

Mémoire de Master
Par Alberto Rodriguez
Sous la direction d'Evelyne Chardonnes
Et l'expertise d'Albert Moukolo

Unil
UNIL | Université de Lausanne



ajir

ou comment permettre aux
adolescents en difficulté de s'investir pour réaliser un projet professionnel

Janvier 2011

Sommaire

1.	Introduction.....	3
2.	Le projet.....	4
2.1.	Les bases et la philosophie « alir ».....	4
2.1.1.	Des jeunes « en difficultés ».....	4
2.1.2.	Le facilitateur comme « modèle ».....	4
2.1.3.	La proximité et la régularité.....	4
2.1.4.	Le « faire » comme atout.....	5
2.1.5.	Le coaching pendant la première année de formation.....	5
2.2.	Les étapes du cursus.....	5
2.2.1.	La relation de confiance (7e année).....	5
2.2.2.	Le choix du métier (7e et 8e année).....	6
2.2.3.	Le comportement (7e, 8e et 9e année).....	6
2.2.4.	Les stages (8e année).....	7
2.2.5.	La place J @B (8e et 9e année).....	7
2.2.6.	Les voies de formation (9e année).....	7
2.2.7.	CFC en mode dual avec contrat dans une entreprise (9e année).....	8
2.2.8.	CFC en mode école à plein temps (9e année).....	8
2.2.9.	Les solutions secondaires (9e année).....	9
2.2.10.	Coaching durant la formation (1e année de formation).....	9
3.	L'adolescence.....	10
3.1.	Les changements physiques et la sexualité.....	10
3.1.1.	La puberté.....	10
3.1.2.	La maturation sexuelle et ses conséquences pour l'identité.....	10
3.1.3.	Une nouvelle adolescence.....	11
3.1.4.	La croissance.....	11
3.1.5.	Le changement hormonal : handicap ou atout.....	12
3.1.6.	L'image corporelle.....	12
3.2.	Le développement cognitif.....	13
3.2.1.	La pensée abstraite et la métacognition.....	13
3.3.	La socialisation.....	13
3.3.1.	Les mécanismes de socialisation.....	14
3.3.2.	Le développement de l'autonomie.....	15
3.3.3.	Le développement des compétences sociales.....	16
3.4.	La famille.....	17
3.4.1.	Les styles parentaux.....	17
3.4.2.	La transformation des relations parents-enfants à l'adolescence.....	18
3.5.	Les pairs.....	19
3.5.1.	Les caractéristiques et l'évolution de l'amitié à l'adolescence.....	19
3.5.2.	Le besoin d'appartenance à un groupe, positif ou négatif pour l'adolescent ?.....	19
3.6.	L'école.....	20
3.6.1.	La transition du primaire au secondaire.....	20
3.6.2.	Interaction parents-école.....	21
3.7.	Le projet professionnel.....	21
3.7.1.	La réussite professionnelle, un défi pour les adolescents.....	21
3.7.2.	L'importance de la prise en compte du parcours individuel.....	22
3.7.3.	L'autonomie, un élément clé.....	22
4.	Les causes et les conséquences d'une faible estime de soi.....	23
4.1.	Les causes d'une faible estime de soi.....	23
4.1.1.	Les causes psychologiques.....	23
4.1.2.	Les causes cognitives.....	25
4.2.	L'estime de soi.....	27
4.2.1.	L'importance de l'estime de soi.....	28
4.2.2.	Les causes affectives d'une faible estime de soi.....	29

4.3.	Le sentiment d'efficacité personnelle ou auto-efficacité.....	29
4.3.1.	<i>Définition</i>	29
4.3.2.	<i>Différences entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi</i>	31
4.3.3.	<i>Comment travailler le sentiment d'efficacité à l'adolescence ?</i>	31
4.3.4.	<i>L'auto-efficacité dans le projet professionnel</i>	32
4.3.5.	<i>Les implications globales du sentiment d'efficacité</i>	33
4.4.	L'impuissance apprise (Learned Helplessness).....	34
5.	L'estime de soi chez les élèves pris en charge par alir	36
5.1.	Méthode.....	36
5.1.1.	<i>Sujets</i>	36
5.1.2.	<i>Matériel</i>	36
5.1.3.	<i>Procédure</i>	36
5.1.4.	<i>Hypothèse de départ</i>	36
5.2.	Résultats.....	37
5.3.	Discussion.....	40
6.	Conclusion	41
7.	Annexes	42
7.1.	Article Journal du Jura, L'Express, L'Impartial, supplément « Fomation », novembre 2008.....	42
7.2.	Article Journal du Jura, 28.08.2009.....	42
7.3.	Interview « COT-Talk » sur télébilingue en 2008.....	42
7.4.	Lien vers le passage d'alir sur « Couleurs Locales » à la Télévision Suisse Romande.....	42
7.5.	Complément au Rapport final.....	42
7.6.	Inventaire de l'estime de soi de Coopersmith.....	42
8.	Bibliographie	43

1. Introduction

La ville de Bienne est une cité plutôt ouvrière avec une longue tradition horlogère. Sa population est issue d'horizons multiples car l'immigration y est forte. Le bilinguisme constitue l'une de ses plus grandes traditions et fiertés. Située dans le canton de Berne, elle comprend environ 50'000 habitants dont une majorité de langue suisse-allemandique. Il existe dans cette ville trois collèges secondaires francophones (des Platanes, de la Suze et du Châtelet). Entre 2001 et 2007, en moyenne 26% des élèves sortant des trois collèges précédemment cités n'avaient pas de place de formation. Parmi ces derniers, seulement 16% avait trouvé une solution transitoire. Les raisons qui ont mené à ces chiffres alarmants sont, selon les fondateurs du projet :

- la forte immigration et les problèmes de langue et d'intégration qui en découlent.
- des vies privées chaotiques souvent dues à la forte augmentation des familles monoparentales et à l'absence de contrôle.
- le bilinguisme, le suisse-allemand représentant la langue largement majoritaire et privilégiée lors du recrutement.
- de mauvais résultats scolaires entraînant de la démotivation et une perte de l'estime de soi.

L'association aJir (aider les jeunes à s'impliquer pour se réaliser) a donc vu le jour en 2007 et a commencé son activité au début de l'année scolaire 2008 dans le but de faire baisser le nombre de jeunes finissant leur scolarité sans place de formation d'une part, mais aussi d'assurer l'égalité des chances indépendamment de la provenance, du genre, des milieux sociaux ou des situations économiques et familiales.

Dans les pages qui suivent, des explications seront fournies concernant le travail effectif d'aJir et ses spécificités. La période de l'adolescence sera ensuite explorée dans le but de comprendre toutes les implications de notre activité sur le terrain. Ensuite, le travail se focalisera sur un processus que nous considérons comme central chez les élèves « à risque » dont s'occupe le projet et qui est segmenté par des concepts traditionnels de la psychologie tels que l'identité, les attributions causales, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle pour finir avec l'impuissance apprise. Nous verrons ce qui est problématique et comment les éléments sont mis en place par aJir pour casser ce processus et le cercle vicieux de l'échec et de la détresse qui en résulte.

La dernière partie du travail traitera la question de l'estime de soi sur le terrain à travers une recherche qui vise à expliquer certains éléments de l'estime de soi et leur implication dans le développement des jeunes adolescents suivis par l'association aJir.

2. Le projet

Dans les prochains chapitres, le projet sera présenté en détail. La première partie sera dédiée aux particularités du projet, à ses prémisses, alors que la deuxième partie sera plus pratique, avec une description de la marche à suivre et des différentes étapes du cursus

2.1. Les bases et la philosophie « aJir »

Ce chapitre parle des fondements de l'association, des concepts principaux qui sous-tendent tout le projet. Ce sont les cinq conditions auxquelles on ne peut pas renoncer sans que le projet perde son essence.

2.1.1. Des jeunes « en difficultés »

Comme expliqué précédemment, l'association aJir est active dans les trois collèges francophones secondaires de la ville de Bienne, plus précisément, dans les classes de section générale (section faible) de la 7e à la 9e année. Les enseignants sont chargés du dépistage et proposent les élèves qui sont "à risque" vers la fin du premier semestre de la 7e année. Les critères d'exclusion sont, pour des raisons d'efficience, la présence d'un casier judiciaire et la non-maîtrise de la langue francophone. Une fois les élèves pris en charge par aJir, ils passeront par différents modules débouchant dans l'idéal sur une place de formation après leur scolarité obligatoire. Les facilitateurs, terme employé pour désigner les coaches d'aJir, sont également disponibles pour une aide ponctuelle à tout élève du collège dans lequel ils sont actifs. Le profil type des jeunes pris en charge est le suivant: francophone sans maîtrise de la langue allemande, la plupart du temps étranger ou naturalisé Suisse, avec une situation familiale chaotique (monoparentale ou recomposée), un parcours scolaire difficile et surtout un manque d'encadrement au niveau des démarches liées à son avenir professionnel.

2.1.2. Le facilitateur comme « modèle »

Si la confiance est une condition basique à toute relation humaine constructive, elle l'est tout particulièrement dans la relation avec des adolescents blessés dans leur amour-propre et en manque d'estime d'eux-mêmes. Le plus souvent, ces derniers sont en rupture avec le monde adulte et l'autorité. Il s'agit donc d'obtenir leur respect et confiance sans devoir pour autant passer son temps à faire de la discipline, les facilitateurs sont d'ailleurs là uniquement pour les aider. La tâche est donc très délicate et la position du coach dans le monde de l'adolescent difficile à trouver. Dans le projet aJir, le profil du coach est important. Il doit pouvoir représenter un modèle auquel l'adolescent peut s'identifier facilement. Deux facilitateurs relativement jeunes, d'origine étrangère et ayant mené leur scolarité dans l'un des trois collèges concernés ont donc été choisis.

2.1.3. La proximité et la régularité

L'élément significativement différent de la philosophie aJir réside dans la présence des facilitateurs dans l'environnement des jeunes, à l'école. Ce mode de fonctionnement permet d'atteindre les jeunes qui restent parfois inaccessibles pour les institutions extérieures. Cela permet également de créer un réseau avec les autres acteurs de l'école qui souvent ont, de près ou de loin, un rôle à jouer dans l'avenir professionnel des élèves, comme les maîtres/maîtresses de classe, les directeurs/trices, les travailleurs sociaux, le corps enseignant et les parents lorsqu'ils viennent à l'école.

aJir a en outre pu créer une ligne en ce qui concerne la rédaction des documents contenus dans le dossier de candidature puisque les facilitateurs ont présenté un diaporama consacré aux nouvelles normes de rédaction des curriculum vitae et des lettres de motivation. Souvent, les facilitateurs participent aux heures que le maître principal des classes générales consacre à l'orientation professionnelle afin d'optimiser le temps investi pour les élèves suivi par aJir, mais aussi pour aider le reste de la classe.

Parallèlement, le facilitateur dispose d'une heure hebdomadaire par élève pris en charge, ce qui permet un suivi plus soutenu et des accidents de parcours moins fréquents car plus facilement et plus rapidement détectables. Les facilitateurs essaient d'avoir le plus de disponibilité et de flexibilité possible afin de trouver un fonctionnement idéal selon la personne et le besoin.

2.1.4. Le « faire » comme atout

aJir prône l'action, le « faire ». C'est la seule arme que les jeunes peuvent utiliser pour compenser leur non-maîtrise de l'allemand et leurs limites scolaires vis-à-vis des patrons. C'est aussi, comme nous le verrons en détail plus avant dans ce travail, le moyen utilisé pour montrer aux jeunes les règles sociales et tenter de leur redonner confiance et estime en leur propre personne ainsi qu'en leurs compétences et capacités. C'est pour cela que les facilitateurs aident les élèves à trouver des stages d'une semaine pendant presque toutes les périodes de vacances pour une moyenne de 3 à 4 stages par personne à la fin du cursus. De plus, aJir a une relation très étroite avec le monde du travail. L'association dispose d'une déléguée aux entreprises qui cherche, crée, maintient et optimise les relations d'aJir avec le monde du travail. Elle est d'ailleurs chargée de trouver des places J@B qui sont l'un des fondements d'aJir. Ces placements en entreprise durant 3 mois à raison d'un après-midi par semaine en dehors des heures d'école sont le symbole de la philosophie aJir : redonner confiance aux jeunes en leur permettant d'avoir un rôle, des responsabilités et les moyens de les mener à bien, tout en améliorant l'attractivité de leur dossier pour les patrons d'entreprise à travers de bonnes attestations de stage et la mise en place d'un réseau professionnel.

2.1.5. Le coaching pendant la première année de formation

En Suisse, il y a beaucoup d'arrêts pendant la première année d'apprentissage. Le jeune doit s'adapter au monde postscolaire ou, en d'autres mots, aux exigences professionnelles. Cette transition n'est pas aisée car énormément d'éléments changent. Ils ont choisis eux-mêmes leur voie, sont dans telle entreprise ou dans telle école de leur propre volonté et peuvent sur le moindre coup de tête, du jour au lendemain, tout abandonner. Ils ne connaissent pas encore les modes de fonctionnement de leur secteur d'activité, n'ont, pour la plupart, pas encore acquis de capacités d'adaptation. Ils ne savent pas comment gérer les éventuels conflits et ne connaissent pas les limites ni le degré de gravité de leurs actions. Le facilitateur est donc là pour conseiller le jeune en cas de doute, servir de médiateur en cas de conflit et proposer un appui scolaire à charge du jeune en cas de besoin. Pour ce faire, il prend contact trimestriellement avec le jeune et son employeur afin de savoir s'ils collaborent de manière adéquate ou s'il faut intervenir. Le plus souvent, ce qui est difficile n'est pas d'atteindre un état, mais c'est de le maintenir.

2.2. Les étapes du cursus

Dans ce chapitre, ce sont les modules du cursus qui sont présentés, le but étant d'expliquer comment et dans quel ordre se déroulent les différentes étapes. Nous verrons les éléments auxquels il faut porter une attention particulière, ainsi que les implications de chaque module.

2.2.1. La relation de confiance (7e année)

La première activité du cursus aJir est un entretien semi-structuré à l'aide d'un questionnaire qui aborde la vie scolaire et privée des élèves, leurs qualités et leurs défauts, leurs rêves et leurs frustrations, leurs moments de gloire et leurs échecs, leurs peurs et leurs objectifs pour finir avec ce qui concerne leur choix professionnel, c'est-à-dire, les pistes à explorer et les stages, entretiens d'orientation, curriculum vitae et lettres de motivation éventuellement déjà effectués. Il est important d'opter pour une position authentique lors de cet échange en profitant de ses propres expériences pour permettre à l'élève de mettre des mots sur ses sentiments. Cette activité permettra également à l'élève de s'auto-explorer. À 13 ans, il ne s'est sans doute pas très souvent posé la question de savoir quelles sont ses qualités et quels sont ses défauts, quels sont ses objectifs à court terme ou à long terme ou quelles sont ses peurs et difficultés et comment y remédier.

Par ailleurs, le travail du facilitateur ne sera pas efficace sans une bonne connaissance du fonctionnement et de l'environnement du jeune. Pour pouvoir déchiffrer les nombreux changements qui se produisent dans sa vie et leur chercher un sens, le facilitateur doit, d'une part avoir la collaboration de l'adolescent et d'autre part pouvoir lui dire les mots adéquats dans chaque situation. Ce questionnaire a donc quatre fonctions :

1. Avoir une première prise de contact
2. Gagner la confiance de l'élève
3. Obtenir des informations sur son comportement, ses aspirations et ses limites
4. Permettre à l'élève de s'explorer et d'avancer un peu plus dans la construction de son identité

2.2.2. Le choix du métier (7e et 8e année)

Le choix du métier est le premier élément à aborder. Il ne s'agit tout d'abord pas du choix définitif, mais plutôt des domaines qui intéressent le jeune afin de pouvoir commencer rapidement les stages professionnels. La philosophie du projet vise un accomplissement personnel et une augmentation de la confiance en soi à travers l'activité. Plus vite l'adolescent se confrontera au monde professionnel, plus vite il donnera des informations sur sa personnalité à travers les rapports de stage et ses propres feedbacks. De plus, cela permet d'écarter certaines pistes et d'en favoriser d'autres. Le choix professionnel est un processus complexe qui débouche parfois sur une impasse, c'est pourquoi nous envoyons régulièrement nos élèves à l'Orientation professionnelle de Bienne et que nous organisons parfois des visites d'entreprise avec la direction des collèges afin d'élargir l'éventail des métiers.

Le cheminement menant au choix est délicat. Nous demandons à des jeunes adolescents de 13 ans de définir les activités qu'ils désirent faire durant le reste de leur vie alors qu'ils commencent à peine la découverte de leur identité. De ce fait, il est très difficile pour eux de citer ne serait-ce que quelques qualités et défauts. C'est donc un processus qui demande du temps, de la patience et une grande réflexion et que l'on peut utiliser, non seulement pour favoriser une recherche d'identité plus soutenue, mais aussi pour redonner de l'estime à travers la découverte et l'appropriation de qualités et de points forts. Par ailleurs, une fois que le choix est clair, l'apparition de ce nouvel objectif dans leur vie leur permet souvent d'améliorer leur attitude, leur implication dans la société et leur humeur tout en évitant par là même des déviances et des pratiques malsaines dues à un sentiment d'égarement et d'inutilité.

2.2.3. Le comportement (7e, 8e et 9e année)

Si les idées préconçues du monde adulte concernant les jeunes sont historiquement négatives (toujours moins de respect, toujours moins bon en orthographe...), celles qui concernent les jeunes étrangers faibles scolairement et issus de parents divorcés le sont encore plus, même de la part des patrons. C'est pourquoi le comportement est un module que l'on travaille constamment et qui n'a pas de place précise dans le cursus aJir. Bien que les facilitateurs organisent des cours sur le comportement en entreprise juste avant les stages afin d'informer ou de rappeler les règles de base et qu'aJir invite parfois des patrons de la région biennoise afin qu'ils parlent de leurs expériences et de leurs attentes, le travail sur le comportement est un combat de tous les jours.

Ce qu'aJir cherche à faire comprendre aux élèves, c'est avant tout qu'il y a un comportement adéquat pour une situation et un environnement concrets. Le but est donc qu'ils réussissent à s'adapter et à percevoir ce que la situation leur demande, que ce soit du point de vue vestimentaire, du langage ou de l'attitude. Leur comportement à l'école est une bonne indication pour commencer le travail, mais certains jeunes adoptent un comportement différent en entreprise. Il y a deux causes possibles à cela : premièrement, l'élève a beaucoup plus à perdre et deuxièmement, il n'a pas sa bande de copains à impressionner. Il est donc très utile de bien interpréter les attestations et rapports de stage et il peut même être parfois très constructif d'appeler les entreprises pour savoir ce qu'il s'est passé plus précisément.

2.2.4. Les stages (8e année)

Une fois que l'élève a une première idée argumentée d'un métier à tester sur le terrain, la recherche de stages peut commencer. Étant donné que les élèves sont pris en charge idéalement dès la 7e année, le but est de trouver des stages d'une semaine pendant leurs vacances afin d'éviter tout retard scolaire supplémentaire. Il leur sera donc exposé d'une part les moyens de trouver des adresses d'entreprises dans le domaine de leur choix (l'Orientation professionnelle, les pages jaunes, les moteurs de recherche, le bouche à oreille, etc.) et d'autre part, un travail en ce qui concerne la manière d'entrer en contact (téléphone, courrier, e-mail ou en personne) sera effectué. Le but est qu'ils puissent effectuer ce premier pas tout seuls car ils doivent se prouver qu'ils en sont capables, tout en ressentant la difficulté, mais en persistant et en obtenant leur objectif grâce à leur travail et leur patience. Les facilitateurs sont là pour les encadrer tout au long de cette première réussite. Ils veillent ensuite à ce que le jeune aie toutes les informations dont il a besoin : date, heure du rendez-vous, itinéraire, exigences vestimentaires, etc.

2.2.5. La place J@B (8e et 9e année)

La place J@B est vue comme une suite logique du cursus lorsque tout ce qui précède est acquis, c'est-à-dire que le choix est fait, corroboré par plusieurs stages et que le comportement général pendant le travail avec le facilitateur, à l'école, ainsi que décrit dans les attestations de stages est adéquat. Les raisons de tant de précautions est que c'est une étape durant laquelle le nom « aJir » se met en avant à travers une recherche de places et un « contrat de travail » et que l'association ne peut se permettre le luxe de perdre des entreprises qui collaborent. Cela représente souvent un gros effort pour ces dernières de s'impliquer soit par manque de temps, soit par manque de personnel, c'est pourquoi nos jeunes doivent être à la hauteur. C'est donc le point culminant de tout le travail effectué auparavant. L'étape qui précède les postulations et les examens d'entrée des écoles.

Les avantages d'être dans une entreprise durant au minimum trois mois à raison d'un après-midi par semaine en dehors du temps d'école sont multiples. D'abord, ils ne prendront pas de retard scolaire. De plus, si tout se passe bien, le « contrat » est reconduit et ils restent plus de trois mois, ce qui leur confère plus d'expérience et un dossier plus attractif. Finalement, s'il y a une place de formation au sein de l'entreprise, ils peuvent être directement engagés. Dans le cas contraire, soit le responsable du jeune dans l'entreprise met son réseau à disposition pour l'aider, soit il se porte volontaire pour être une référence, sans oublier la conséquente attestation de stage.

2.2.6. Les voies de formation (9e année)

Une fois le choix du métier établi et une certaine expérience dans le métier acquise, reste à savoir par quelle voie atteindre l'objectif de la place de formation. La finalité du cursus aJir est l'obtention d'un certificat fédéral de capacités à travers une formation professionnelle initiale. Pour ce faire, il existe deux voies :

1. La voie duale qui correspond à l'apprentissage traditionnel avec un contrat liant le jeune à une entreprise et un ou deux jours par semaine à l'école professionnelle.
2. La voie de l'école à plein temps qui n'existe que pour certains métiers.

Le travail se concentrera donc tout d'abord sur les places de formation en entreprise et plus précisément, sur l'enrichissement du dossier de candidature des élèves afin qu'ils puissent rivaliser avec des dossiers d'élèves mieux notés scolairement ou d'une section supérieure. La deuxième option est une école décernant un CFC dans le métier choisi par l'élève. Il y a le plus souvent un examen d'entrée pour lequel aJir organise des cours de préparation à bas prix, mais à charge de l'élève. Finalement, des solutions transitoires en lien avec le choix effectué seront envisagées pour les élèves ne réussissant pas à obtenir l'une des voies précédemment citées.

2.2.7. CFC en mode dual avec contrat dans une entreprise (9e année)

Cette voie de formation passe par les postulations. Ce qui implique la création d'un dossier de candidature, sa mise à jour constante et la recherche de places libres. Le dossier de candidature se compose d'un curriculum vitae, d'une lettre de motivation, des bulletins scolaires des quatre derniers semestres et de différentes attestations, certificats et diplômes. Les deux premiers éléments se travaillent dès la moitié de la huitième année et se mettent à jour régulièrement selon les nouveaux stages et expériences de vie. Les notes gardent une très grande importance aux yeux des recruteurs, c'est pourquoi les facilitateurs se doivent de bien l'expliquer aux élèves afin de les motiver à donner plus d'eux-mêmes et augmenter leurs moyennes, voire à monter d'une section dans certaines branches principales (mathématiques pour les métiers techniques par exemple). Pour rendre le dossier plus attrayant, aJir a créé ses propres attestations de stage qui permettent de voir l'évolution comportementale du jeune. En outre, aJir décerne une attestation qui décrit les différentes activités que le jeune a effectuées encadré par un facilitateur, ainsi que le suivi que l'association assure durant la première année de formation professionnelle et que nous verrons en détail plus tard. Dans certains cas, un test (multicheck, basic-check) est demandé. Le facilitateur peut alors informer le jeune de ce qui l'attend à travers des exemples qui se trouvent sur internet. Dans le cas où le test révélerait une capacité insuffisante pour le métier désiré par le jeune, le facilitateur peut le motiver à le repasser, ce qui a toujours porté ses fruits (l'« effet re-test » est très fort). En ce qui concerne les sources d'informations pour les adresses des entreprises ayant des places de formation professionnelle initiale libres, les facilitateurs se réfèrent surtout au travail de l'Orientation professionnelle à travers son site et son infothèque, mais aussi aux journaux locaux qu'ils parcourent quotidiennement. Les offres spontanées ne sont pas à exclure lorsque les places sont rares.

Postérieurement, le jeune peut être convoqué à un entretien d'embauche pour lequel le facilitateur le prépare afin qu'il puisse mettre son parcours en avant, ou à un stage-test, qui est en fait l'un des buts de notre cheminement. Si le jeune peut mettre en valeur toute l'expérience accumulée dans les stages et l'éventuelle place J@B et que le travail sur son comportement a porté ses fruits, il pourra faire la différence durant la semaine-test et obtenir sa place. Finalement, pour les élèves qui se sont particulièrement investis et qui sont malgré tout en difficulté, il peut arriver qu'aJir mette son réseau à disposition afin d'appuyer les postulations des jeunes en leur obtenant, par exemple, des stages-tests pour des places de formation professionnelle.

2.2.8. CFC en mode école à plein temps (9e année)

C'est la deuxième option. Pour l'instant, la préparation des jeunes pour les examens d'entrée d'écoles englobent des formations de quatre types :

1. Métiers techniques (CFP Bienne et CEFF industrie, anciennement LTSI à St-Imier)
2. Métiers de la santé et sociaux (CEFF santé/social, anciennement CEFOPS à St-Imier)
3. Employée de commerce (ESC à Bienne et CEFF commerce à St-Imier et à Tramelan)
4. Gestionnaire en intendance (FRIJ à Courtemelon)

La manière de procéder est la suivante : aJir organise un cours avec un universitaire et un groupe d'entre 3 et 5 élèves qui s'intéressent à la même école afin de réduire les coûts pour les parents des jeunes et de permettre en même temps au responsable du cours d'avoir une rétribution décente. Le cours se focalise exclusivement sur l'examen d'entrée de l'école concernée en utilisant, pour ce faire, d'anciens examens que se procure aJir.

aJir garde en outre un très bon contact avec les directeurs de ces écoles afin d'être au courant des changements et problèmes éventuels de ses élèves. Effectivement, ils sont considérés comme des « patrons d'entreprise » lorsque aJir effectue le suivi durant la première année de coaching.

2.2.9. Les solutions secondaires (9e année)

aJir n'est bien sûr pas la seule organisation à s'être rendue compte des problèmes que posent les personnes sortant de l'école obligatoire sans formation. L'État lui-même a réagi et a créé une nouvelle formation officielle : l'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP). C'est un diplôme qui s'offre aux élèves ayant des compétences scolaires limitées, qui est donc plus simple et qui s'effectue en deux ans. Le grand avantage du système de formation suisse est sa grande perméabilité et l'AFP ne fait pas défaut à cette règle, car une fois obtenue, elle permet, en faisant deux à trois années de plus selon les métiers, d'obtenir un CFC. Si l'on vise le CFC, on peut en résumé définir l'AFP comme une première année de CFC effectuée sur deux ans. Il existe d'ailleurs des AFP en mode école à plein temps.

De même que l'AFP, le préapprentissage est une mesure récente de l'État pour résoudre le problème des jeunes sans occupation. Le préapprentissage est comparable à une 1e année d'apprentissage : le salaire est plus ou moins équivalent et le « préappreni » est un jour par semaine à l'école et le reste du temps en entreprise. La différence réside dans le fait que l'entreprise qui engage le jeune n'est pas obligée d'employer une personne qui peut former des apprentis. Il n'y a donc aucune obligation de la part de l'entreprise d'engager le jeune à la fin du préapprentissage. De plus, c'est une voie qui ne réduit en rien l'éventuelle formation professionnelle initiale trouvée postérieurement.

Le stage de longue durée, c'est-à-dire d'une année, est surtout utilisé dans les métiers de la santé et du social (ASE et ASSC par exemple), dans lesquels on considère souvent les adolescents comme immatures. Cette option demande impérativement un suivi scolaire parallèle car, sinon, il y a des risques que le jeune ne puisse plus suivre les cours de l'école professionnelle une fois sa place trouvée.

La 10e année de préparation professionnelle sous toutes ses formes est une option qu'aJir considère comme « échec » dans le sens où aucune formation orientée vers un métier n'a été obtenue. Pourtant, il arrive que certains élèves profitent beaucoup de cette année de transition et soient capables d'obtenir la formation de leur choix grâce à cette année de réflexion supplémentaire.

Dans les cas où même la 10e année n'a pas été obtenue, aJir redirige les élèves vers une toute nouvelle mesure qui vient d'être mise en place dans toute la Suisse : le Case Management. La prise de contact est donc régulière avec le Case Manager de Berne francophone pour échanger des informations. C'est la mesure ultime, pour les cas les plus difficiles.

2.2.10. Coaching durant la formation (1e année de formation)

Ce cas s'applique lorsque les élèves obtiennent une formation orientée, c'est-à-dire qu'ils commencent une formation professionnelle initiale en mode dual ou en mode école à plein temps, ou une attestation fédérale de formation professionnelle, ou même des formations qui ne sont pas définitives telles que le préapprentissage ou le stage de longue durée d'une année. Le but est de réduire le nombre important d'élèves qui résilient leur contrat de manière unilatérale durant la première année de formation ou de transition « orientée ». aJir assure donc un suivi de l'élève dans le domaine scolaire, surtout dans les cas du CFC et de l'AFP, ainsi que dans les relations avec les formateurs professionnels en ce qui concerne le CFC, l'AFP et le préapprentissage en entreprise. Durant les stages de longue durée dans les crèches et les homes, un suivi du comportement de l'élève et de ses relations au sein de l'institution est également assuré, mais l'intervention scolaire est, dans ce cas-ci, indispensable. Une année sans aucun stimulus scolaire est un temps beaucoup trop long pour des jeunes de 15 ans. Le facilitateur s'assure donc que l'élève effectuant un stage de longue durée sans aucun jour d'école hebdomadaire a au minimum deux heures par semaine de cours particuliers avec une personne ayant des qualifications suffisantes (minimum gymnase/école de commerce). Par ailleurs, les élèves qui ne sont pas dans des formations définitives (préapprentissage et stage de longue durée) continuent à recevoir de l'aide d'aJir pour les postulations durant cette année transitoire orientée et peuvent même avoir encore une année supplémentaire de suivi dans les cas où ils trouvent une place définitive de formation.

3. L'adolescence

L'adolescence est le passage entre la dépendance enfantine et l'autonomie adulte. La période de l'adolescence est définie de différentes manières dans le temps selon les critères employés. Celle dont nous parlerons dans ce travail se situe entre 12 et 18 ans, parce que c'est ce que font certains auteurs de référence tels que Cloutier et Drapeau (2008), mais aussi parce que c'est la période qui nous concerne le plus, étant donné qu'AJIR prend en charge des élèves qui ont entre 13 et 17 ans.

L'adolescence est une période sans responsabilités sociales à proprement parler, mais plutôt une période d'exploration des rôles potentiels. Une période de transition, une sorte de délai que la société accorde aux jeunes pour tester leurs potentialités et leurs limites dans diverses dimensions de la vie personnelle, sociale, mais surtout, ce qui nous intéresse le plus dans ce travail, professionnelle.

Dans ce chapitre, nous allons parcourir les principaux changements et caractéristiques de la période de l'adolescence. Nous allons parler du développement physique, cognitif et social de l'adolescent en passant par une analyse de ses relations avec sa famille, ses amis, l'école et avec le projet professionnel en guise de conclusion.

3.1. Les changements physiques et la sexualité

L'adolescence est la période pendant laquelle le corps subit le plus de changements et acquiert le plus de nouvelles capacités, après la première année postnatale (Cloutier & Drapeau, 2008). Étant donné que l'image corporelle est l'ancrage concret de l'identité (Cloutier & Drapeau, 2008), cela pose un certain nombre de problèmes comme par exemple : de l'anxiété et beaucoup d'interrogations (Cloutier & Drapeau, 2008). De plus, la maturité psychique ne correspond pas forcément à la maturité physique, ce qui peut être troublant pour l'entourage (Cloutier & Drapeau, 2008). L'adolescent peut donc avoir une mentalité d'enfant dans un corps d'adulte, ce qui donne souvent lieu à un paradoxe qui prend beaucoup de temps et d'énergie à être définitivement résolu.

3.1.1. La puberté

La puberté est définie comme un développement bio-psycho-social (Cloutier & Drapeau, 2008). Les transformations physiques sont universelles, alors que les transformations psychologiques et sociales varient selon les cultures et les périodes historiques (Cloutier & Drapeau, 2008). Selon Cloutier et Drapeau : « avant d'être un statut social coïncé entre l'enfance et l'âge adulte, avant d'être un stade psychologique à la frontière de la dépendance et de l'autonomie affective, l'adolescence est un état somatique amené par l'évènement "puberté" » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 102). Cette citation révèle les implications profondes de la puberté qui se caractérise surtout par le développement des composantes sexuelles jusqu'à leur maturité et donc à la capacité de procréer, ainsi que par l'accélération du processus de croissance (Cloutier & Drapeau, 2008).

3.1.2. La maturation sexuelle et ses conséquences pour l'identité

Bien que les composantes requises pour le fonctionnement sexuel sont déjà présentes dès la naissance, certaines d'entre elles sont immatures (Petersen & Taylor, 1980, in Cloutier & Drapeau, 2008) et elles ne sortiront de cet état qu'à l'adolescence. Le processus de maturation de la capacité productive s'effectue dès la conception (Petersen & Taylor, 1980, in Cloutier & Drapeau, 2008). La puberté n'est donc que l'étape finale, mais c'est la plus rapide (Petersen & Taylor, 1980, in Cloutier & Drapeau, 2008). Les transformations qui surviennent durant l'adolescence dépendent surtout d'un axe neuro-hormonal impliquant plusieurs glandes (hypothalamus, hypophyse, glandes sexuelles, etc.) (Cloutier & Drapeau, 2008). On appelle le phénomène « gonadarche » et il débute vers 8-10 ans chez les filles et 10-11 ans chez les garçons (Cloutier & Drapeau, 2008). Il y a deux types de caractères sexuels qui se développent à l'adolescence, les caractères sexuels primaires, invisibles et

permettant la reproduction et les caractères sexuels secondaires qui provoquent la différenciation croissante entre les corps des filles et des garçons (Cloutier & Drapeau, 2008). Les critères les plus couramment utilisés pour marquer l'accession à la maturité sexuelle sont les premières menstruations chez les filles et les premières éjaculations chez les garçons (Cloutier & Drapeau, 2008). L'arrivée de ces différences physiques marquées entre filles et garçons viennent confirmer les rôles sexuels présents à des degrés divers dès le début de la socialisation enfantine (Cloutier & Drapeau, 2008). Les implications sont grandes pour l'identité, surtout à travers l'orientation sexuelle, les doutes y relatifs et parfois le travail d'acceptation d'une éventuelle orientation sexuelle minoritaire voire tout simplement le malaise expérimenté lorsqu'il y a une grande différence entre ce que l'adolescent devient et ce qu'il aurait voulu devenir. (Cloutier & Drapeau, 2008).

3.1.3. Une nouvelle adolescence

L'accès à la maturité sexuelle n'est pas synchronisé avec les dimensions sociales et psychologiques. Les adolescents ont une maturation sexuelle toujours plus précoce (Tanner, 1962, in Cloutier & Drapeau, 2008) et une liberté sexuelle toujours plus acquise, alors qu'ils restent dépendants de leurs parents, socialement et financièrement, toujours plus longtemps. Il y a donc l'apparition d'une nouvelle catégorie de personnes, « adultes biologiquement », actifs sexuellement, mais dépendants socialement et financièrement depuis leurs 15 ans jusqu'à leurs 24-25 ans (Cloutier & Drapeau, 2008). Dans ce contexte, non seulement les deux générations doivent réussir à trouver un terrain d'entente, mais il est en plus difficile pour le jeune de se sentir adulte à part entière. Il n'est donc plus rare de voir des jeunes amener leurs conquêtes dormir chez leurs parents. Comment en sommes-nous arrivés là ? Le contrôle des comportements sexuels des adolescents est toujours une préoccupation sociale importante, mais plus pour les mêmes raisons. Aujourd'hui, c'est plus par peur des grossesses précoces et des maladies sexuellement transmissibles que les parents s'inquiètent et non plus parce que la virginité au mariage garantit une vie de couple réussie (Cloutier & Drapeau, 2008). Voici les quatre phénomènes sociaux qui ont contribué à ce changement de philosophie selon Cloutier et Drapeau (2008) :

1. Les moyens contraceptifs : la relation sexuelle devient indépendante de la reproduction
2. La disparition des croyances entourant la virginité au mariage
3. L'augmentation des unions libres
4. La fragilisation du côté symbolique de la famille à travers tous les divorces

Parmi les facteurs d'influence des pratiques contraceptives, Cloutier et Drapeau (2008) révèlent « le sentiment de compétence et les aspirations » comme étant un facteur augmentant la probabilité d'utilisation des moyens contraceptifs (p. 120), ce qui démontre toute la portée d'un sentiment d'estime de soi solide et d'un projet professionnel dans la sexualité adolescente.

3.1.4. La croissance

Le gain annuel passe de 5 centimètres avant la puberté à entre 7 et 9 centimètres au moment du pic de croissance pubertaire qui se situe à 12 ans chez les filles et 14 ans chez les garçons (Casenave et coll., 2000, in Cloutier & Drapeau, 2008). C'est ce décalage qui provoque que les filles sont en général plus grandes que les garçons entre 10 ans ½ et 13 ans (Tanner, 1961, in Cloutier & Drapeau, 2008). Vu que la poussée de croissance se termine en général cinq ans après les premiers signes pubertaires, la jeune fille atteint sa taille adulte vers 15-16 ans et le jeune homme vers 17-18 ans (Cloutier & Drapeau, 2008). C'est la maturité sexuelle à travers l'abondance des hormones qui met un terme à la période de croissance des os (Cloutier & Drapeau, 2008). Par ailleurs, jusqu'à 50% du poids adulte est pris durant l'adolescence (Cloutier & Drapeau, 2008), ce qui démontre bien les changements corporels que l'adolescent doit assimiler. La vulnérabilité face à ce processus dépend également des problèmes préalables de l'adolescent. Souvent la puberté ne fait qu'accentuer la trajectoire problématique déjà présente auparavant (Cloutier & Drapeau, 2008).

3.1.5. Le changement hormonal : handicap ou atout

Les adolescents sont connus pour leur comportement lunatique. Une recherche de Larson et Richardson (1994, in Cloutier & Drapeau 2008) montre que les adolescents rapportent plus d'émotions extrêmes, principalement négatives, mais aussi positives, que les adultes. Ils se disent d'ailleurs beaucoup moins souvent fiers d'eux, maîtres de la situation ou très heureux. Il est possible ici de deviner des fondements de théories qui seront développées plus avant, comme le manque d'estime de soi et la difficulté à développer son sentiment d'efficacité personnelle durant l'adolescence. En ce qui concerne l'influence des hormones dans ces sautes d'humeur, leur emprise est si vaste et complexe pendant cette période, qu'il est difficile de tirer des conclusions claires. Effectivement, plus d'une dizaine d'hormones importantes interviennent durant la puberté avec des effets à court ou long terme (Cloutier & Drapeau, 2008). Cette complexité rend l'isolation des influences respectives très difficile. L'irritabilité qui est souvent associée au changement hormonal à l'adolescence, dépend de composantes telles que le tempérament et la capacité d'adaptation qui sont des facteurs individuels (Cloutier & Drapeau, 2008). Cependant, certaines publications permettent de conclure que la testostérone, très présente à l'adolescence, joue un rôle dans les comportements agressifs (Archer, 2006 ; Ramirez, 2003, in Cloutier & Drapeau, 2008). Mais l'influence de cette hormone serait liée au contexte. Ainsi, elle pourrait être un indicateur de succès social dans les cas où l'adolescent est bien encadré et dirigé, devenant alors synonyme de capacités de leadership et de compétences sociales (Rowe, Maughan, Worthman, Costello & Angold, 2004 ; Updegraff, Booth & Thayer, 2006, in Cloutier et Drapeau, 2008). Ceci démontre que, canalisée dans un objectif positif tel qu'un sport, des études ou un projet professionnel, le surplus d'agressivité amené par la testostérone pourrait devenir une source d'énergie favorable au succès.

La dépression et les symptômes dépressifs sont également caractéristiques de la période qui nous intéresse dans ce travail. Beaucoup d'individus, surtout les filles, sont touchés par cet état durant leur puberté, ce qui peut amener à penser que des hormones sont responsables. D'ailleurs des études montrent un lien entre l'œstrogène et la dépression chez les adolescents (Angold, Costello & Worthman, 2003 ; Susman & Rogol, 2004, in Cloutier & Drapeau, 2008). Mais selon Cloutier et Drapeau (2008) : « plusieurs recherches montrent plutôt que l'apparition des caractères sexuels secondaires, combinée avec des facteurs psychologiques et sociaux, tels que **l'estime de soi et les événements stressants**, explique la hausse de la dépression chez les adolescentes » (p. 47). Il est indéniable qu'il existe une multitude de facteurs de stress pour un adolescent, comme il l'est aussi que la peur de se retrouver sans projet professionnel à la fin de sa scolarité en fait partie.

3.1.6. L'image corporelle

L'image corporelle est l'une des composantes principales de l'estime de soi durant l'adolescence (Harter, 1999 ; Levine & Smolak, 2002, in Cloutier & Drapeau, 2008). Les adolescents sont particulièrement attentifs aux regards que leurs pairs portent sur eux, ce qui peut provoquer de l'anxiété et devenir ainsi un facteur de risque important pour les problèmes d'adaptation (Choate, 2005, in Cloutier & Drapeau, 2008). Aujourd'hui, l'« idéal minceur et beauté » représenté par les mannequins et la plupart des personnes faisant partie de la catégorie « réussite sociale » est donc assimilé au bonheur et à la désirabilité (Tiggeman, 2002, in Cloutier et Drapeau, 2008). Or, à l'adolescence, cette pression peut être dévastatrice car elle survient au moment même où les jeunes sont en quête de leur identité (Cloutier et Drapeau, 2008) et peut même mener à des troubles alimentaires (Choate, 2005, in Cloutier & Drapeau, 2008).

En règle générale, la problématique de l'image corporelle touche plus les filles que les garçons. Les filles analysent leur corps en isolant les parties, elles ont des opinions plus tranchées et se trouvent de moins en moins attirantes entre 12 et 15 ans contrairement aux garçons dont l'analyse physique est plutôt globale et pour lesquels la satisfaction vis-à-vis de leur corps augmenterait durant la puberté (Feingold & Mazzella, 1998 ; Levine & Smolak, 2002 ; Stice, 2003, in Cloutier & Drapeau, 2008). Cloutier et Drapeau (2008) relèvent l'importance des messages transmis par les adultes qui sont en relation avec les jeunes, surtout les parents. Selon eux, les commentaires concernant les réussites de leurs enfants sont fondamentaux pour qu'ils comprennent que l'apparence n'est que l'un des aspects de l'identité. La réussite dans d'autres domaines agirait donc comme un facteur de protection contre la distorsion cognitive qu'est le fait de résumer son identité à son apparence, distorsion qui

peut devenir, selon les cas, très problématique (Cash, 2005, in Cloutier et Drapeau, 2008). Par exemple, une étude de Chamay-Weber, Narring et Michaud (2005, in Cloutier et Drapeau) définit les préoccupations excessives à l'égard du poids comme un facteur précipitant l'apparition de désordres alimentaires, à savoir, la boulimie et l'anorexie mentale.

C'est une des raisons qui font que l'investissement dans d'autres aspects de l'identité tels que les ressources personnelles, les compétences, les qualités, les défauts, les goûts et les aspirations est indispensable à cet âge. Ce sont d'ailleurs ces aspects-là qu'aJir tente de travailler avec les jeunes qui participent à son cursus.

3.2. Le développement cognitif

À l'adolescence, de nouvelles capacités cognitives apparaissent donnant ainsi à l'individu un accès à des dimensions physiques et sociales jamais explorées jusqu'alors (Cloutier & Drapeau, 2008). Par exemple, il aura, sur le plan intellectuel à proprement parlé, accès à des notions comme l'accélération, la proportion, la probabilité et la corrélation (Cloutier & Drapeau, 2008). Dans le domaine social, la réflexion concernant ce que les autres pensent d'eux et de leur image, mais aussi sur la morale et la justice prend de l'importance (Cloutier & Drapeau, 2008). Ce qu'il comprend des comportements d'autrui évolue à la même vitesse que se forme sa propre identité (Cloutier & Drapeau, 2008). Ces transformations cognitives ont de lourdes implications : l'adolescent va, à travers ses nouvelles lunettes, redécouvrir son monde et de multiples significations qu'il croyait acquises se verront apparaître sous un jour nouveau (Cloutier & Drapeau, 2008).

3.2.1. La pensée abstraite et la métacognition

C'est à l'adolescence que se joue l'acquisition de la pensée abstraite (Piaget, 1970) et la métacognition (Flavell, 1985b, 2000 ; Lefebvre-Pinard, 1985 ; Metcalfe & Shimamura, 1994 ; Metcalfe & Greene, 2007 ; Perfect & Schwartz, 2002 ; Pinard, 1986, cités par Cloutier & Drapeau, 2008) donnant accès, par exemple, à la capacité d'élaborer des projets qui est centrale pour que l'adolescent puisse établir une marche à suivre et des stades à atteindre dans sa recherche professionnelle. Effectivement, cette pensée appelée aussi hypothético-déductive et se situant dans l'intelligence opératoire formelle (Piaget, 1970), donne la capacité à l'individu d'élaborer de nouvelles stratégies de résolution de problèmes en émettant des hypothèses, en les vérifiant et en tirant des conclusions qui seront indépendantes du contenu du problème présent devenant ainsi des règles globalement applicables.

3.3. La socialisation

Tout au long de la vie, la socialisation est un élément prépondérant dans le devenir d'un individu. Des dictons tels que « *Dis-moi qui tu fréquentes, je te dirai qui tu es* » montre à quel point, de tout temps, cette valeur a été présente. Pourtant, il y a beaucoup d'interprétations possibles dans cet énoncé. Une personne va bien sûr avoir tendance à établir des liens avec des êtres partageant les mêmes intérêts (« qui se ressemble, s'assemble »), mais va aussi côtoyer, par choix ou par contrainte (parents, frères, enseignants, entraîneurs, etc.) des personnes très différentes de lui et qui auront un plus ou moins grand impact dans son développement socio-affectif, sa personnalité et sa recherche d'identité. En tant que facilitateurs, les employés de l'association aJir présents sur le terrain deviennent des acteurs sociaux dans le monde de l'adolescent. Un élément de plus dans le calcul de sa vie. Pour prendre une optique systémique faisant référence à la théorie des systèmes de Bronfenbrenner (1979), le facilitateur, de par ses relations avec plusieurs microsystèmes de l'adolescent (école, famille, entreprise ou école), a la possibilité de changer les équilibres malsains afin d'obtenir une nouvelle situation plus propice au développement du jeune.

Dans ce chapitre, nous allons analyser trois processus, les mécanismes de la socialisation, le développement de l'autonomie et celui des compétences sociales. La socialisation se définit comme : « le processus d'acquisition des comportements, des

attitudes et des valeurs nécessaires à l'adaptation sociale de l'individu. » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 128). Par conséquent, l'adolescence, bien que n'étant ni son début ni sa fin, est une période très perturbée pour ce processus à travers les changements physiques et mentaux cités dans les deux derniers chapitres. L'assimilation, pour reprendre un terme piagétien (1970), des règles, des normes et des repères devient plus facile grâce au développement cognitif, mais également plus fréquente à cause des nouvelles responsabilités liées à cette période. Cette nouvelle dimension se développe sur le terrain, c'est-à-dire à travers les exigences de la famille, des amis, de l'école, mais aussi du travail.

C'est pourquoi se confronter au monde professionnel est, selon aJir, si important pour l'adolescent. Inquiet pour son avenir, ce dernier prendra conscience que les exigences qu'il peut trouver excessives ou accessoires de la part de son entourage et de l'école sont nécessaires pour sa vie future et pourra parfois changer sa perception et son attitude. La société réclame son dû durant l'adolescence, elle exige un retour sur investissement. Toutes ces années sans exigences de la part de cette dernière, ni responsabilités pour les adolescents, se terminent brutalement entre 15 et 16 ans, voire 18 ans pour les retardataires qui ont besoin d'années de transition. La société leur demande de l'autonomie, mais résiste à leurs tentatives d'être eux-mêmes. L'adolescent doit donc devenir « un lui-même acceptable pour la société », ce qui est d'autant plus complexe, comme nous le verrons dans le chapitre de l'identité.

Pour pouvoir atteindre son autonomie, l'adolescent doit d'abord accomplir certaines « tâches développementales » (Havighurst, 1972, in Cloutier & Drapeau, 2008) qui comportent un grand nombre des éléments travaillés par aJir. Ainsi, le développement de l'indépendance émotionnelle et comportementale serait la tâche développementale la plus importante de l'adolescence. L'élément prépondérant autour duquel tourne aJir, c'est-à-dire le choix d'un métier et sa réalisation arrive en deuxième position, suivie de l'assurance d'une indépendance économique qui y est en fait étroitement liée. Il y a ensuite d'autres tâches qui sont indispensables à la réalisation du projet professionnel en entreprise et qui sont donc travaillées avec les adolescents pris en charge par l'association telles qu'adopter un comportement social responsable ou élaborer un système de valeurs et de règles éthiques.

3.3.1. Les mécanismes de socialisation

Selon Cloutier et Drapeau (2008), la socialisation serait le résultat de la rencontre entre les caractéristiques personnelles et le milieu social. Un facteur est déterminant, c'est le nombre d'heures « libres » de l'adolescent. Par « libres », on entend ici le temps passé à des activités sans encadrement adulte. Les adolescents ont, si tout se passe bien, toujours moins de temps libre tout au long de l'adolescence car les responsabilités augmentent. Mais il reste pourtant un certain nombre d'heures plus ou moins important pendant lequel le jeune peut s'investir dans des activités telles que des cours, des sports, des arts ou comme ils le font au sein de l'association aJir, la réalisation d'un projet professionnel. Sans passions ni objectifs, l'adolescent se lancera dans d'autres activités comme « squatter avec les potes au centre ville » ou « tchater sur facebook ou msn durant toute la soirée ». Les principales différences entre ces deux types d'activités pouvant être définies comme « structurées » et « non-structurées », c'est que pour les premières, elles contiennent un objectif à atteindre, une stratégie pour y arriver et une satisfaction amenant un gain pour l'estime de soi et l'identité en cas de réussite, alors que les deuxièmes sont floues et dépendent des personnes présentes dans ces rencontres, réelles ou virtuelles. Le « trop de temps » souvent amené par la société comme le principal problème des jeunes aurait donc effectivement un impact sur le développement de la socialisation à l'adolescence, comme semblent le montrer les études de Guilman (2001), Mahoney, Stattin et Lord (2004) et Persson, Kerr et Stattin (2007), (in Cloutier & Drapeau 2008) qui parlent de corrélation entre les activités structurées et le rendement, la persévérance scolaires, le sentiment de bien-être et des taux plus bas de dépression et de délinquance, alors que les activités non-structurées sont liées à des conduites antisociales et des problèmes d'adaptation.

Une des éventuelles causes que nous avançons pour ces différences est que les valeurs que les adultes (parents, enseignants, etc.) veulent transmettre aux jeunes s'opposent souvent aux valeurs que préconisent les pairs. Il est donc logique que plus les adolescents passent de temps avec leurs amis sans présence adulte, plus ils sont exposés à leur système de valeurs. Les réseaux

sociaux virtuels amèneraient donc des nouveaux cas de figure. Par exemple, lorsque pendant des moments privilégiés de la cellule familiale tels que les repas, le jeune écrit un message sur le mur de son meilleur ami au lieu de participer au partage familial, le système de valeurs des pairs gagne du terrain sur celui des parents. Les nouvelles technologies pourraient donc renforcer la position du système de valeurs des pairs. Si nous ajoutons à cela que le message émanant du corps social est moins cohérent étant donné que les jeunes sont aujourd'hui exposés à plus d'agents de socialisation (Cloutier & Drapeau, 2008), il n'est pas étonnant que les jeunes manquent de repères. Dans ce contexte, le facilitateur a un rôle clé puisque comme cela a été expliqué plus haut, il a contact avec une grande partie des microsystèmes des jeunes pris en charge et peut ainsi amener une certaine cohérence dans les relations de l'adolescent avec le monde adulte.

3.3.2. Le développement de l'autonomie

Ce chapitre traitera de l'autonomie selon deux optiques : l'autonomie affective et comportementale. Cet élément est incontournable dans le projet professionnel. Le choix d'un métier et sa réalisation ne sont pas envisageables sans l'autonomie nécessaire pour prendre une décision et en assumer les conséquences. Les personnes les plus présentes dans ce processus d'individuation sont les parents. Jusque là garants de la vie de leurs enfants, ils verront les rôles évoluer durant l'adolescence. Pourtant, il semblerait que la crise entre les parents et leurs adolescents n'est ni inévitable, ni à conseiller.

L'autonomie affective correspond au fait d'obtenir une indépendance émotionnelle, c'est-à-dire que l'adolescent n'est plus un enfant qui dépend affectivement de ses parents, il doit vivre ses émotions en sachant que les autres en ont qui leur sont propres. Tous les spécialistes sont d'accord sur le fait que les relations entre les parents et les adolescents se transforment pendant l'adolescence. Ils sont à nouveau d'accord sur le fait que le résultat logique de ces changements est une plus grande autonomie de la part de ces derniers. Pourtant, ils divergent ou s'opposent carrément du point de vue des mécanismes. Alors que la vision psychanalytique traditionnelle (Freud, 1958) parle de rupture avec les figures parentales et de crise obligatoire et bénéfique, de récentes études (Choquet & Ledoux, 1994 ; Cloutier, Champoux, Jacques & Lancop, 1994 ; Steinberg, 1989 ; 2008, in Cloutier & Drapeau) ont montré que la grande majorité des adolescents ne vivent pas de conflits majeurs avec leurs parents, voire que ceux qui ont les meilleures relations avec leurs parents atteignent plus facilement l'autonomie émotionnelle (Hill & Holmbeck, 1986, in Cloutier et Drapeau, 2008).

L'autonomie comportementale est le fait de prendre ses propres décisions et d'en assumer ensuite les conséquences. Pour l'adolescent, jusque-là dépendant, mais aussi protégé par ses parents, c'est un nouveau monde qui s'ouvre à lui. Partagé entre l'excitation de cette nouvelle liberté et la peur de faire des erreurs, deux éléments vont progressivement prendre une plus grande importance dans ses choix : les habiletés décisionnelles et la sensibilité aux pressions des autres (Drapeau & Cloutier, 2008). Comme on pouvait s'y attendre d'après le chapitre sur le développement cognitif, l'accès à la pensée abstraite a un rôle important dans la prise de décision. Ainsi, une étude de Lewis (1981, in Cloutier & Drapeau 2008) tente de montrer que les individus de 18 ans diffèrent, dans le processus de prise de décision, des individus de 12 ans dans les points suivants :

1. Ils tiennent davantage compte des risques
2. Ils se préoccupent plus des conséquences de leur choix
3. Ils ont plus tendance à demander l'avis d'un spécialiste
4. Ils sont plus conscients de la subjectivité et des intérêts des différents avis

Le point 4 est très important dans le sens où l'autonomie à l'adolescence dépend d'énormément de facteurs que nous avons parcouru ou que nous parcourrons dans ce travail. Une distance émotionnelle est, par exemple, nécessaire à une prise de décision autonome, tout comme les capacités de communication le sont pour défendre sa position et argumenter sans mettre cette même relation émotionnelle en jeu (Cloutier & Drapeau, 2008). Mais il y a aussi l'identité (Erikson, 1968) qui a un rôle

prépondérant à travers le fait de lutter pour ses propres idées ou le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986) qui permet à l'adolescent d'avoir confiance en ce qu'il fait et décide. C'est en effet un âge très difficile pour l'affirmation de ses propres choix et de sa personne. Souvent, si son identité et son estime de soi n'est pas suffisante, le jeune se laisse embarquer dans différentes actions, qui peuvent aller de la simple bêtise à des actes illégaux, contre sa volonté afin de garder l'image qu'il projette à ses pairs intacte. Pourtant, certaines études (Maguen & Armistead, 2006 ; Wetherill & Fromme, 2007, in Cloutier & Drapeau 2008) nous montrent que les parents restent plus influents que les pairs par rapport aux décisions à long terme comme les principes moraux ou, ce qui nous intéresse dans ce travail, le choix d'une carrière.

Nous pouvons donc nous rendre compte que les habiletés décisionnelles et la capacité à les défendre face à autrui s'acquièrent tout au long de l'adolescence et conditionnent considérablement la vie du jeune. C'est un élément basique qu'a Jir travaille énormément avec les sujets pris en charge. Sans identité affirmée ou sans habiletés décisionnelles suffisantes, l'adolescent sera incapable de choisir un métier et la formation à suivre, d'une manière argumentée. Ceci découle aussi du fait que la société exige des jeunes élèves de 9e année qui n'ont en général que 15-16 ans qu'ils fassent un choix conditionnant leur vie, sans qu'ils en aient les capacités concrètes. Souvent, le facilitateur doit avant tout déblayer le terrain afin de découvrir qui ou quoi pousse l'enfant dans telle ou telle direction. En tant qu'élément externe, il arrive souvent que le facilitateur serve de médiateur entre les parents et leur enfant car il peut comprendre les deux points de vue et les exposer de manière claire et posée afin d'aboutir à une solution satisfaisante entre les différentes parties, sans pour autant mettre quelque relation émotionnelle que ce soit sur la table.

3.3.3. Le développement des compétences sociales

Les compétences sociales peuvent se définir comme les habiletés sociales, émotionnelles, cognitives et comportementales nécessaires à de bonnes relations interpersonnelles (Cloutier & Drapeau, 2008). Nous pouvons prendre quelques exemples simples comme le respect, la communication, la perception et l'expression de ses propres émotions, ainsi que l'empathie. L'alexithimie (Cloutier & Drapeau, 2008) ou « analphabétisme émotionnel » (Chardonnens, 2007) est, par exemple, une incapacité sociale profonde à identifier et exprimer ses propres émotions ainsi que celles d'autrui, qui peut se traduire par des problèmes de violence et d'agressivité comme unique voie de communication.

À l'adolescence, il y a de grandes attentes et exigences concernant les compétences sociales. L'entourage, surtout les adultes, demandent que l'adolescent passe d'un état d'enfant à un état d'adulte et ce, à plusieurs niveaux (Cloutier & Drapeau, 2008). Par ailleurs, l'acquisition des compétences sociales a un effet direct sur plusieurs dimensions de la personnalité de l'adolescent. Elles vont entre autre lui permettre d'agir sur son environnement et plus seulement de le subir (Cloutier & Drapeau, 2008), c'est ce qu'on peut appeler les « initiatives ». Ceci lui permettra d'augmenter son autonomie et donc son sentiment d'efficacité personnelle, mais aussi son estime de soi car il pourra s'attribuer des réussites sociales.

Les modules aJir « comportement » et « entretien d'embauche » se résument à l'amélioration des compétences sociales. Dans le module comportement, nous travaillons plutôt ce qui peut être défini comme le comportement de tous les jours. Les règles de vie et le respect sont centraux dans ce processus. Durant la préparation à l'entretien d'embauche, nous travaillons surtout la relation individuelle dans un cadre particulier, même si les notions précédemment citées s'y retrouvent forcément. L'attestation de stage aJir permet à l'adolescent de percevoir l'évolution de ses compétences globales. Les items « comportement », « communication » et « initiatives » sont les plus difficiles pour eux. Il faut souvent attendre le 2e ou 3e stage, c'est-à-dire vers la fin de la 8e année voire le début de la 9e année, lorsque les jeunes ont entre 15 et 16 ans, pour que ces cases soient notées « très bon » par les patrons d'entreprise.

3.4. La famille

Elle constitue l'agent de socialisation le plus important durant l'enfance. C'est à l'intérieur de la cellule familiale que se forment les premiers modèles sociaux qui conditionneront toutes les relations ultérieures. C'est à l'intérieur de l'espace familial qu'on entre en contact avec sa culture d'origine et les valeurs et principes qui la forment, c'est donc aussi l'endroit où les personnes commencent à former leur code éthique, c'est-à-dire ce qui est bien et ce qui est juste. Ces patterns de comportements devront, durant l'adolescence, se confronter au monde extérieur et évolueront dans un sens ou dans l'autre. Lorsque l'adolescent est avec ses pairs, il arrive souvent que les activités qu'ils proposent ne soient pas en accord avec ce que la famille lui a transmis. Ce sera à lui, à ce moment-là, de faire un choix et de commencer à créer sa vraie identité avec ses propres valeurs et principes et par-là même, se distancer de ses parents et obtenir son autonomie. Ce processus peut parfois poser certains problèmes dans les relations familiales car les parents doivent trouver le juste milieu entre la sensibilité et le contrôle, entre le soutien et le respect de la vie privée, mais surtout, ils doivent aimer assez leurs enfants pour les laisser partir et devenir eux-mêmes, tout en veillant à ce qu'ils ne se perdent pas en chemin.

3.4.1. Les styles parentaux

Nous savons que l'un des hobbies favoris de l'adolescent est la recherche de limites. C'est un exercice indispensable pour son adaptation et son identité. Il veut connaître ses propres limites, celles de ses parents, celles de ses professeurs, en gros, il veut connaître les limites de la vie pour se situer et définir quel rôle il pourrait y jouer. Dans ce processus, le style parental est central car il module le comportement du jeune en servant de cadre et en donnant des limites claires ou non. Il peut être défini comme : « une constellation d'attitudes qui créent un climat émotif à travers lequel s'expriment les comportements parentaux » (Darling & Steinberg, 1993, in Cloutier & Drapeau, 2008, p. 173). Diana Baumrind est une figure importante dans ce concept car ses travaux en 1967 ont inspiré Maccoby et Martin (1983, in Cloutier & Drapeau, 2008) qui présentent le tableau croisé qui suit composé de deux dimensions, la sensibilité et le contrôle :

		Sensibilité	
		Parents peu sensibles aux besoins de l'adolescent, centrés sur eux-mêmes	Parents sensibles aux besoins de l'adolescent
Contrôle	Contrôle actif exercé par les parents sur les adolescents	Style autocratique	Style démocratique
	Faible contrôle parental	Style désengagé	Style permissif

Tableau 1 : styles parentaux

Style autocratique : c'est le style autoritaire dans lequel l'obéissance est la valeur absolue. Le parent autocratique demandera au jeune de lui obéir sans prêter beaucoup d'attention à ses besoins. S'il y a désobéissance, il y a sanction. Restrictif et intrusif, il croit que le jeune doit lui obéir sans discussion. Les valeurs privilégiées sont, comme dit plus haut, le respect de l'autorité, mais aussi le respect du travail, de l'ordre et des traditions. Par contre les processus d'autonomisation et de responsabilisation du jeune sont rendus difficiles puisque c'est le parent qui décide à sa place. Finalement, le dernier point positif de ce style d'éducation est le fait que les règles sont claires et les limites connues et cohérentes.

Style désengagé : c'est le style négligent. Le style le plus défavorable au développement de l'adolescent. Par contrainte (travail, problèmes personnels, problèmes psychiques...) ou par choix, les parents n'accordent pas de temps à leurs enfants. L'adolescent est laissé à lui-même sans aucune forme de supervision. Il se retrouvera donc dans un état de surresponsabilisation. Il n'aura pas de limites ni de soutien et vivra dans un contexte flou et instable. Les jeunes qui vivent les situations les plus problématiques sont souvent issus de ce style parental où ils ne voient pas l'intérêt de communiquer avec leurs parents que ce soit du point de vue de leurs problèmes et craintes ou de leurs projets.

Style permissif : c'est le style indulgent. Le parent donne de l'attention et du soutien à ses enfants sans trop faire preuve de son autorité. Il n'exige presque rien et ne punit presque jamais. Il encourage l'enfant à devenir lui-même sans le guider ni empêcher les éventuels comportements indésirables. En gros, c'est le style parental le plus endin à créer les fameux « enfants-rois » dont on entend si souvent parler dans la presse et qui est un sujet d'actualité dans beaucoup de pays d'Europe occidentale. Les limites sont inexistantes et l'adolescent ne saura donc pas contrôler ses comportements et s'attendra à tout obtenir parfois même avant de le demander, ce qui sera forcément problématique en dehors de la sphère familiale car ses compétences sociales seront limitées. L'enfant ne sera pas habitué à se battre pour obtenir les choses, à négocier ou à être empathique en pensant aux besoins des autres.

Style démocratique : c'est le style de relation que prône agir, toutes proportions gardées car un facilitateur n'est pas un parent. C'est une combinaison entre des exigences importantes et accessibles aux adolescents et une sensibilité accrue qui permet de les aider à les atteindre. Dans ce style parental, contrairement à ce que pourrait laisser croire son appellation, les limites sont clairement posées, le parent reste maître à bord et impose son autorité lorsque un compromis n'est pas atteint. Pourtant, il favorise l'acquisition des compétences sociales car l'avis de l'adolescent est écouté et pris en compte lors de la décision, ce qui lui permettra d'apprendre les règles sociales des négociations et des compromis ou même à supporter la frustration d'un échec. Un tel contexte de respect et confiance amène le jeune à se confier à ses parents en cas de problèmes afin de tenter de les résoudre, le motive à prendre des responsabilités car il sent avoir l'appui nécessaire pour les mener à bien et le pousse à donner le meilleur de lui-même pour atteindre ses objectifs.

Le style parental démocratique est celui qui favorise le plus l'adaptation sociale des jeunes. Les conséquences sont de meilleures performances scolaires, une plus grande maturité, un meilleur sens des responsabilités, plus de compétences sociales, une meilleure estime de soi et une santé mentale plus solide (Collins & Lauren, 2004 ; Sorkhabi, 2005 ; Steinberg & Silk, 2002 ; Steinberg, 2001, in Cloutier & Drapeau, 2008).

3.4.2. La transformation des relations parents-enfants à l'adolescence

À l'adolescence, les jeunes passent d'une relation de dépendance à une relation de réciprocité. Il n'y aura bien entendu jamais de relation égalitaire, mais les parents cesseront petit à petit de superviser leurs enfants jusqu'à ce que ceux-ci deviennent autonomes. Grâce à son évolution, l'adolescent devient apte à voir ses parents tels qu'ils sont. Il cessera ainsi de les idéaliser et se rendra compte de leurs problèmes, leurs faiblesses et leurs défauts (Cloutier & Drapeau, 2008). Il prend en fait conscience que ses parents sont comme lui, des êtres à part entière, qui ont d'autres rôles que celui de « parent ». De plus, il perçoit que ses parents dépendent de lui pour beaucoup de choses et qu'il a un rôle direct sur leur bien-être (Cloutier & Drapeau, 2008). Parallèlement, les parents comprennent que leur enfant arrive dans une période de sa vie où il a plus besoin de coopération que de commandement. C'est pourquoi le style démocratique est également le plus adapté pour effectuer correctement la transition.

3.5. Les pairs

Comme dit dans le chapitre de la socialisation, c'est dans le milieu des pairs que l'adolescent va mettre en pratique les schémas relationnels et les patterns de comportement qu'il a développés dans son milieu familial. La grande différence est que le jeune choisit ses pairs contrairement à ce qu'il fait avec ses parents et ses frères. C'est vers eux que se tournent les adolescents lorsqu'ils s'éloignent de leurs parents jusqu'à ce qu'à 16 ans, les amis rivalisent même avec la mère en tant que source de soutien. (Drapeau, Deschenes, Lavallée & Lepage, 2002, in Cloutier & Drapeau 2008). Mais l'amitié est changeante à l'adolescence. C'est à ce moment-là que l'on découvre la signification du mot « amitié » et ses implications. L'adolescent n'est donc de loin pas à l'abri des « ratées » se traduisant par les rivalités, la jalousie, les chantages affectifs et même les fidélités imaginaires cloîtrant parfois un jeune dans une relation amicale unique.

3.5.1. Les caractéristiques et l'évolution de l'amitié à l'adolescence

Les deux principales conditions de l'amitié sont la réciprocité et l'engagement égalitaire (Hartrup, 1989 ; Rubin, Bukowski et Parker, 2006, in Cloutier & Drapeau, 2008). Le réseau social d'un adolescent se sépare en deux groupes : les connaissances et les vrais amis qui sont bien moins nombreux et avec lesquels il pourra partager ses secrets. Les relations avec ses deux groupes sont très différentes. Grâce aux amis intimes, l'adolescent peut confronter ses idées, partager ses projets, recevoir des conseils et des avis sur ses comportements, son apparence ou ses choix. Cela est vrai surtout dans le sens où la relation est mutuelle et non hiérarchique, contrairement à celle qu'il a avec ses parents (Cloutier & Drapeau, 2008). D'ailleurs, un adolescent qui dispose de peu d'amis ou qui vit des relations conflictuelles avec ses pairs risque plus d'être dépressif, une moins bonne réussite scolaire et une plus faible estime de soi (Collins & Steinberg, 2006, in Cloutier & Drapeau, 2008). En ce qui concerne les conflits, par exemple, bien qu'ils soient probablement plus nombreux avec les amis proches que l'on côtoie plus souvent, ils durent moins longtemps, sont moins agressifs et se résolvent d'une façon plus équitable (Salisch & Vogelsang, 2005, in Cloutier & Drapeau, 2008). Par ailleurs, il y a un grand changement dans la compréhension de l'amitié entre 12 et 18 ans car elle passe d'une amitié-activité à une amitié-réciprocité (Collins & Steinberg, 2006 ; Rubin & coll., 2006, in Cloutier & Drapeau, 2008). Selon Coleman (1980, in Cloutier & Drapeau, 2008), cette phase se termine par un moindre besoin du meilleur ami en faveur du couple ou des projets personnels car la confiance et la stabilité de l'individu font disparaître le besoin inconditionnel de l'ami du même sexe, ainsi que le sentiment d'appartenance à un groupe (Cloutier & Drapeau, 2008).

3.5.2. Le besoin d'appartenance à un groupe, positif ou négatif pour l'adolescent ?

Une relation d'amitié à l'adolescence n'est pas coupée du monde, mais insérée à l'intérieur du groupe plus large des pairs partageant des caractéristiques comme l'âge, les performances scolaires et les conduites exploratoires et effectuant régulièrement des activités communes (Browne & Klute, 2003, in Cloutier & Drapeau, 2008). Cloutier & Drapeau (2008) parlent de cliques. Ces dernières sont changeantes, hiérarchisées et ne servent pas que des fins louables, mais elles sont basiques au sentiment d'appartenance des adolescents. D'un autre côté, ces mêmes cliques s'insèrent à leur tour dans des groupes plus larges qui peuvent être qualifiés de sous-cultures (Browne & Klute, 2003, in Cloutier & Drapeau, 2008). Les noms de ces groupes peuvent varier, mais les mécanismes restent assez stables. Ainsi, un groupe de « populaires » sera orienté vers l'image, un groupe de jeunes garçons vers le sport, un groupe plutôt vers la réussite scolaire puis viennent les groupes plus complexes des anticonformistes, des déviants et des impopulaires (La Greca & Moore Harrison, 2005, in Cloutier & Drapeau, 2008). Ce n'est pas par choix qu'un individu se retrouve dans l'un ou l'autre de ces groupes, mais c'est plutôt sa réputation et les stéréotypes des autres à son égard qui vont l'attribuer dans une certaine catégorie (Cloutier & Drapeau, 2008). Selon Newman et Newman (2001, in Cloutier & Drapeau, 2008), le groupe jouerait un rôle important dans la recherche identitaire parce qu'il permettrait au jeune de se définir par rapport à son rôle dans celui-ci. Par contre, le groupe pourrait aussi étouffer l'auto-exploration du jeune et l'expression de sa propre identité (Collins & Steinberg, 2006, in Cloutier & Drapeau, 2008). De même, le groupe pourrait faciliter les rencontres sociales, mais également les limiter de manière inter-groupe par ses frontières très marquées (Cloutier & Drapeau, 2008). Si l'on va plus loin, on se rend compte que certains groupes sont mal vus et cela peut avoir des conséquences désastreuses pour leurs membres qui peuvent souffrir d'une faible estime de soi, d'un sentiment de

solitude, d'anxiété sociale et de dépression (Delsing, Ter Bogt, Engels & Meeus, 2007 ; La Greca & Moore Harrison, 2005 ; Prinstein & La Greca, 2002, in Cloutier & Drapeau, 2008).

L'avantage que procure au facilitateur aJir le fait de travailler au sein même du collège dans lequel se trouvent les élèves pris en charge consiste surtout dans la connaissance qu'il peut acquérir sur les affinités entre les élèves et les groupes existants. Cela lui permet une vision plus générale des rôles et des personnalités de chaque élève car 70% des amis d'un adolescent sont issus de la même école que lui (Cloutier, Champoux, Jacques & Lancop, 1994a, in Cloutier & Drapeau, 2008). Le facilitateur peut donc mieux comprendre les mécanismes qui composent la classe et agir sur elle en agissant sur les élèves individuellement. De plus, lorsqu'il travaille avec des groupes, il pourra « combiner » des élèves selon leurs affinités ou, parfois, essayer de résoudre des conflits dans le but de rendre la classe plus unie et homogène. Finalement, le facilitateur a pour but ultime de réussir à solliciter la classe en l'orientant vers un but commun qui amènera les élèves à s'entraider et à s'investir : un projet professionnel.

3.6. L'école

L'école est la principale communauté extrafamiliale de l'adolescent. C'est l'endroit où on apprend, non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi, et peut-être même surtout, le savoir-être. L'adolescent va y former des valeurs et y sera confronté à un grand nombre de modèles différents.

3.6.1. La transition du primaire au secondaire

Selon l'hypothèse de mauvaise correspondance développementale du passage au secondaire (Cloutier & Drapeau, 2008), les besoins de sécurité, de reconnaissance et de valorisation des jeunes au début de l'adolescence sont moins facilement comblés dans un collège secondaire. C'est un mauvais moment pour dépayser des adolescents qui sont en pleine recherche de leur identité et qui ont besoin d'être reconnus, écoutés et valorisés. Dans l'école primaire, l'adolescent avait un seul enseignant souvent connu des parents dans une relation régulière et assez proche et il était le plus âgé, ce qui lui donnait un sentiment de sécurité. Par contre, dans les collèges secondaire qui sont souvent plus grands et dans lesquels les rapports sociaux sont anonymes, il côtoie énormément d'enseignants différents et de manière superficielle. De plus, les pairs sont cette fois-ci plus âgés et surtout plus négatifs vis-à-vis de l'école. Les exigences développementales qui supposent des relations positives et valables avec d'autres modèles adultes que les parents n'y sont donc pas respectées (Cloutier & Drapeau, 2008). Ceci entraîne (Eccles & Migdley, 1990 ; Seidman, Allen, Aber, Mitchell & Feinman, 1994 ; Smith, 2006 ; Zeedyk et coll., 2003, in Cloutier & Drapeau, 2008):

1. Une baisse dans le rendement scolaire
2. Une moins bonne motivation scolaire et confiance dans les capacités intellectuelles
3. Une attitude plus négative face à l'école
4. Une plus basse estime de soi de la part des filles
5. Une augmentation des risques d'intimidation et de racket
6. Une impression de contrôle et des problèmes pour s'exprimer

Après ces conclusions, il est donc possible de voir le facilitateur, qui s'entretient dès la 7e année avec les élèves pris en charge de manière individuelle et hebdomadaire, comme un guide pour les élèves en difficulté dans la jungle du collège secondaire. Il les écoute, les valorise, les reconnaît et les pousse à explorer leurs capacités et à réfléchir à leur situation actuelle, leurs projets

futurs, leur identité et aux stratégies pour atteindre leurs objectifs. Cet appui, ce modèle adulte qui entretient des relations « positives et valables » avec eux, est d'une grande utilité puisqu'il connaît très bien le collège et ses acteurs et peut même parfois servir de médiateur.

3.6.2. Interaction parents-école

L'investissement des parents dans la scolarité des élèves durant leur enfance et leur adolescence est crucial pour obtenir de la réussite (Cloutier & Drapeau, 2008). La transition au secondaire représente le moment où les enfants ont le plus besoin de leurs parents, juste après l'entrée à l'école obligatoire, pour les raisons que l'on a évoquées dans le chapitre précédent. C'est l'estime de soi de l'élève qui est en jeu et il faut donc éviter de dire : « bon, tu vas entrer à l'école secondaire, donc tu es assez grand pour assumer tout seul ! ». Il faut accompagner le jeune durant ses premiers pas, pour répondre à ses craintes, ses besoins et ses questions. S'il commence bien, il y a des grandes chances pour que cela dure et vice-versa. Bien entendu, le parcours scolaire primaire a une influence sur son adaptation et le parent devra être d'autant plus présent si l'enfant a déjà des difficultés avant d'entrer au secondaire.

Il y a trois acteurs principaux dans la réussite scolaire du jeune : l'élève lui-même, l'école et les parents. La réussite scolaire repose avant tout sur la mobilisation du jeune qui ne peut être réelle que si celui-ci se sent compétent et a l'impression d'avoir une influence sur ses résultats (Cloutier & Drapeau, 2008). Cette thématique sera grandement développée dans les chapitres qui suivront celui-ci. La deuxième position, selon Cloutier & Drapeau (2008) revient aux parents qui sont les personnes sensées transmettre à l'enfant l'importance et la valeur de l'école et contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce n'est pas toujours le cas. Parfois, les parents pensent et expliquent à leurs enfants que l'école n'est qu'un aspect de la vie et qu'il n'est pas primordial d'obtenir un diplôme (Ogbu, 1981, 1988, in Cloutier & Drapeau, 2008). Par ailleurs, les parents sont les garants des conditions idéales pour que leur enfant puisse exprimer son plein potentiel scolaire par leur soutien éducatif et le climat familial qu'ils présentent. Ainsi, la cohérence entre les parents et les enseignants dans les objectifs mis en place pour le jeune aide à l'apprentissage scolaire (Hill & Taylor, 2004, in Cloutier & Drapeau, 2008). Les parents issus de milieux défavorisés, population dont s'occupe en général aJir, ont moins tendance à se rendre à l'école et à participer aux différentes activités telles que séances des parents, d'orientation professionnelle ou de remise des diplômes (Cloutier & Drapeau, 2008). D'ailleurs, lorsqu'ils s'y rendent, c'est souvent dû à un problème relatif au comportement du jeune et donc plutôt teinté négativement. Pour ces parents qui ont le plus souvent quitté très tôt l'école, ce qui se passe dans l'enceinte scolaire est l'affaire des enseignants. Dans son action, aJir a pour but de récupérer les parents dans le parcours scolaire et professionnel de leur enfant car il est évident que la contribution de ceux-ci, surtout en milieux défavorisés et avec des élèves à risque, peut être un précieux appui pour la réussite du jeune (Brown & Beckett, 2007, in Cloutier & Drapeau, 2008).

3.7. Le projet professionnel

En conclusion de ce chapitre sur l'adolescence, nous présentons ce qui se trouve être l'élément le plus important pour la suite de ce travail : l'importance du projet professionnel

3.7.1. La réussite professionnelle, un défi pour les adolescents

Si on analyse globalement les préoccupations principales des adolescents, Bibby (2001, in Cloutier & Drapeau 2008) relève qu'au Canada, par exemple, les préoccupations principales sont l'école et leur future profession, ce qui contredit les reproches souvent fait aux adolescents dans ce secteur. D'autres études montrent que bien que les nouveaux adolescents s'attendent à avoir une vie changeante comme celle à laquelle la population est soumise actuellement (divorces et séparations, chômage et réorientations), ils aspirent comme projets principaux à avoir une famille unie et un travail permettant une réalisation de soi (*L'actualité*, 2004, in Cloutier & Drapeau, 2008). Ils considèrent même ces conditions comme les deux plus importantes pour réussir leur vie, largement devant l'argent ou l'importance et l'influence (Roy, Gauthier, Giroux et Mainguy, 2003, in Cloutier &

Drapeau). Tout cela montre que l'adolescent est prêt à s'investir pour son avenir, encore faut-il lui donner les moyens de le faire, lui montrer le bon chemin et lui donner le courage de se lancer seul. Mais le problème est que l'adolescence est aujourd'hui une sorte de potentialisation de certaines capacités que l'on doit mettre en veilleuse jusqu'à ce que le monde des adultes considère que le moment est venu de les exprimer (Cloutier et Drapeau, 2008). Toute cette énergie accumulée doit bien se déverser quelque part, c'est pourquoi il vaut mieux donner des responsabilités et des objectifs concrets aux adolescents, plutôt que de les laisser dépenser cette énergie dans des conduites exploratoires futiles et parfois dangereuses, livrés à eux-mêmes et dans le doute.

3.7.2. L'importance de la prise en compte du parcours individuel

Les théories les plus reconnues ayant émergé au XXe siècle (celles de Freud, de Piaget et d'Erikson) sont abusives dans leur généralisation et ne tiennent pas compte des trajectoires individuelles. Constaté que les élèves issus de la pauvreté, de l'immigration ou d'une famille monoparentale ou recomposée, réussissent moins bien à l'école ne va pas améliorer la situation. Pour comprendre leurs besoins, on doit analyser leurs parcours. Le courant écologique, représenté surtout par Bronfenbrenner et sa théorie des systèmes (1979), postule que l'adolescence doit être envisagée comme le résultat d'une évolution constante sujet-environnement où l'adolescent se développe à travers différents contextes, mais aussi leurs interactions. Bronfenbrenner illustre cela de la façon suivante : « L'habileté d'un enfant à apprendre à lire dans les classes de l'élémentaire peut dépendre de la façon dont on lui enseigne mais aussi du type de relation entre l'école et sa famille » (Bronfenbrenner, 1979, p.13). C'est pourquoi agir préconise un suivi individualisé qui tient compte du parcours de chaque adolescent et tente de comprendre sa situation actuelle et d'entrer en contact avec les différents micro-systèmes (école, parents, collègues de classe, etc.) ayant une influence sur son développement afin de créer une synergie profitable.

3.7.3. L'autonomie, un élément clé

L'autonomie est l'un des plus grands défis que vit un individu durant son adolescence. Il doit trouver sa place dans un monde intermédiaire qui se meut entre l'insouciance de l'enfance et les responsabilités adultes. Selon Mead (1928, in Cloutier & Drapeau, 2008), cette transition est en grande partie culturelle. Cette dernière a mené des études sur les habitants des îles Samoa qui donnent des responsabilités aux enfants dès leur plus jeune âge. Les stades que préconisent les auteurs de théories globales (Freud, Piaget, Erikson, etc.) seraient donc avant tout liés à notre culture occidentale, car aux îles Samoa, la plupart des changements se font de manière progressive.

En Occident, cela se fait plus abruptement. Comme déjà dit dans l'introduction de ce chapitre, l'adolescence est une période où l'on accumule les potentialités jusqu'à ce que la société exige son dû. Pourtant, l'adolescent qui côtoie sa petite amie dans une relation égalitaire aura de la peine à redevenir le petit garçon soumis qui reçoit des conseils de ses parents lorsqu'il rentre à la maison. Ce « retard » parental à voir la position de l'adolescent devenant adulte provoque un conflit difficile à gérer et souvent source de stress (Cloutier et Drapeau, 2008) alors que l'on sait que justement, le soutien et la compréhension de la famille sont le meilleur moyen de réduire l'anxiété des changements de rôles et des prises de responsabilités (Baumrind, 1975, in Cloutier & Drapeau, 2008). Qu'en est-il donc pour le choix professionnel et sa réalisation ? Nous avons déjà évoqué la situation parentale difficile de la plupart des élèves pris en charge par agir. Il y a souvent des familles chaotiques avec un style parental désengagé ou autoritaire et donc plutôt négatif pour l'autonomie des adolescents. Qui accompagnera l'adolescent dans son nouveau rôle professionnel et apportera « le soutien et la compréhension » nécessaire à sa réalisation ? Il est nécessaire de considérer l'adolescent comme un individu à part entière dans l'ici et maintenant et non comme un adulte en devenir. Il faudrait se concentrer sur les forces du jeune et l'aider à construire son identité à partir de celles-ci, au lieu de relever ses déficits : « Non pas que j'en ignore l'existence. Les problèmes des adolescents sont réels et j'apprécie les efforts que nos institutions déploient pour en réduire à la fois l'intensité et la fréquence. Mais il nous manque, je crois, une approche résolument axée sur le développement qui reconnaît la capacité des adolescents de se prendre en main si on leur en fournit les occasions, si les communautés se mobilisent autour de cette capacité et si nos actions mettent l'accent sur l'acquisition d'habiletés, de compétences et sur leur participation appréciée, voire indispensable à la vie de la communauté » (Bouchard, 2007, p. 29-30).

4. Les causes et les conséquences d'une faible estime de soi

Dans ce chapitre, nous entrerons plus en profondeur dans les mécanismes impliqués dans l'estime de soi. Effectivement, une faible estime de soi, bien que certaines composantes innées telle que l'apparence physique peuvent jouer un rôle, est dépendante du développement et donc, de l'environnement. Ce n'est pas quelque chose qui apparaît subitement, mais plutôt un élément qui se construit à travers plusieurs expériences et mécanismes. Il est très complexe de faire le tri des théories qui pourraient expliquer la situation des élèves d'aJir et leur besoin d'un coaching plus personnalisé. Il y en a un grand nombre et parfois, elles touchent les mêmes sphères avec d'autres mots, elles s'entrecoupent, se complètent et peuvent même être une cause et une conséquence à la fois. Nous avons dû faire un choix et nous allons donc tenter d'étayer les concepts les plus souvent cités comme référence, mais aussi les plus utiles pour ce travail.

Dans cette idée, nous avons rédigé ce chapitre autour de l'estime de soi. Tout d'abord, nous allons analyser les causes les plus diverses d'une basse estime de soi. Nous allons ensuite différencier l'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle de cette dernière. Finalement, nous allons présenter l'une des conséquences les plus insurmontables d'une basse estime de soi et d'un manque d'auto-efficacité : l'impuissance apprise, situation dans laquelle pourraient se retrouver certains sujets aJir. Concernant les causes, nous allons tout d'abord traiter la thématique de l'identité à travers les travaux d'Erikson (1959, 1968) parce que c'est là que peuvent apparaître les premières difficultés. Ensuite, nous traiterons la théorie des attributions de Weiner (1986) afin de comprendre comment un adolescent peut tomber peu à peu dans le désamour de lui-même. L'estime de soi sera définie dans la partie suivante dans laquelle nous aurons également la possibilité de traiter le concept du « sentiment d'efficacité personnelle » de Bandura (2007) et de le différencier de l'estime de soi pour comprendre son rôle concret. Finalement, les recherches de Martin Seligman (Peterson, Maier & Seligman, 1993) qui l'ont amené à écrire sa théorie sur l'impuissance apprise seront présentées pour permettre de comprendre les conséquences ultimes auxquelles peut mener l'absence d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle.

4.1. Les causes d'une faible estime de soi

Nous l'avons dit, nous pouvons trouver plusieurs causes provenant de dimensions différentes de la personnalité pour expliquer une faible estime de soi. Sans se poser la question développée dans la prochaine partie qui est de savoir si l'estime de soi est un sentiment global ou si elle est séparée en plusieurs domaines qui s'influencent, nous pouvons d'ores et déjà dire que plusieurs éléments jouent un rôle. L'école, le sport, les pairs ou la famille sont autant de facteurs importants pour l'adolescent. Nous avons déjà parlé de l'apparence physique en tant que cause innée potentielle, mais si l'on se penche davantage sur le processus et le développement de l'estime de soi, on peut se rendre compte que l'importance des objectifs que l'on s'est fixés, le processus de comparaison sociale (Festinger, 1971) à travers la pertinence du groupe de référence choisi et les jugements portés par les autres sont autant importants pour l'estime de soi que les expériences individuelles réelles et concrètes. Il y a donc des composantes physiques et sociales, que nous avons déjà largement parcourues dans le chapitre sur l'adolescence à travers l'apparence physique et l'importance du réseau social d'appartenance. Les causes affectives seront, elles, avancées dans le chapitre de l'estime de soi. Voyons maintenant les causes psychologiques et cognitives à travers deux théories.

4.1.1. Les causes psychologiques

L'auteur de référence pour ce chapitre est Erik Homburger Erikson (1959, 1968), un psychanalyste de renom, connu surtout pour sa théorie des 8 stades identitaires développée vers la fin des années 50. Il l'a nommée « théorie du développement psycho-social » et nous allons nous pencher sur la 5e étape, celle de la crise identitaire qui survient juste avant le passage à l'âge adulte. Nous avons expliqué dans le chapitre sur l'adolescence que la théorie d'Erikson était peut-être trop généralisée car elle se base sur l'Europe occidentale pour établir des règles. Les travaux de Mead (1928, in Cloutier & Drapeau, 2008) pouvaient nous montrer que dans d'autres cultures qui fonctionnent différemment, les processus peuvent diverger. Dans le

projet aJir, la plupart des adolescents pris en charge proviennent d'Europe ou sont déjà de la 2e ou 3e génération vivant en Suisse. Par conséquent, nous pouvons postuler que la théorie d'Erikson peut aider à comprendre certains mécanismes.

Dans, sa théorie, Erikson postule que chaque stade a sa crise, qui peut être constructive ou destructrice selon la manière dont on la résout. En ce sens, il est un précurseur de la vision systémique qui voit en la crise une occasion de trouver un nouvel équilibre plus bénéfique. D'ailleurs, en chinois le mot crise signifie simultanément « danger » et « opportunité de changement ». La résolution de la crise de tout sujet est donc déterminante. Elle peut le mener à une tendance positive qui lui permet de poursuivre son développement ou négative qui le freine et peut l'amener jusqu'à des psychopathologies.

Le 5e stade qui est nommé « crise d'identité » se déroule à l'adolescence (12-20 ans). Elle oppose l'identité et la diffusion des rôles. Le but de l'individu à ce moment-là de sa vie est de délimiter les frontières de sa personne. Pour ce faire, il se doit de s'auto-explorer, mais aussi d'explorer son environnement et les différents rôles qui existent. Finalement, l'adolescent choisira ceux qui lui conviennent le mieux. Nous remarquons ici que le choix du métier est partie prenante de la recherche d'identité, mais que cette recherche doit s'effectuer en explorant les « rôles » et donc sur le terrain, d'où l'utilité pour les adolescents d'être immergés dans le monde du travail. L'identité émerge à travers des questions existentielles. Pour donner un exemple, nous pourrions nous référer aux critiques de Kant qui ont traité 4 questions fondamentales :

1. « Que dois-je faire ? »
2. « Que puis-je savoir ? »
3. « Que m'est-il permis d'espérer ? »

Mais surtout :

4. « Qui suis-je ? »

Personne ne peut se poser ces questions à la place d'autrui. Par contre, un point de référence ou un modèle peut être d'une grande aide. C'est le rôle du facilitateur. D'autre part, ce dernier peut pousser les jeunes à la réflexion et discuter avec eux par rapport aux réponses qu'ils fournissent à ces questions, voire les mettre devant leurs contradictions lorsque les premiers signes négatifs apparaissent. Il n'est pas rare que le facilitateur dise : « Je vais te prouver le contraire ! Maintenant tu vas faire ce stage et tu verras comme tu vaux beaucoup plus que ce que tu dis ». Le fait d'avoir des attestations de stage qui permettent aux patrons de donner un retour assez objectif et à l'adolescent de percevoir ses capacités, mais aussi son évolution au cours des différents stages pratiques, donne la possibilité au facilitateur de confronter l'élève à sa conception de lui-même : « Regarde ton attestation ! Tu es loin d'être nul... ».

Selon Erikson, la crise d'identité serait un processus d'intégration des éléments centraux des 4 stades précédents : confiance, autonomie, initiatives et compétences. Nous pouvons donc conclure deux choses : premièrement, comme nous l'avons déjà dit dans ce travail, les difficultés à l'adolescence ne sont souvent que la confirmation de problèmes récurrents pendant l'enfance et deuxièmement, c'est bien pendant cette période que l'individu fait un travail d'« intégration » de ces éléments à sa propre personne et c'est donc un moment privilégié pour l'aider dans sa réflexion. Une fois que l'identité est définie, il est difficile de changer les éléments qui la composent. Il serait donc préférable que l'adolescent intègre des éléments positifs. À noter que les quatre éléments cités en début de paragraphe et correspondant aux 4 premières étapes de la théorie du développement psycho-social d'Erikson sont les éléments qu'aJir travaille le plus, comme cela a déjà été expliqué.

Les conséquences les plus négatives que peut créer une mauvaise résolution de la crise d'identité à l'adolescence sont, selon Erikson :

1. Personnalité « caméléon »

Cela peut parfois n'être que passager, mais ce sont les personnes qui changent totalement de personnalité selon le contexte. Nous ne parlons pas ici d'adaptation de comportement, ce qui est plutôt positif et travaillé par aJir, surtout en ce qui concerne le comportement en entreprise ou face à un patron. Nous entendons par changement de personnalité le fait d'être, par exemple, soumis à la maison et rebelle à l'école ou vice-versa. Cela signifie qu'il y a encore « diffusion des rôles ».

2. Identité forclosée

C'est le cas où l'adolescent, par une prise de responsabilité trop rapide, n'a pas le temps de s'explorer, se poser des questions existentielles ou s'adapter à son environnement. Il ne sera donc défini que par son obéissance à l'autorité, mais n'aura pas de réelle identité. Dans certaines cultures, c'est encore les parents qui tracent le chemin de leur enfant. Au sein du projet, il arrive que des parents veuillent obliger leur enfant à faire tel ou tel métier. Bien entendu, il est logique et même positif que les parents donnent leur avis à leur enfant concernant son futur, mais il est parfois indispensable que le facilitateur leur rappelle que l'élève a son rôle à jouer dans le processus de décision si l'on veut qu'il puisse se réaliser dans son futur métier.

3. Identité négative

Lorsqu'un adolescent est rejeté par la culture dominante et se sent marginalisé, il va se joindre à des pairs qui se trouvent dans la même situation que lui et développer une identité basée sur la marginalité qui valorise les comportements antisociaux et peut créer des névroses profondes chez le sujet atteint.

Nous voyons donc que la période de la recherche d'identité est un moment très important dans la vie d'une personne car elle peut déterminer ou du moins orienter ses futurs choix et donc, son parcours de vie. Par conséquent, aJir pense que c'est le moment idéal pour intervenir en apportant un soutien afin que l'individu ne se construise pas une identité malsaine qui conditionnerait une grande partie de son existence. Cela se fait, comme nous le verrons plus loin, en cassant le cercle vicieux de la négativité, des échecs et des frustrations.

4.1.2. Les causes cognitives

En utilisant les travaux de Bernard Weiner (1986) sur les attributions causales, nous allons essayer de comprendre quel processus cognitif mène l'adolescent à ne pas s'aimer. Il est indéniable que dans la vie humaine les concepts de réussite et d'échec sont étroitement liés à ceux du bonheur ou de la frustration, de la confiance ou du doute et de la haute ou basse estime de soi, respectivement. Cela est d'autant plus vrai à l'adolescence où, comme nous venons de le voir, l'identité est en construction. Pourtant, la réussite et l'échec ne sont pas aussi déterminants pour l'estime de soi que ne l'est la perception subjective que l'on en a et la signification qu'on leur donne. C'est sur cette base que Weiner a construit sa théorie.

L'être humain a et aura toujours besoin de trouver des explications à tout. C'est ce qui le fait avancer. Lorsqu'une personne vit un échec ou une réussite, elle effectue ce processus et tente de trouver une explication et donc une ou des causes. Ce questionnement qui se résume à « pourquoi ? » est plus pressant dans les situations inattendues parce que la réponse permet de réduire le sentiment de surprise, mais surtout parce qu'en cas d'échec elle permettra peut-être d'agir sur la cause afin que cela ne se reproduise pas.

Tout d'abord, Weiner utilise trois dimensions pour classer les attributions causales :

1. *Le lieu (locus) d'origine d'une cause*

C'est la différenciation entre ce qui est interne à la personne (intelligence, beauté, capacités, etc.) et ce qui est externe (difficulté spécifique d'une tâche, caractère d'autrui, etc.). Dans une activité scolaire, on peut retrouver ces deux types de « locus » :

- a. Interne : intelligence, efforts fournis, capacités motrices, vitesse d'exécution
- b. Externe : difficulté de la tâche, sévérité du professeur, aide extérieure reçue

Dans le cas où un élève obtient une bonne note, il peut soit l'attribuer au fait que l'examen était facile (externe), soit l'attribuer au travail qu'il a effectué préalablement (interne). Il est clair que la deuxième option contribue davantage à la construction d'une bonne estime de soi. Dans le cas où il a une mauvaise note, il peut soit se dire que l'épreuve était trop difficile (externe), soit se dire qu'il n'a pas assez travaillé (interne).

2. *La stabilité de la cause*

Dans une performance scolaire, en étant très réducteurs, nous pouvons identifier deux facteurs majeurs : les capacités intellectuelles, c'est-à-dire ce que l'on peut appeler la facilité, et le travail, en d'autres mots, la régularité, l'intensité et l'investissement dans les devoirs. Le premier est un facteur stable car on ne prend pas dix points de « QI » en une semaine. Le deuxième fluctue énormément selon les périodes. Ce sont donc des facteurs stables et évolutifs, respectivement. Si un élève attribue son échec à un manque de travail, il considère que cela peut changer, s'il l'attribue à son manque d'intelligence, la situation est dramatique car il risque d'arrêter de fournir des efforts pour une cause qu'il considère perdue d'avance.

3. *Le contrôle que l'on a sur cette cause*

C'est une dimension qui a été introduite a posteriori par Weiner car il trouvait sa classification incomplète. Par exemple, une grippe qui empêche une personne de fournir l'effort nécessaire pour obtenir un bon résultat est une cause interne, évolutive, mais incontrôlable. Mais si ce même jeune refait la même chose lors du test suivant alors qu'il n'est plus malade, ce sera une cause interne, évolutive et contrôlable. Finalement, s'il continue à ne jamais étudier, ça deviendra une cause interne, stable, mais toujours contrôlable.

Voici un tableau illustratif (inspiré de Weiner, 1986, p. 51) :

	Interne		Externe	
	Stable	Évolutive	Stable	Évolutive
Contrôlable	N'étudie jamais	N'a pas étudié ce jour-là	L'enseignant est partial	Mon ami n'a pas réussi à m'aider
Incontrôlable	Capacités limitées	Malade le jour de l'examen	L'école est exigeante	Malchance

Tableau 2 : attributions causales

Chaque cause provoquera une émotion différente. Ainsi, dans l'exemple de l'enseignant partial, ce sera sans doute de la colère, dans le cas où il n'a pas étudié ce jour-là, de la culpabilité, etc.

Weiner a établi une typologie de ces émotions par dimension :

1. Lieu (locus) de la cause : la fierté et l'estime de soi.
2. Contrôle de la cause : la colère, la gratitude, la culpabilité, la pitié, la honte.
3. Stabilité de la cause : la confiance ou le désespoir.

Comme on peut le voir, les émotions liées aux points 1 et 3 influencent des processus plus profonds et stables que celles du point 2. Dans le point 1, nous retrouvons l'estime de soi qui est le thème principal de ce travail et dans le point 3, les deux éléments sont en lien direct avec les concepts de sentiment d'efficacité personnelle et d'impuissance apprise, respectivement. Weiner parle beaucoup de motivation. D'ailleurs sa théorie se nomme « théorie attributionnelle de la motivation et des émotions ». Il explique qu'il faut tenir compte de l'envie d'atteindre le but ainsi que de l'effort que la personne croit devoir fournir afin de comprendre comment se forme la résultante : la motivation. Si le but est très important, la personne fournira plus d'efforts. Si le but n'est pas très important, mais que la personne croit pouvoir réussir facilement, il n'y aura pas de problèmes de motivation. Mais si le but n'est pas très important et qu'en plus la personne doit fournir un gros effort, la motivation s'en verra grandement affectée car elle n'est pas sûre d'y arriver. Lorsque l'on hésite à jouer à un jeu de hasard par exemple, on peut gagner gros, mais on a peu de chances et ce sont ces deux éléments qui influencent notre décision finale. Le facilitateur tentera donc, d'une part, de sensibiliser l'élève à l'importance d'un avenir professionnel pour que le but devienne important, mais lui donnera également les méthodes et moyens nécessaires pour qu'il se sente capable de l'atteindre afin qu'il s'investisse et que sa motivation soit maximale. D'autre part, à travers les contacts hebdomadaires, le facilitateur pourra moduler les attributions causales de l'élève pour qu'il retrouve son estime en se rendant compte qu'il y a dans sa vie bien plus d'éléments qui dépendent de lui ou sur lesquels il a une influence que ce qu'il croit. Ainsi, il commencera à se sentir compétent et perdra son sentiment d'impuissance, de frustration et de résignation.

4.2. L'estime de soi

Pour définir l'estime de soi, nous allons surtout nous référer aux travaux de Coopersmith (1984) car c'est à lui que nous devons l'une des échelles les plus utilisées pour mesurer l'estime de soi : le « S.E.I », ou « Inventaire d'estime de soi ». C'est également le test qui a été choisi pour la recherche figurant dans ce travail. Pour lui, les difficultés scolaires et professionnelles d'un individu sont, en grande partie, dues au manque de motivation ou d'implication face à la tâche qu'il a à accomplir. La réussite dans ces mêmes domaines dépendrait de l'image que l'on a de soi, car éprouver des sentiments positifs et valorisants envers soi-même semble moduler la motivation. Selon lui, l'estime de soi se construit dès l'enfance à travers l'appréciation positive ou négative des personnes jouant un rôle important dans la vie, par exemple : les parents, les enseignants, les camarades, etc. Le facilitateur tentera d'ailleurs d'entrer dans ce groupe de personnes importantes pour le jeune afin que son avis, son appréciation positive, puissent avoir un effet sur l'estime du jeune, d'où l'importance de contacts réguliers. De plus, il essaiera de définir le projet professionnel comme un but de toute la classe afin que les réussites soient valorisées par ses camarades. Coopersmith (1984) définit l'estime de soi comme « un ensemble d'attitudes et d'opinions que les individus mettent en jeu dans leur rapport avec le monde extérieur » (p. 5). Ainsi, l'estime de soi indique « dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important. » (p. 6). Plus récemment, Cécile Nurra (2008) a défini l'estime de soi comme : « la composante évaluative du soi, c'est-à-dire un jugement global sur sa propre personne. Elle renvoie donc à la satisfaction que retire une personne de la façon dont elle se perçoit ».

Coopersmith (1984) explique que l'estime de soi est basée sur une évaluation relativement durable plutôt que sur des valorisations ponctuelles et transitoires. Il avance que des résultats qu'il a obtenus tendent à prouver que l'image de soi se forge vers le milieu de l'enfance et reste ensuite relativement stable. Selon Aronson (1959, in Coopersmith, 1984) et Lecky

(1945, in Coopersmith, 1984) même lorsqu'on leur donne la preuve qu'ils sont meilleurs ou pires que ce qu'ils s'imaginent, les individus réduisent la dissonance en faveur de leurs propres convictions. Si l'on s'en tient à cette définition de l'estime de soi, le travail d'agir ne permettrait donc pas de faire un travail sur le long terme, mais simplement de créer les conditions nécessaires et momentanées pour permettre aux jeunes de trouver une solution professionnelle et d'obtenir un CFC. Mais cette manière de percevoir la stabilité de l'estime de soi n'est pas unanime. Haney et Durlak (1998), par exemple, ont mené une méta-analyse qui indique que l'on peut agir sur l'estime de soi. Plus récemment encore, Tresniewski et al. (2003) parlent d'une stabilité de l'estime de soi, mais qui serait évolutive. Elle serait instable jusqu'à l'adolescence et se stabiliserait ensuite jusque dans l'âge avancé, période pendant laquelle l'estime de soi redeviendrait instable. Il semblerait donc que plutôt que de se construire au milieu de l'enfance et rester stable à vie comme l'avance Coopersmith, l'estime de soi se consoliderait plutôt durant l'adolescence et serait un élément que l'on peut travailler. Cette définition renforcerait la méthode d'agir car l'intervention à partir de 12 ans pourrait permettre d'opérer un réel changement dans l'estime de soi du jeune à long terme.

Coopersmith (1984) définit aussi deux types d'estime de soi, la globale, qui comprend une image de soi générale et celle qui est liée à un domaine particulier, également appelée « estime de soi spécifique ». Ainsi, quelqu'un peut se sentir très estimable en tant qu'étudiant, mais pas du tout en tant que sportif. Coopersmith a mené une recherche en 1967 (in Coopersmith, 1984) qui n'a pas montré de différence significative entre l'estime de soi familiale, amicale, sociale et personnelle. Il en a donc conclu que l'estime de soi était plutôt globale car les résultats laissent supposer que, soit les préadolescents ne font pas de distinction entre les appréciations des différents domaines de leur vie, soit ils se réfèrent chaque fois à l'estime de soi globale. Pour tant, encore une fois, certains chercheurs comme Susan Harter (1985), ont critiqué cette manière de voir les choses en montrant l'inadéquation de la conception unidimensionnelle et en développant des modèles multidimensionnels.

4.2.1. L'importance de l'estime de soi

L'estime de soi a un rôle à jouer dans beaucoup de domaines de la vie d'un individu. Janis (1954, in Coopersmith, 1984) indique à travers ses travaux expérimentaux qu'une personne ayant peu d'estime d'elle-même est moins capable de résister à la pression des autres et à percevoir les tentatives d'intimidation et serait donc plus influençable, ce qui est une entrave, par exemple, pour la prise de décision professionnelle. Les personnes ayant une haute estime d'elles-mêmes seraient aussi plus enclines à assumer des rôles actifs dans les groupes sociaux, à s'exprimer plus librement et efficacement, ainsi que, tout simplement, à avoir plus de facilité pour atteindre leurs buts (Nurra, 2008 et Coopersmith, 1984). Une bonne estime de soi permet également d'avoir une meilleure santé physique et émotionnelle comme on peut le voir dans le fait qu'elle confère une plus grande capacité de coping ou qu'elle est liée à moins de troubles du sommeil (Baumeister et al., 1996 ; Bolognini et al., 1996, in Nurra, 2008), alors que les adolescents souffrent déjà d'un manque chronique de sommeil dû à l'inadéquation des rythmes de vie biologique et social (Cloutier & Drapeau, 2008). L'estime de soi a bien entendu aussi son rôle dans la réussite scolaire, tant au niveau primaire et secondaire que dans les études supérieures (Quimby, 1967 ; Bledsoe, 1964 ; Shaw & Alves, 1963 et Bodwin, 1962, in Coopersmith, 1984). Plus grave encore, une faible estime de soi est associée à certaines pathologies (Guillon et al., 2003, in Nurra, 2008), à un manque de ressources intérieures pour faire face à l'anxiété (Rogers & Dymond, 1954, in Coopersmith, 1984) et à un évitement des relations affectives par peur d'être rejeté (Fromm, 1939, in Coopersmith, 1984).

En ce qui concerne ses implications dans la sphère professionnelle, l'estime de soi a un rôle important dans l'ajustement des comportements de performance au travail, en d'autres mots, une haute estime de soi est source de plus de motivation, plus de persistance face à l'échec et plus d'initiatives (Baumeister, 1998 ; Baumeister et al., 2003 ; McFarlin et al., 1984 ; DiPaula et Campbell, 2002, in Nurra, 2008). Nous pourrions résumer ces implications ainsi :

1. Croire à sa réussite personnelle
2. Se mobiliser en fonction d'un but à atteindre

3. Ressentir plus ou moins profondément un échec
4. Améliorer ses performances en mettant à profit les expériences antérieures

(inspiré de Coopersmith, 1984, p. 5)

Comme nous pouvons le voir dans cette énumération, le fonctionnement d'aJir pourrait permettre d'influencer momentanément l'estime de soi du jeune car le travail avec le facilitateur lui permet tout d'abord de se fixer un but (obtenir une place de formation professionnelle initiale), mais lui donne également un point de repère pouvant fournir la stratégie et les méthodes pour l'obtenir, ce qui l'amènera à croire en sa possible réussite. Finalement, le travail sur le comportement et le feedback des entreprises lors de stages donnent la possibilité au facilitateur de travailler les attributions causales lors d'échecs et de tenter d'utiliser ces derniers pour que le jeune améliore ses performances futures sans se sentir blessé et incapable. De plus, les initiatives apparaissent ici comme une conséquence d'une bonne estime de soi et il a déjà été expliqué que c'est l'un des items les moins bien notés sur les attestations de stage aJir remplies par les patrons d'entreprise lors des stages pratiques.

4.2.2. Les causes affectives d'une faible estime de soi

Coopersmith (1984) parle également des causes affectives du manque d'estime de soi, surtout en se référant aux méthodes éducatives. Ainsi, les attitudes de domination, de rejet ou de punitions sévères à l'égard des enfants, seraient les causes de leur basse estime d'eux-mêmes. Nous pouvons ici tisser un lien avec les styles parentaux autoritaires et désengagés ou même la personnalité froide d'Erikson que nous avons parcouru dans les chapitres précédents. Dans cette situation, l'enfant serait privé de la compréhension affectueuse et de l'encouragement dont il aurait besoin (style parental démocratique) ce qui le ferait devenir soumis et indifférent voire, plus rarement, agressif et dominateur.

4.3. Le sentiment d'efficacité personnelle ou auto-efficacité

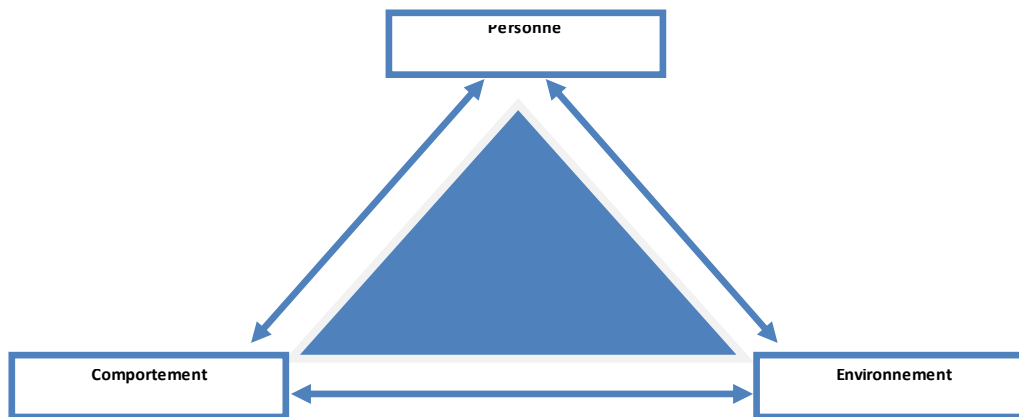
Ancien président de l'Association Américaine de Psychologie, Albert Bandura est l'un des plus éminents psychologues encore en vie en ce siècle, même si ses plus grandes publications datent de la fin du siècle passé. C'est à lui que l'on doit le concept d'auto-efficacité (Self Efficacy). Dans cette partie du travail, nous allons d'abord définir son concept le plus précisément possible. Nous allons ensuite le différencier de l'estime de soi, avant de décrire comment la travailler à l'adolescence pour finalement essayer de filtrer, au sein de cette vaste théorie, les implications pour la recherche professionnelle des adolescents avec le soutien, pour cette partie, d'un article de Botteman & François (2002) qui traite de ce problème spécifiquement. Un dernier point expliquant les implications générales du sentiment d'efficacité personnelle servira de lien avec la théorie de l'impuissance apprise de Seligman (1993).

4.3.1. Définition

Tout d'abord, il faut définir l'efficacité. Pour Bandura ce n'est pas, comme on pourrait le penser, le fait de : « savoir ce qu'il faut faire et être motivé pour cela » (Bandura, 2007, p. 63), mais plutôt : « une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être orchestrées efficacement pour servir d'innombrables buts » (Bandura, 2007, p. 63). Selon Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle se résume donc à : « un jugement sur l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances » (Bandura, 2007, p. 39). Il y aurait d'ailleurs une grande différence entre posséder des compétences et les utiliser efficacement dans la situation idéale car des éléments motivationnels, émotionnels et cognitifs sont également actifs. Il se peut donc que certaines personnes échouent alors qu'elles savent ce qu'elles doivent faire et en ont les compétences (Schwartz & Gottman, 1976, in Bandura, 2007). En résumé, l'efficacité personnelle n'est pas définie par les compétences, mais par notre perception de leur utilisation dans des situations données. Ce qui veut dire qu'une même personne ou deux personnes avec différentes aptitudes peuvent obtenir des

performances faibles, bonnes ou extraordinaires selon leurs croyances d'efficacité car l'efficacité perçue contribue fortement à la réussite indépendamment des aptitudes (Bandura, 1992 ; Bandura & Jourden, 1991 ; Wood & Bandura, 1989a ; Collins, 1982 ; White, 1982, in Bandura, 2007).

Le premier élément à étudier pour comprendre le fonctionnement de l'auto-efficacité est la causalité triadique réciproque :



Graphique 1 : causalité triadique réciproque

(inspirée de Bandura, 1986a, in Bandura, 2007)

Ce que veut transmettre Bandura à travers ce graphique, c'est que les facteurs personnels internes (cognitifs, émotionnels et biologiques), les comportements et l'environnement sont des facteurs en interaction qui s'influencent réciproquement. Cela ne veut pas dire, comme il le souligne, qu'ils ont le même impact ou que leur effet réciproque se manifeste en même temps comme dans une entité unique ; il y a un décalage temporel dans la manifestation de leur influence. Pour mieux étayer ce concept, il reprend des éléments de la théorie Piagétienne (qui s'était lui-même inspiré de Baldwin) comme l'adaptation à l'environnement par accommodation ou assimilation. Il explique que « les individus sont à la fois producteurs et produits de la société » (Bandura, 2007, p. 17). De ce fait, selon Bandura : « les gens efficaces savent rapidement se servir des structures leur fournissant des occasions d'agir et imaginent des moyens de contourner ou de modifier les contraintes institutionnelles par l'action collective. Inversement, les personnes inefficaces sont moins aptes à saisir les occasions fournies par la société et sont facilement découragées par les obstacles institutionnels. » (Bandura, 2007, p. 17).

Bandura résume les mécanismes de l'auto-efficacité de la manière suivante (Bandura, 1995, in Botteman & François, 2002) :
Les personnes qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle :

1. évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes
2. ont des niveaux faibles d'aspiration et une faible implication concernant leurs buts
3. se concentrent sur leurs lacunes et les obstacles au lieu d'établir une stratégie
4. diminuent leurs efforts et abandonnent rapidement face aux difficultés
5. ne récupèrent pas facilement leur auto-efficacité après un échec ou un retard
6. attribuent leurs échecs à un manque de capacités

Conclusion : Minimisation des opportunités d'accomplissement et exposition au stress et à la dépression.

Les personnes qui ont un haut sentiment d'efficacité personnelle :

1. considèrent les difficultés comme des défis
2. ont plus d'intérêt et d'implication dans les activités

3. se fixent des buts et s'engagent
4. augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés
5. retrouvent rapidement leur sentiment d'efficacité après un contretemps
6. attribuent leurs échecs à un manque de travail ou à un élément modifiable
7. affrontent les situations menaçantes avec confiance car elles estiment exercer un contrôle sur elles

Conclusion : Facilitation des accomplissements personnels et réduction du stress et des risques de dépression.

4.3.2. Différences entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi

Cloutier et Drapeau (2008) expliquent que le sentiment d'efficacité personnelle a souvent une relation positive avec l'estime de soi, mais qu'il y a des situations dans lesquelles on peut avoir un sentiment d'efficacité personnelle faible alors que l'on a une estime de soi élevée. Par exemple, si tout le monde parle une langue inconnue durant un événement, notre sentiment d'efficacité sera très faible, mais ça ne touchera pas l'estime de soi. Cette vision des choses est partagée par Bandura qui affirme que « des personnes peuvent se considérer totalement inefficaces dans une activité donnée sans pour autant perdre leur estime de soi, parce qu'elles n'engagent pas leur valeur personnelle dans cette activité » (Bandura, 2007, p. 24). Il donne également l'exemple contraire à celui de Cloutier et Drapeau cité plus haut, le cas où la personne s'estime très compétente dans un domaine qui provoque des conséquences néfastes : « il est par exemple peu probable qu'un huissier compétent se sente fier de déloger des familles en difficulté financière » (Bandura, 2007, p. 24). Il va même plus loin en disant que si les corrélations entre ces deux concepts sont importantes, c'est parce que les personnes choisissent de s'investir dans des éléments pour lesquels elles s'estiment compétentes. Il arrive même que certaines personnes tirent de l'estime de soi d'éléments qui ne sont pas liés aux réussites personnelles (le cas de l'identité négative d'Erikson par exemple). Il termine sa différenciation d'une façon claire et concise : « ainsi, l'efficacité personnelle perçue prédit les buts que les gens se fixent et les performances qu'ils obtiennent, tandis que l'estime de soi n'affecte ni les buts personnels ni la performance (Mone, Baker & Jeffries, 1995) » (Bandura, 2007, p. 25). Il critique ensuite l'échelle de Coopersmith qui a été utilisée pour la recherche que nous présenterons plus loin en disant que des facteurs concernant l'efficacité personnelle et des éléments plutôt en lien avec l'estime de soi ont été mélangés. Il explique également que les deux concepts sont multidimensionnels. En résumé, les deux sentiments sont corrélés lorsque la personne utilise la performance comme une source d'estime personnelle, mais se sentir compétent et s'aimer soi-même ne correspondent pas forcément aux mêmes mécanismes.

4.3.3. Comment travailler le sentiment d'efficacité à l'adolescence ?

Bandura relève l'importance du sentiment d'auto-efficacité à l'adolescence : « la façon dont les adolescents développent et exercent leur efficacité personnelle au cours de cette période peut jouer un rôle capital en fournissant un cadre à la direction que prendra leur existence » (Bandura, 2007, p. 269). S'il parle de cela, c'est parce que le sentiment d'auto-efficacité module la capacité des personnes à choisir leurs activités et leurs environnements ainsi qu'à déterminer leur dépense d'efforts, leur persistance, leur type de pensées (positives ou négatives) et leurs réactions émotionnelles face aux obstacles (Botteman & François, 2002).

Le fonctionnement du sentiment d'efficacité personnelle est simple : les succès le stimulent, les échecs le minent. Il y a d'autres moyens de le travailler, comme le modelage en prenant exemple sur les expériences d'autrui ou même les encouragements verbaux (Botteman & François, 2002), mais rien n'est aussi efficace que d'expérimenter des succès. Les encouragements ont d'ailleurs tout intérêt à être cohérents avec la réalité si on veut éviter de nouveaux échecs, ce qui est vital à l'adolescence car les expériences négatives sont surtout dangereuses lorsque le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas encore établi (Bandura, 2007). De ce fait, Bandura explique que l'encouragement verbal est un moyen délicat d'intervenir (1980, in Botteman & François, 2002). De plus, un interventionnisme maladroit est néfaste pour la réalisation de soi et la construction de l'identité (Peretti, 1997, in Botteman & François, 2002). Le meilleur moyen pour que le sujet agisse avec succès malgré son sentiment d'incapacité reste donc qu'on l'accompagne dans la réalisation de la stratégie préétablie avec lui ou simplement, que l'on crée

les conditions nécessaires et suffisantes pour que la personne se sente en confiance dans un environnement protecteur (Bandura, 1980, in Botteman & François, 2002). Pour ce faire, Botteman et François (2002) conseillent la méthode Rogérienne centrée sur la personne comme fonctionnement idéal, ce que les facilitateurs tentent de faire depuis le début du projet-pilote aJir.

4.3.4. L'auto-efficacité dans le projet professionnel

Le sentiment d'efficacité personnelle est basique au moment du choix. Les intérêts dépendent des expériences passées et sont en lien avec les options de réussite : on aime bien ce qu'on fait bien. Les personnes avec un bon sentiment d'auto-efficacité envisageront plus de carrières et seront prêts à fournir plus d'efforts car ils ont confiance en leurs moyens (Botteman & François, 2002).

La vie professionnelle est très importante pour le sentiment d'efficacité personnelle et vice-versa, mais aussi pour l'estime de soi. Ainsi, Bandura affirme que : « la vie professionnelle est une source majeure de l'identité personnelle et du sens de la valeur personnelle » (Bandura, 1997, Botteman & François, 2002, p. 522-523). Il souligne également l'importance des transitions, dont, bien entendu, l'entrée dans le monde du travail : « lorsqu'ils décident de leur profession, les individus sont confrontés à des incertitudes au sujet de leurs capacités, de la stabilité de leur centre d'intérêt, des perspectives actuelles et à long terme d'autres professions, de l'accessibilité des carrières potentielles et du type d'identité qu'ils souhaitent pour eux-mêmes. » (Bandura, 2007, p. 629).

Nous pouvons d'ailleurs voir que, d'une part, plus l'efficacité perçue est grande, plus l'éventail des choix de professions et l'intérêt à leur égard est grand (Betz & Hackett, 1981 ; Lent & al., 1986 ; Matsui, Ikeda & Ohnishi, 1989, in Bandura, 2002) et que, d'autre part, l'auto-efficacité est un prédicteur des choix d'études et de carrière et des indices de performance (Lent & al., 1994, in Botteman & François, 2002). Bandura (2007) affirme que des personnes éliminent des catégories entières de métiers à travers leur conception de celles-ci, sans les connaître réellement en pratique et sans avoir conscience des capacités réelles qu'elles demandent, juste parce qu'ils ont un sentiment d'efficacité subjectivement insuffisant pour les envisager. Par exemple, il parle également de la différence de genre en disant que : « ces résultats (Betz & Hackett, 1983 ; Junge & Dretzke, 1995) suggèrent que les obstacles à l'efficacité liés au genre proviennent moins de différences de compétences que du lien entre ces compétences et des professions correspondant à un stéréotype masculin » (Bandura, 2007). Ces éléments tendent à démontrer l'importance du travail d'aJir concernant l'immersion des jeunes pris en charge dans le monde professionnel afin qu'ils aient une idée plus claire des compétences nécessaires.

Dans un autre ordre d'idées, les sous-compétences nécessaires pour effectuer le choix professionnel sont, selon Crites (1974, in Bandura, 2007) :

1. le recueil d'informations sur différentes professions
2. l'auto-évaluation des capacités et des goûts
3. la sélection du style de vie souhaité
4. la planification pour atteindre son but
5. la stratégie pour répondre aux difficultés

Bien que l'orientation professionnelle soit disponible pour fournir la documentation relative aux différents métiers et les entretiens individuels, répondant ainsi aux trois premières sous-compétences nécessaires, encore faut-il que les élèves soient capables de solliciter ce service. Ainsi, la première mission du facilitateur étant d'aider l'élève à définir un premier choix afin d'effectuer un stage pratique, aJir a élaboré un document de communication avec l'orientation professionnelle dans le but de créer une synergie positive. Le facilitateur suivra donc l'évolution du choix, ce qui est important car il arrive que certains jeunes ne lisent pas les documents que leur fournissent les conseillers en orientation, voire qu'ils ne se présentent pas aux rendez-

vous et ne donnent plus de nouvelles. Pourtant, le travail du facilitateur consiste surtout à la réalisation du projet et donc aux points 4 et 5, la planification et la stratégie.

Finalement, selon Bandura (2007), il y aurait trois moyens de travailler l'efficacité professionnelle :

1. *Auto-persuasion par des expériences pertinentes de maîtrise*

C'est ce que recherche aJir à travers la réalisation du dossier de candidature, les stages pratiques, la place j@b, le travail sur le comportement, la préparation aux entretiens téléphoniques et d'embauche, etc. L'élève va peu à peu intégrer les réussites, il va donc s'investir plus et, par là-même, augmenter son sentiment d'efficacité personnelle.

2. *Exposition à des modèles issus d'un milieu identique*

aJir a choisi deux jeunes facilitateurs issus de l'immigration qui ont accompli leur scolarité dans les collèges concernés par le projet-pilote et qui peuvent ainsi parfaitement entrer dans ce concept de « modèle issu d'un milieu identique ».

3. *Éliminer les biais autodévalorisants*

Le facilitateur poussera l'élève à visiter l'orientation professionnelle, organisera des visites d'entreprise, incitera le jeune à la lecture d'informations sur les professions et encouragera sa réflexion afin qu'il ait une idée claire des compétences nécessaires et des caractéristiques de chaque métier. Par ailleurs, il le motivera afin qu'il effectue des stages pratiques et lors des feedbacks, à l'aide des attestations de stage aJir, il travaillera les attributions causales avec lui dans le but que l'élève devienne maître de son destin et ressente un certain contrôle sur les éléments de son environnement.

4.3.5. Les implications globales du sentiment d'efficacité

Dans les cas où l'on propose de l'aide à quelqu'un sans qu'il en ait besoin, qu'on le félicite pour une performance moyenne, qu'on relève les aspects difficiles d'une tâche ou les incompétences de l'individu, le sentiment d'auto-efficacité baisse et par conséquent, la performance également (Bandura, 2007). Ce qui est vicieux, c'est le fait qu'une fois que les individus ont adopté un certain état d'esprit en lien avec leur sentiment d'efficacité, ils agissent en conséquence sans se remettre en question (Bandura, 2007), ce qui nous amène à la théorie de l'impuissance apprise de Seligman qui est citée par Bandura (2007) pour expliquer ce qu'implique l'attente de résultats négatifs lorsque le sentiment d'efficacité est faible. Pour avoir un premier aperçu, voici un tableau explicatif des conséquences de l'attente de résultats :

		Attente de résultats	
		-	+
Croyance d'efficacité	+	Revendications Reproches Militantisme Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
	-	Résignation Apathie	Autodévalorisation Découragement

Tableau 3 : attentes de résultats

La case qui est au croisement entre la croyance d'efficacité faible et des attentes de résultats négatifs correspond à ce que Seligman a appelé « l'impuissance apprise ». Voyons maintenant sa théorie.

4.4. L'impuissance apprise (Learned Helplessness)

L'impuissance apprise ou acquise est une condition psychologique dans laquelle le sujet apprend (en un sens behavioriste) qu'il est sans défense, qu'il n'a absolument aucun contrôle sur sa situation et que chaque action qu'il tentera se soldera par un échec. L'animal ou l'humain restera donc passif face à des stimuli environnementaux négatifs, désagréables ou même douloureux, alors qu'il a la possibilité réelle de changer la donne.

La théorie a été élaborée vers le début des années 70 par Steven Maier et Martin Seligman. Ils se sont référés à la passivité des chiens utilisés dans l'expérience d'Overmier et Lief (1965, in Seligman, 1993) pour tenter d'y trouver une explication. Les chiens en question étaient soumis à un son qui durait 10 secondes avant de recevoir une décharge électrique d'1/2 seconde aux pieds. Après avoir analysé la situation, Seligman présente ses conclusions dans trois ouvrages successifs (Maier, Seligman, & Solomon, 1969 ; Seligman & Maier, 1967 ; Seligman, Maier, & Solomon, 1971, in Seligman, 1993). La théorie de l'impuissance apprise était née. Le temps du son, le son lui-même et le temps de la décharge n'avaient aucune importance : « Les chiens avaient tout simplement reçus un nombre suffisant de chocs qu'ils n'avaient pu ni prévenir, ni éviter » (Seligman, 1993, p. 20, traduction libre). Il explique cela plus précisément en disant : « lorsque le choc est inévitable, le chien apprend qu'il est inutile de tenter d'exercer un contrôle sur les chocs à travers un comportement. Il s'attend à que cela continue à l'avenir et cette attente d'incontrôlabilité l'empêchera d'apprendre dans le futur » (Seligman, 1993, p. 20, traduction libre). Ce qui est le plus étonnant, c'est donc que si on donne la possibilité de s'échapper à un chien en situation d'impuissance apprise, il ne le fera pas ! Il est définitivement impuissant. Il a « appris » à n'avoir aucun contrôle sur la situation et agit en conséquence ou plutôt n'agit plus... (Seligman, 1993). Les expériences avec les chiens se passaient de la manière suivante : un des deux chiens avait le pouvoir, en pressant une manivelle, de stopper la décharge pour lui, mais aussi pour l'autre chien qui dépendait donc du comportement du premier chien. Ainsi, les décharges étaient exactement les mêmes, mais l'un des chiens avait le contrôle et l'autre non. Les résultats sont clairs : le 2e chien était en situation d'impuissance apprise, c'est-à-dire qu'il était dans l'incapacité d'apprendre à presser la manivelle dans le cas d'un changement de cage, alors que celui qui pouvait presser sur la manivelle, bien qu'il ait reçu les mêmes chocs, allait bien (Seligman, 1993).

Seligman (1992) décrit trois composantes essentielles de ce phénomène :

1. La contingence

Elle fait référence à la relation objective entre l'action de la personne et les conséquences qu'elle expérimente ensuite. La contingence la plus importante est l'incontrôlabilité, c'est-à-dire, une relation aléatoire entre l'action et sa conséquence.

2. La cognition

Elle fait référence aux attributions causales que l'on a déjà parcourues. D'abord, la personne analyse la contingence. Ce n'est pas tant la contrôlabilité ou non du résultat qui est remise en cause ici, mais plutôt la perception qu'en a le sujet. Une situation contrôlable peut donc être perçue comme incontrôlable. Ensuite, il va attribuer le résultat à une cause, comme l'explique Weiner. Finalement, il fera une projection pour le futur. Pour faire un lien entre les théories de Weiner, Bandura et Seligman, nous pouvons prendre l'exemple d'une personne qui ne réussit pas un entretien d'embauche. Si elle attribue son échec à ses origines ethniques qui est une cause interne incontrôlable et

stable, elle aura un sentiment d'efficacité personnelle faible dans ce domaine et elle ne pourra pas l'améliorer, car elle associera toujours ces échecs à la même cause. Cette personne pourrait, à la longue, se retrouver dans une situation d'impuissance apprise et ne plus rien tenter pour trouver un travail, devenant ainsi un chômeur chronique. Le seul moyen d'intervention est de casser le cercle de l'attribution interne incontrôlable et stable à travers des preuves concrètes, pour ensuite renforcer le sentiment d'efficacité personnelle par l'expérimentation de réussites.

3. *Le comportement*

Seligman se réfère ici aux conséquences observables de la contingence et de la cognition du sujet y relatives, c'est-à-dire à la contrôlabilité concrète et à la contrôlabilité perçue de la cause à travers l'attribution causale. La personne va-t-elle tenter quelque chose pour agir sur la séquence ? La théorie de l'impuissance apprise stipule également que d'autres conséquences suivent les attentes individuelles d'une future impuissance apprise : retard cognitif, basse estime de soi, perte d'énergie, maladies physiques, etc.

Selon Seligman : « il n'y a aucun doute que lorsqu'une personne expérimente des événements incontrôlables dans un domaine précis, il devient passif et apathique dans ce domaine (e. g., MacDonald, 1946) » (Seligman, 1993, p. 101, traduction libre). Ce qui est moins évident, c'est que les attentes d'indépendance entre les réponses et les conséquences deviennent : « un état interne de l'organisme » (Hiroto & Seligman, 1975, p. 311, in Seligman, 1993). En d'autres mots, l'impuissance apprise pourrait devenir un trait stable de la personnalité applicable ensuite à tous les domaines. Heureusement, cela n'a jamais été prouvé de manière définitive. (Seligman, 1993).

Nous avons choisi de présenter cette théorie car nous avançons que c'est un risque que court un jeune qui n'a pas l'aide nécessaire pour imaginer, établir et réaliser un projet professionnel. S'il est, par exemple, issu de l'immigration, membre d'une famille chaotique et sujet à un parcours scolaire désastreux, il se peut qu'il ne commence même pas les démarches. S'il se lance et qu'il ne sait pas comment s'y prendre, il recevra énormément de réponses négatives et finira par se dire : « ça ne sert à rien ». Bien que la généralisation de l'impuissance apprise à d'autres domaines ne soit pas prouvée, il n'y a pas de meilleurs clients potentiels en Suisse que les élèves en difficultés sans projet professionnel et sans encadrement ni espoir.

5. L'estime de soi chez les élèves pris en charge par ajir

Dans le but de mieux comprendre le concept central de ce travail, l'estime de soi, nous avons mené une recherche dans deux des trois collèges dans lesquels l'association ajir est active. Notre but était de mieux comprendre la qualité de l'estime de soi de nos élèves afin de pouvoir émettre des hypothèses quant à ses implications dans les problèmes que rencontrent ceux-ci dans le cadre de leur recherche professionnelle.

5.1. Méthode

5.1.1. Sujets

La recherche a été menée dans les collèges francophones biennois des Platanes et de la Suze. Elle a touché 116 élèves en tout, 57 garçons, 56 filles et 3 données manquantes. Ils ont été séparés en trois groupes. Tout d'abord, 39 élèves (18 garçons et 21 filles) de 8e et 9e année de section générale pris en charge par l'ajir dans ces deux collèges de septembre 2008 à avril 2010. Le but était de comparer leurs résultats à ceux des classes de 8e moderne et pré-gymnasiales de l'année scolaire 2009-2010 de ces mêmes collèges, respectivement 34 (21 garçons et 13 filles) et 43 élèves (18 garçons, 22 filles et 3 données manquantes). La moyenne d'âge globale est de 14,29 : 14,47 pour les élèves ajir, 14,32 pour les élèves de section moderne et 14,08 pour les élèves de section pré-gymnasiale.

5.1.2. Matériel

Le test choisi est le S.E.I (Inventaire de l'Estime de Soi) de Coopersmith, sous sa forme scolaire et en version papier. Nurra (2008) explique que l'ECPA (Éditions du Centre de Psychologie Appliquée) a mené une validation française en 1984 sur 110 élèves (47 garçons et 63 filles) de 17,5 ans d'âge moyen et que l'analyse factorielle avec rotation varimax ne fait pas ressortir clairement les facteurs. Ainsi, la version française trouve seulement 3 des 4 dimensions initiales. Même en tenant compte de ces faits et bien qu'il ait été expliqué dans ce travail que Bandura critique ce test, il reste une référence lorsque l'on parle d'estime de soi. D'ailleurs, Nurra précise qu'« une validation partielle n'enlève rien à son potentiel intérêt ».

5.1.3. Procédure

Pour des raisons pratiques, deux formes de passation différentes ont été mises en place. Les 39 élèves de la section générale pris en charge par ajir ont passé le test durant une entrevue individuelle alors que tous les autres l'ont passé par classe. Il y a donc eu, mis à part les passations individuelles des élèves ajir, 4 classes qui ont passé le questionnaire en même temps, les 8e de section moderne des Platanes et ceux de la Suze et les 8e de section pré-gymnasiale des Platanes et ceux de la Suze. Pour que les conditions soient le moins différentes possibles, il n'y avait pas d'autres consignes que celles figurant sur la 1e page du questionnaire (annexe 6) et le responsable ne répondait pas aux questions. Les élèves avaient un temps indéterminé pour remplir le questionnaire.

5.1.4. Hypothèse de départ

Les hypothèses de départ sont que :

1. La moyenne de l'estime de soi globale des élèves de section générale des collèges qui sont concernés par l'action d'ajir, est comparable à celle des élèves des sections moderne et pré-gymnasiale.
2. Les moyennes des estimations de soi spécifiques, surtout en ce qui concerne l'estime de soi scolaire, seront divergentes.

C'est-à-dire que la différence entre les moyennes d'estime de soi de ces trois catégories d'élèves ne devrait pas être statistiquement significative, mais que l'estime de soi devrait provenir de sources différentes puisque la scolarité ne met pas les élèves dont s'occupe aJir en valeur.

5.2. Résultats

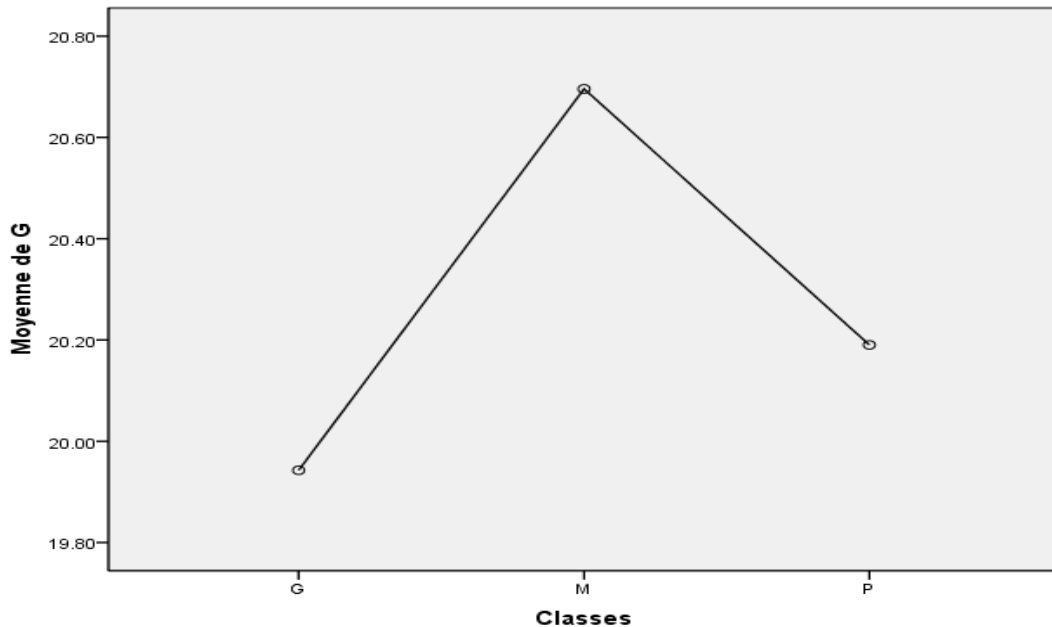
Les résultats tendent à confirmer l'hypothèse de départ bien que seule la différence d'estime de soi scolaire soit statistiquement significative :

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
G	Inter-groupes	10.587	2	5.294	.300	.741
	Intra-groupes	1993.487	113	17.641		
	Total	2004.074	115			
So	Inter-groupes	5.680	2	2.840	1.650	.197
	Intra-groupes	194.512	113	1.721		
	Total	200.191	115			
F	Inter-groupes	17.204	2	8.602	2.319	.103
	Intra-groupes	419.206	113	3.710		
	Total	436.410	115			
Sc	Inter-groupes	21.022	2	10.511	3.411	.036
	Intra-groupes	348.200	113	3.081		
	Total	369.222	115			
M	Inter-groupes	12.266	2	6.133	2.226	.113
	Intra-groupes	311.331	113	2.755		
	Total	323.598	115			

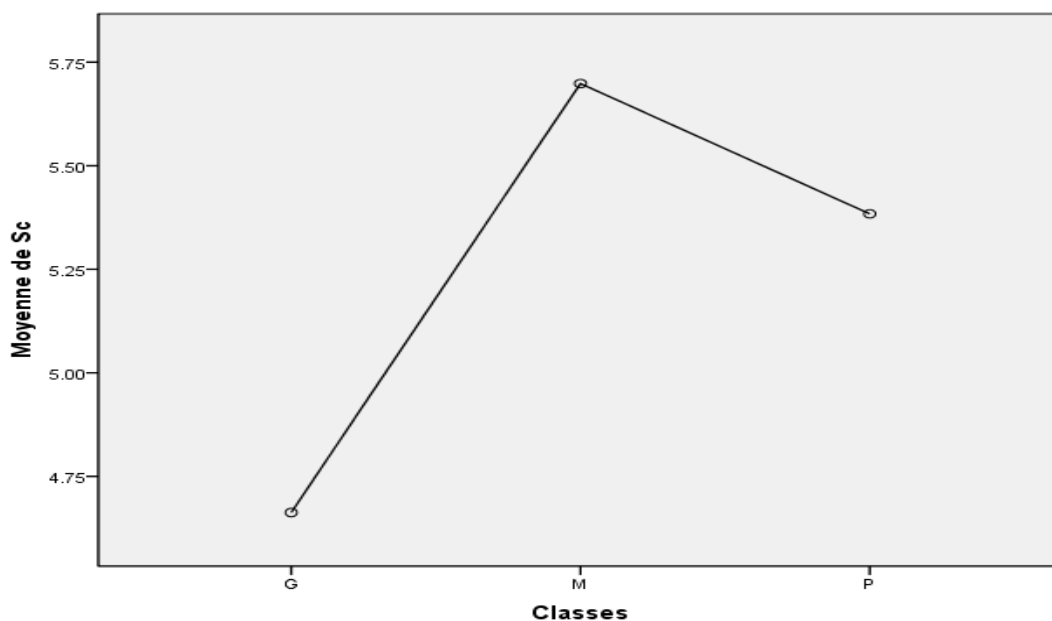
Tableau 4 : statistiques

Nous pouvons observer que l'estime de soi globale est relativement semblable pour les trois catégories d'élèves : les G (section générale dont sont issus les élèves prenant part au projet), les M (section moderne, élèves moyens) et les P (section pré-gymnasiale préparant à l'entrée dans une école visant la maturité). Sur une échelle de plus de 20 points, les moyennes des trois catégories se situent dans un éventail de moins d'un point.



Graphique 2 : moyennes d'estime de soi globale

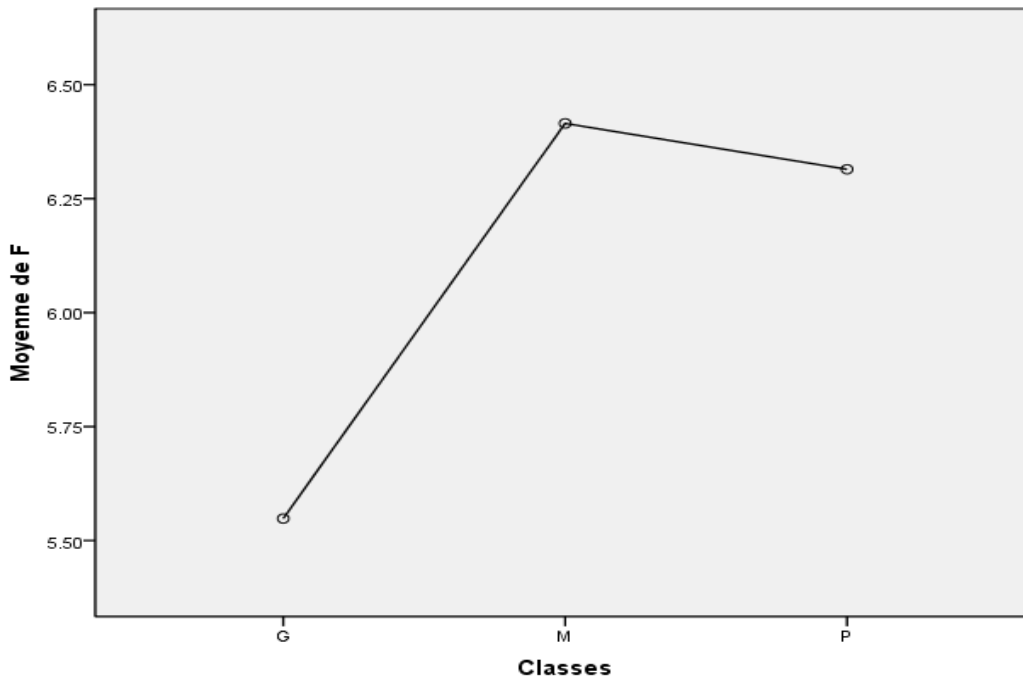
Comme prévu, la différence des moyennes de l'estime de soi scolaire est statistiquement significative entre les trois sections et clairement en défaveur de la section générale ou, en d'autres termes, des élèves d'agir. Nous pouvons d'ailleurs supposer que ces jeunes portent sur eux le lourd fardeau d'être des « mauvais élèves » depuis longtemps et ont accepté cette condition. Cette stigmatisation se devine dans le graphique qui suit :



Graphique 3 : moyennes d'estime de soi scolaire

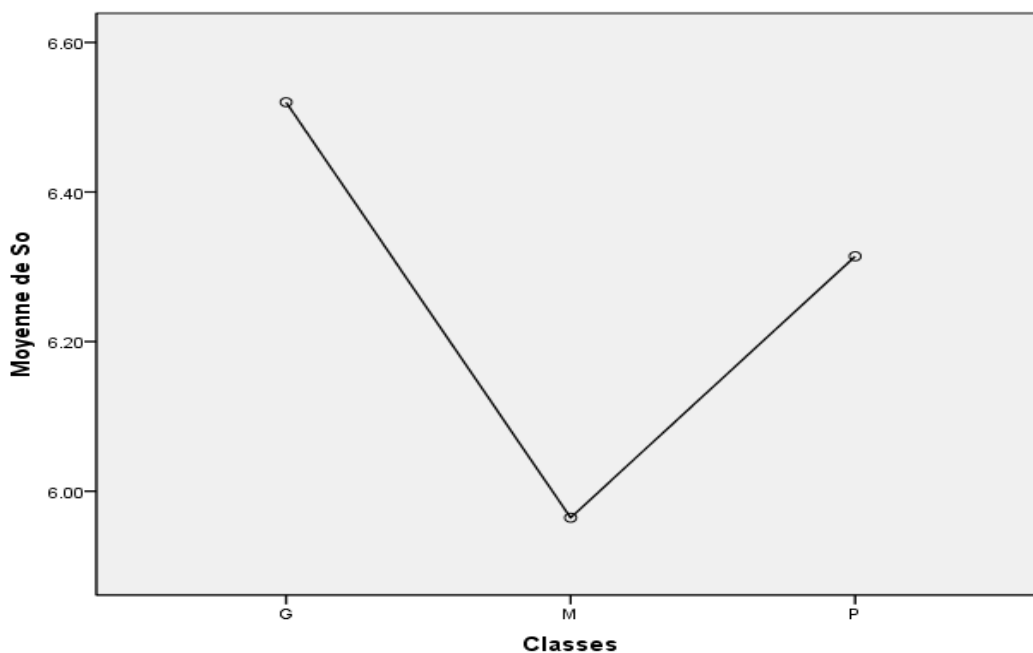
Bien que ce ne soit pas statistiquement significatif, les deux graphiques suivants nous montrent des tendances qui peuvent faire office de pistes de réflexion.

Premièrement, nous pouvons voir que la situation familiale des élèves de section générale semble plus problématique que celle des élèves de moderne ou de pré-gymnasiale :



Graphique 4 : Moyennes d'estime de soi familiale

Deuxièmement, nous pouvons deviner qu'ayant des moyennes relativement inférieures dans l'estime de soi scolaire et familiale, les élèves de section générale compensent leur moyenne générale avec la troisième dimension, à savoir, l'estime de soi sociale :



Graphique 5 : Moyennes d'estime de soi sociale

5.3. Discussion

Cette recherche avait pour objectif d'explorer le concept complexe de l'estime de soi dans une population spécifique, en l'occurrence, les élèves des collèges francophones de Biemme. Les hypothèses principales ont été validées, à savoir : il n'y a pas de différence significative entre les moyennes de l'estime de soi des élèves des différentes sections, mais il y a bien une différence statistiquement significative entre les élèves de section générale et les élèves des autres sections en ce qui concerne l'estime de soi scolaire. Ceci tend à montrer qu'il y a une stigmatisation des mauvais élèves d'une part et que le travail mené par aJir est plus complexe qu'il n'y paraît d'autre part, dans le sens où il ne suffit pas de « remotiver les élèves » ou de leur « faire croire en eux ».

Effectivement, les élèves pris en charge par l'association ne sont pas en manque d'estime d'eux-mêmes, juste en manque d'estime scolaire compensée par d'autres dimensions de l'estime de soi, surtout la dimension sociale. De ce fait, ce que doit mettre en place le facilitateur, c'est un processus visant à amener le jeune à se reformuler lui-même, à redéfinir son identité en y intégrant un objectif qui jusque-là semblait secondaire, mais aussi inaccessible. Ce processus prend du temps et est sujet à beaucoup de variables prépondérantes comme la motivation, la capacité de l'entourage (famille et enseignants) à percevoir l'évolution du jeune ou le renforcement du sentiment d'efficacité personnel dans diverses dimensions en lien avec le monde professionnel et la scolarité, les deux volets d'une formation professionnelle initiale.

Heureusement, ce passage de l'école au monde professionnel est une aubaine pour tenter ce changement, étant donné que le chemin vers ce nouveau statut est une phase de transition amenant automatiquement l'élève à se redéfinir dans un nouveau rôle. L'adolescent, qui appréhende une période d'inactivité postscolaire, est donc demandeur et ouvert au changement. Il est également important de signaler que cette facilité sociale accrue que semble laisser deviner les résultats de la recherche est un élément important dans les entretiens d'embauche et les stages tests qu'il ne faudrait jamais cesser d'exploiter. Relever les qualités plutôt que les lacunes est un bon moyen de les faire devenir de meilleurs candidats.

6. Conclusion

La conclusion principale que l'on peut tirer des résultats de cette recherche est que le travail du facilitateur consiste tout d'abord à permettre à l'adolescent en difficulté scolaire de redonner l'importance qu'il mérite à un domaine trop longtemps mis de côté et prioritaire comme l'est la formation. Nous avons parcouru les nombreux changements et transitions qui se déroulent durant cette période et les mécanismes qui mènent l'adolescent à laisser de côté l'école. S'il n'obtient pas de bons résultats et si de plus il est orienté dans la section des « mauvais élèves », il intégrera ça à son identité. Ceci le poussera à attribuer ses échecs à son manque de capacités : il trouvera normal d'avoir une mauvaise note et attribuera ses bonnes notes à la chance. Son estime de soi se renforcera à travers d'autres sous-dimensions et dans notre recherche, tout se passe comme si c'était la dimension sociale qui permettait le plus de compenser les lacunes de la dimension scolaire.

Nous avons également parlé du fort besoin d'appartenance des adolescents et de ce qu'ils sont prêts à faire pour garder leur image et leur statut. C'est encore plus vrai pour des adolescents qui construisent une bonne partie de leur propre estime sur leurs relations sociales et nous pouvons donc y percevoir le danger de comportements anti-sociaux dans le but de rester populaires. Leur sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine scolaire est faible. Ils ne se sentiront donc pas capables, par exemple, de rédiger une lettre ou un curriculum vitae seuls. Finalement, certains adolescents entrent carrément dans la spirale de l'impuissance apprise et ne réagissent que très difficilement aux stimuli.

Mais l'élément principal que nous cherchons à transmettre à travers ce travail n'est pas que la méthode de l'association aJir est innovante, étayée théoriquement, qu'elle a fait ses preuves à Bienne et pourrait, selon nous, marcher dans toutes les régions de Suisse si elle est adaptée. Notre but premier est surtout de parler du manque d'égalité des chances qu'il y a actuellement dans de nombreux collèges secondaires en Suisse. Effectivement, certains enfants ont des parents qui ne parlent pas français ou qui pour une raison ou une autre ne peuvent pas accompagner leurs enfants dans leur recherche professionnelle.

Est-ce de la faute des adolescents ? Ne méritent-ils pas d'avoir une chance de s'investir ? D'avoir une chance de donner ce qu'ils ont de meilleur à travers une méthode qui leur permette de canaliser leurs forces dans des démarches constructives ? Ce que nous voulions démontrer, c'est l'importance du fait que chaque collège secondaire bénéficie d'une personne nommée et responsable de la transition entre l'école et le monde du travail, surtout pour aider les élèves les plus démunis dans la réalisation de leurs projets professionnels, indépendamment de la méthode ou de la casquette que portera cette personne. Les dépenses seraient, au vu des résultats d'aJir (annexe 5), amplement compensées par les économies en aide-sociale. De plus, les jeunes auraient un comportement plus adapté dans les entreprises ce qui rendrait ces dernières plus enclines à créer de nouvelles places de formation. Finalement, le niveau d'éducation de la population augmenterait puisque, d'une part les enseignants pourraient, selon eux : « enfin se consacrer à enseigner... » et d'autre part, plus de jeunes effectueraient des formations professionnelles initiales complètes.

Nous tenons à conclure avec une citation de Bandura qui parle de la transition école-monde professionnel en des termes qui ne laissent pas de place au doute : « la transition de l'école au milieu professionnel est bien plus difficile pour les jeunes n'ayant pas suivi d'études supérieures... Beaucoup d'entre eux sont mal préparés aux compétences de base nécessaires pour les technologies de l'emploi moderne... la grande majorité se retrouve dans un statut professionnel marginal, plus par l'exclusion du marché du travail que par choix. Le problème ne réside pas seulement dans les insuffisances de la jeunesse : les pratiques sociales d'embauche et **l'absence de liens fonctionnels entre l'école et le monde du travail** créent des obstacles institutionnels à l'employabilité » (Bandura, 2007, p. 279-280)

7. Annexes

- 7.1. Article Journal du Jura, L'Express, L'Impartial, supplément « Formation », novembre 2008**
- 7.2. Article Journal du Jura, 28.08.2009**
- 7.3. Interview « COT-Talk » sur télébilingue en 2008**
- 7.4. Lien vers le passage d'ajir sur « Couleurs Locales » à la Télévision Suisse Romande
<http://www.tsr.ch/info/couleurs-locales/par-date/> (13 décembre 2010, 4e chapitre)**
- 7.5. Complément au Rapport final**
- 7.6. Inventaire de l'estime de soi de Coopersmith**

8. Bibliographie

BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

BONNET-BURGENER, C., BROUZE, C. & CHARDONNENS, E. (2007). *Prévenir la violence des jeunes. L'alphabétisation émotionnelle : des outils concrets pour mieux communiquer*. Lausanne : Favre SA.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CLOUTIER, R. & DRAPEAU, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Chenelière/McGraw-Hill, Les Éditions de la Chenelière.

COOPERSMITH, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

ERIKSON, E. H. (1959). *Enfance et Société*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

ERIKSON, E. H. (1968). *Adolescence et crise, La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

FESTINGER, L. (1971). Théorie des processus de comparaison sociale. In FAUCHEUX, C. & MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Paris : Mouton.

FRANÇOIS, P.-H. & BOTTEMAN, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : Applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8 (3), 519-543.

FREUD, A. (1958). L'adolescence. In LADAME, F. & PERRET-CATIPOVIC, M. (1997). *Adolescence et psychanalyse : une histoire* (p. 69 - 100). Paris: Delachaux & Niestlé.

HARTER, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-esteem. In R. LEAHY (Ed.). *The development of the self* (p. 55 - 122). New York: Academic Press.

HANEY, P. & DURLAK, J.A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.

NURRA, C. (2008). *L'estime de soi*. In M. Bouvard (Ed), *Echelles et questionnaires d'évaluation de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Masson.

PIAGET, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : P.U.F.

PETERSON, C., MAIER S. F. & SELIGMAN M. E. P. (1993). *Learned helplessness : A theory for the age of personal control*. New York : Oxford University Press.

TRZESNIEWSKI, K. H., DONNELLAN, M. B. & ROBINS, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220.

WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York : Springer-Verlag.