nombre d'heures que je travaille et quand, organiser mes cours... J'ai testé pas mal de choses qui marchent et je me dis que le coach ne me dit pas n'importe quoi. Ça a créé un lien de confiance.

Est-ce que quelque chose d'autre a impacté positivement ta motivation ?

Comme mes parents travaillent beaucoup et rentrent tard, ils ne voient pas vraiment le temps que je passe sur mes cours maintenant. Avec mon coach, c'est différent. On parle pendant les appuis, et lui, il se rend compte des efforts fournis. C'est super motivant d'annoncer de bonnes notes à quelqu'un de plus et d'avoir ses encouragements en retour. On se sent toujours soutenu, poussé en avant et ça, même si on a un passage à vide et ça, c'est super motivant. Je me dis que j'assume et c'est plaisant de ressentir ça. Le fait que le coach valorise mon travail, relève mes efforts, c'est top pour la confiance, pour le moral. Et en plus, lorsque les notes suivent, c'est comme si j'étais sur la plus haute marche du podium.

Annexe 3 - Extraits du tableau d'analyse

En quoi l'accompagnement spécifique du TS soutient-il le jeune dans la réalisation de son projet de formation professionnelle initiale ?					
<p>1_Il permet de réduire les tensions entre les différents acteurs.</p> <p>2_Il soutient et favorise la réussite du projet de formation par un accompagnement individualisé axé sur les besoins et les ressources de l'apprenti.</p> <p>3_Un accompagnement basé sur une relation de type horizontal favorise l'engagement et l'implication du jeune en formation</p>					
Hypothèse	Dana	Jessica	Justine	Zoé	Concepts
1_ Réduire les tensions dans le système	Le coach me donnait des conseils sur la manière de communiquer avec mes formatrices.		Nous avons parlé de communication non-violente et cela m'a permis de connaître une autre façon d'agir lors d'un conflit.		Communication
	Je me rends compte que ces discussions avec lui me permettaient de voir les choses différemment.	Après avoir abordé le sujet avec mon coach, je réalise que le problème est ailleurs et que je ne suis pas responsable de cela.	Quand je raconte une situation qui ne s'est pas forcément bien passée pour moi, le coach a des mots qui me font prendre conscience de certaines choses.	Je dirais que mes discussions avec le coach me permettaient d'essayer de me mettre à la place de mon père.	Proposer une autre vision
	Je réalisais que le problème ne venait pas que de moi. Mes formatrices manquaient de patience mais aussi de bienveillance.	Le fait de parler avec quelqu'un de neutre, hors situation, a débloqué quelque chose en moi.	C'est un endroit neutre , sans lien direct avec l'école, ni avec le travail et ça c'est une très bonne chose selon moi.	Ce qui est certain, c'est que les échanges avec le coach me permettaient d'être moins remontée contre mon patron parfois car je trouvais qu'il abusait au niveau des horaires.	Prise de conscience

Hypothèse	Dana	Jessica	Justine	Zoé	Concepts
2_ Accompagnement individualisé en fonctions des besoins et des ressources	<p>On travaillait en fonction de mes besoins du moment. A partir de cela, le coach me donnait des explications avec des exemples concrets et ça m'aidait beaucoup.</p>	<p>C'est cool de pouvoir venir avec les matières que je veux travailler, de comprendre avec l'aide de quelqu'un qui t'écoute vraiment, qui s'adapte et qui fait en fonction de ce que tu lui dis.</p>	<p>Je me sens vraiment soutenue ici car on décide ensemble de ce qu'on va faire pendant l'appui. Le coach s'adapte à ce que j'amène et aux matières que j'ai prévu de travailler.</p>	<p>Je me sens vraiment soutenue ici car on décide ensemble de ce qu'on va faire pendant l'appui. Le coach s'adapte à ce que j'amène et aux matières que j'ai prévu de travailler</p>	<p>En fonction des besoins, des compétences et des demandes</p> <p>Organisation et Stratégies d'apprentissage</p> <p>Soutenir</p>
	<p>Avec l'aide de mon coach, j'ai changé ma façon de travailler, je faisais des plus petits moments et lorsque je ne me sentais plus efficace, j'arrêtais.</p>	<p>J'ai découvert une manière de travailler qui me convenait et cette nouvelle façon de faire m'a permis d'avoir de bons résultats.</p>	<p>Au début, mon coach m'a aidé à organiser mon travail scolaire, à trouver du temps et aussi me faire réaliser qu'il fallait que je me bouge.</p>	<p>Je ne savais pas travailler de manière efficace et le coach m'a aidé pour ça. J'ai trouvé comment m'organiser et j'ai testé des méthodes qui me convenaient.</p>	
	<p>Le coach ne me jugeait pas, il avançait à mon rythme, sans s'énerver ou s'emporter comme nos professeurs. Je n'avais pas peur de poser des questions.</p>	<p>Je me sens écoutée. On ne me sermonne pas parce que je dis que je suis crevée le soir en rentrant à 20 heures à la maison et que je n'ai pas envie de bosser mes cours.</p>	<p>J'ai pris conscience que je pouvais obtenir de bons résultats et ça, avant de venir aux appuis, j'en doutais. Tu vois, la meuf qui a une estime d'elle nulle à chier.</p>	<p>Et puis, le coach avait toujours le bon mot pour motiver, pour relever ce que j'avais fait de bien, ce que j'avais réussi à mettre en place. C'est bon pour prendre confiance ça.</p>	

Hypothèse	Dana	Jessica	Justine	Zoé	Concepts
3. Relation de type horizontal favorise l'engagement du jeune	<p>Il m'écoutait, s'intéressait à ce que je vivais. Je me sentais en totale confiance. Je pouvais lui parler de tout !</p>	<p>Je lui dis ce qui me convient et il en tient compte. On travaille ensemble et mon avis compte. Ça me donne vraiment envie de venir aux appuis.</p>	<p>C'est bien de pouvoir débrief avec quelqu'un de confiance.</p>	<p>Je pouvais sans autre parler au coach de mes soucis d'organisation, mais aussi de mes autres soucis ou problèmes.</p>	<p>Soigner la relation</p>
	<p>Cela me faisait du bien de venir parce que lorsque cela n'allait pas et que j'avais besoin de parler, je savais qu'ici je pouvais le faire.</p>	<p>C'est aussi une personne qui aide comme un grand frère. Je le respecte et il me respecte.</p>	<p>Ce qui est chouette aussi c'est que je peux amener des situations du travail qui se sont bien passées ou pas et revoir ça avec le coach. Ça aussi c'est une autre forme d'apprentissage</p>	<p>Le coach n'était pas là que pour m'aider pour mes branches scolaires et ça c'est un plus.</p>	<p>Engagement du coach</p>
	<p>On parlait de communication, d'organisation, de confiance en soi, du travail, de plein de choses.</p>	<p>Pendant les appuis, je me sens vraiment libre de dire ce que je pense.</p>	<p>Pour recevoir, il faut donner, et c'est le cas de mon coach. Il me parle de lui aussi. J'aime bien cette façon de faire.</p>	<p>Je ne me sentais plus seule dans ma galère.</p>	<p>Une présence, de l'intérêt</p>
	<p>Je ne me sentais pas nulle dans mon travail scolaire et c'était bien la première fois.</p>	<p>Le coach a réussi à me mettre à l'aise très vite et je me sentie à ma place rapidement ici.</p>	<p>L'important est de ne pas se retrouver seule avec ses problèmes. L'important c'est donc de pouvoir compter sur une personne de confiance.</p>	<p>Le coach s'intéressait vraiment à moi, à ce que je vivais</p>	

