

RAISONS DE SANTE 381

Unisanté, Centre universitaire de médecine générale et santé publique
& Université de Lausanne

« Après l'école, on fait quoi ? » : étude qualitative sur la transition après l'école obligatoire

Clara Le Saux, Yara Barrense-Dias

unisanté
Centre universitaire de médecine générale
et santé publique • Lausanne

Unil.

canton de vaud

Raisons de santé 381

Le Centre universitaire de médecine générale et santé publique Unisanté regroupe, depuis le 1er janvier 2019, les compétences de la Policlinique médicale universitaire, de l'Institut universitaire de médecine sociale et préventive, de l'Institut universitaire romand de santé au travail et de Promotion Santé Vaud. Il a pour missions :

- les prestations de la première ligne de soins (en particulier l'accès aux soins et l'orientation au sein du système de santé) ;
- les prestations en lien avec les populations vulnérables ou à besoins particuliers ;
- les interventions de promotion de la santé et de prévention (I et II) ;
- les expertises et recherches sur l'organisation et le financement des systèmes de santé ;
- les activités de recherche, d'évaluation et d'enseignement universitaire en médecine générale et communautaire, en santé publique et en santé au travail.

Dans le cadre de cette dernière mission, Unisanté publie les résultats de travaux de recherche scientifique financés par des fonds de soutien à la recherche et des mandats de service en lien avec la santé publique. Il établit à cet égard différents types de rapports, au nombre desquels ceux de **la collection « Raisons de santé »** qui s'adressent autant à la communauté scientifique qu'à un public averti, mais sans connaissances scientifiques fines des thèmes abordés. Les mandats de service sont réalisés pour le compte d'administrations fédérales ou cantonales, ou encore d'instances non gouvernementales (associations, fondations, etc.) œuvrant dans le domaine de la santé et/ou du social.

Affiliation :
Département épidémiologie et systèmes de santé (DESS), Unisanté, Centre universitaire de médecine générale et santé publique & Université de Lausanne, Lausanne, Suisse

Étude financée par :
Étude financée par le fonds de la dîme de l'alcool de la Direction générale de la santé, Canton de Vaud

Citation suggérée :
Le Saux C, Barrense-Dias Y. « Après l'école, on fait quoi ? » : étude qualitative sur la transition après l'école obligatoire. Lausanne: Unisanté, Centre universitaire de médecine générale et santé publique & Université de Lausanne; 2026 (Raisons de santé 381). https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/381

Remerciements :
A nos partenaires de la ville de Lausanne et au Service quartiers, jeunesse et familles (Delphine Corthésy, Virginie Huguet, Fatah Helay, Elise Jaccottet et Cannelle Keller), aux TSHM et au Conseil des jeunes de la ville de Lausanne, ainsi qu'à Patrice Crottaz, aux équipes relais dans les établissements scolaires (services d'orientation, doyen·ne, médiateur·rice, infirmier·e, etc.), à l'Association vaudoise des parents d'élèves, aux personnes et partenaires ayant relayé nos annonces de recrutement dans leur réseau et à l'ensemble des participant·es pour leur temps et confiance.

Relecture et contrôle de l'édition :
Unité documentation et données (UDD)

Date d'édition :
Novembre 2026

© 2026 Policlinique médicale universitaire, Unisanté
ISSN 1660-7104

Table des matières

Liste des tableaux **5**

Liste des abréviations **5**

Résumé **6**

1 Introduction **9**
1.1 Contexte général 9
1.2 Enjeux psychosociaux de la transition 11
1.3 Ressources mobilisées 11
1.4 Tension entre ressources et stresseurs 12
1.5 Intérêt et pertinence de l'étude 13
1.6 Objectifs 13

2 Méthodes **14**
2.1 Recherche qualitative 14
2.2 Participant·es 14
2.2.1 Recrutement 14
2.2.2 Description de l'échantillon 15
2.2.3 Discussion 17
2.2.4 Considérations éthiques 18
2.2.5 Analyse 19

3 Résultats **20**
3.1 Projet postobligatoire 20
3.1.1 Emergence et évolution du projet 20
3.1.2 Processus de décision 22
3.1.3 Motivations des choix d'orientation 27
3.2 Ressources et soutien dans la transition 30
3.2.1 Ressources humaines 30
3.2.2 Ressources institutionnelles 33
3.2.3 Autres ressources mobilisées 36
3.2.4 Accessibilité et qualité des ressources 37
3.3 Besoins dans la transition 38
3.3.1 Types de besoins 38
3.3.2 Moment des besoins 42
3.4 Expérience émotionnelle de la transition 43
3.4.1 Vécu émotionnel ambivalent 43
3.4.2 Stress et incertitudes 44
3.4.3 Découragement et sentiment d'injustice 46
3.4.4 (Ne pas) être prêt·e 47
3.4.5 Vécu émotionnel des transformations des relations sociales 48
3.5 Représentations de l'orientation 49
3.5.1 Choix déterminant ou réversible 49

3.5.2 Hiérarchisation des parcours 50
3.6 Vécu post-transition 52
3.6.1 Adaptation 52
3.6.2 Décalage entre représentations et réalité 53

4 Discussion 56
4.1 Repenser les dispositifs institutionnels 56
4.2 Les dimensions sociales de la transition 57
4.3 Pistes d'action 60
4.3.1 Renforcer l'accompagnement à l'orientation et aux transitions 60
4.3.2 Elargir les horizons et favoriser l'exploration 60
4.3.3 Faire évoluer les représentations et les pratiques 60
4.4 Limitations et forces de l'étude 61

5 Références 62

Liste des tableaux

Tableau 1 Données descriptives échantillon des jeunes 16
Tableau 2 Données descriptives échantillon parents 17

Liste des abréviations

CFC	Certificat Fédéral de Capacité
CER-VD	Commission d'éthique du canton de Vaud
COFOP	Centre d'Orientation et de Formation Professionnelles
ECG	École de Culture Générale
FORGEN	Cours de formation générale (VG)
LRH	Loi relative à la recherche sur l'être humain
OC	Option complémentaire (gymnase)
OCOM	Option de options de compétences orientées métiers (VG)
OPTI	Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion
OS	Option spécifique (VP / gymnase)
RAC1/RAC2	Classe de raccordement (12ème année)
SEMO	Semestre de motivation par le Service de l'emploi
TSHM	Travailleur·se social·e hors mur
TE, TA, TP, TS	Type de test (travaux assimilés, travail significatif, etc.)
VP	Voie prégymnasiale
VG	Voie générale

Résumé

La transition après l'école obligatoire constitue une étape importante du parcours des jeunes. Bien qu'elle fasse l'objet de nombreux dispositifs d'information, d'orientation et d'accompagnement, peu d'études se sont intéressées à la manière dont les jeunes et leurs parents vivent concrètement cette période dans un contexte local. Cette étude vise à mieux comprendre leurs expériences, les ressources mobilisées, les difficultés rencontrées ainsi que leurs besoins dans le cadre de la transition postobligatoire à Lausanne.

L'étude repose sur une démarche qualitative utilisant des groupes de discussion. Au total, 50 jeunes âgé·es de 14 à 18 ans et de 6 parents ont été entendu·es entre novembre 2025 et juin 2026. Les jeunes représentaient différentes situations de transition, en cours ou passées (11e année, gymnase, apprentissage, école de transition). Les discussions ont porté sur les processus de décision, les ressources mobilisées, les besoins d'accompagnement, le rôle de l'école et de l'entourage, ainsi que les émotions associées à cette période. Les données ont été analysées selon une approche d'analyse thématique.

Les résultats montrent que la transition postobligatoire ne se résume pas à un choix unique et rationnel. Les projets d'orientation évoluent souvent au fil du temps à travers des expériences, des rencontres, des opportunités et des réajustements successifs. Les temporalités de réflexion varient d'un·e jeune à l'autre, certain·es développent très tôt un projet relativement stable alors que d'autres poursuivent leur réflexion jusqu'en fin de scolarité obligatoire, voire au-delà.

Les difficultés évoquées quant aux ressources d'orientation semblent moins liées à un manque global d'information qu'à des enjeux d'accessibilité, de visibilité et d'adéquation avec les besoins des jeunes. Les résultats suggèrent l'existence d'un décalage entre l'offre de ressources disponible et certains besoins exprimés, notamment en matière de personnalisation de l'accompagnement et de temporalités.

Les stages et les expériences concrètes occupent une place centrale dans les processus d'orientation. Les jeunes les considèrent comme des ressources particulièrement utiles pour découvrir des métiers, comprendre la réalité des formations, valider certaines idées ou écarter des options qui ne leur correspondent pas. Néanmoins, les résultats suggèrent des différences d'accès aux stages selon les filières. Les données montrent également l'importance accordée aux témoignages d'ancien·nes élèves, d'apprenti·es ou de jeunes ayant récemment traversé des parcours similaires.

Les choix d'orientation ne relèvent pas uniquement des intérêts individuels mais se construisent dans un contexte composé des attentes familiales ou parcours parentaux, des échanges avec les pair·es et des représentations associées aux différentes voies de formation. Les résultats montrent notamment que les

différentes filières ne sont pas perçues comme équivalentes et qu'une forme de hiérarchisation sociale des filières est présente dans les discours et représentations des participant·es. En effet, plusieurs jeunes et parents rapportent des expériences ou des discours laissant entendre que certaines voies sont considérées comme plus prestigieuses ou plus valorisées que d'autres. Le gymnase est souvent associé à l'ouverture des possibilités futures, à la sécurité et à la possibilité de différer un choix professionnel, tandis que l'apprentissage est davantage perçu comme un choix engageant impliquant une entrée plus précoce dans le monde professionnel.

La transition est associée à un vécu émotionnel marqué par l'incertitude, le stress, la pression et la peur de se tromper vis-à-vis des décisions à prendre. Plusieurs participant·es ont le sentiment que les décisions doivent être prises alors même que leur réflexion est encore en cours. Les résultats mettent ainsi en évidence une tension entre, d'une part, un processus d'orientation qui se construit progressivement à travers l'exploration et l'expérimentation et, d'autre part, des échéances institutionnelles qui imposent de formuler relativement tôt des choix.

Enfin, les résultats soulignent que la transition ne concerne pas uniquement les dimensions scolaires et professionnelles, mais également les relations sociales. La perspective de quitter ses camarades, de s'intégrer dans un nouvel environnement ou de reconstruire progressivement un réseau social constituent également des enjeux de la transition.

Dans leur ensemble, les résultats invitent à considérer l'orientation comme un processus continu d'exploration, de maturation et d'accompagnement plutôt que comme un choix ponctuel et définitif. Ils soulignent l'importance de proposer à l'ensemble des jeunes un accompagnement précoce, continu et accessible, combinant information, possibilités d'exploration concrète, rencontres avec des personnes ressources, accompagnement individualisé et soutien émotionnel tout au long de la transition postobligatoire et même au-delà.

Les résultats montrent que l'orientation postobligatoire nécessite à la fois de repenser les dispositifs institutionnels (accès inégal aux ressources, temporalités décalées, besoin d'accompagnement individualisé, etc.) et de considérer les dimensions sociales de la transition (influence, hiérarchisation des parcours, reconfiguration des relations sociales, etc.). Voici les pistes d'action :

1) Renforcer l'accompagnement à l'orientation et aux transitions :

- Débuter l'accompagnement à l'orientation et les discussions relatives à la transition post-école obligatoire plus tôt et régulièrement au cours de la scolarité obligatoire.
- Renforcer l'individualisation du suivi proposé aux élèves.
- Accompagner l'entrée en apprentissage en tenant compte des changements qu'elle implique sur les plans scolaire, professionnel, social et personnel.

- Assurer une continuité de l'accompagnement après l'entrée dans une formation postobligatoire.

- Renforcer les démarches proactives (« aller vers ») afin d'atteindre les jeunes qui ne sollicitent pas spontanément les ressources existantes et de faciliter leur orientation vers les dispositifs adaptés à leurs besoins.

2) Elargir les horizons et favoriser l'exploration :

- Garantir un accès plus équitable aux stages, aux informations et aux opportunités d'exploration, indépendamment de la filière fréquentée.

- Développer davantage les témoignages de pair·es et d'ancien·nes élèves.

- Favoriser les rencontres avec des jeunes et des adultes ayant suivi des parcours variés, y compris des parcours non linéaires, afin de diversifier les représentations de la réussite scolaire et professionnelle.

- Mieux communiquer sur les possibilités de réorientation et les passerelles existantes afin de réduire la perception d'un choix définitif.

3) Faire évoluer les représentations et les pratiques :

- Réduire les mécanismes de hiérarchisation des parcours en présentant les différentes voies de formation comme des trajectoires de valeur équivalente, répondant à des besoins et projets différents.

- Sensibiliser les acteur·trices scolaires aux effets potentiels des discours et pratiques qui contribuent, même involontairement, à hiérarchiser les parcours de formation.

1 Introduction

1.1 Contexte général

La fin de la scolarité obligatoire constitue une étape charnière du parcours de vie des jeunes. Dans le canton de Vaud, elle intervient généralement entre 15 et 16 ans, soit à une période du développement marquée par d'importantes transformations psychosociales et identitaires[1]. En parallèle à leur construction identitaire personnelle, les jeunes sont aussi amené·es à développer progressivement une identité professionnelle[2], en se projetant dans un avenir de formation et d'insertion sur le marché du travail.

Cette période se caractérise également par un paradoxe développemental important. Alors que les fonctions cognitives impliquées dans la planification, l'anticipation et la prise de décision sont encore en développement à l'adolescence, les jeunes sont amené·es à effectuer relativement tôt des choix d'orientation plus ou moins déterminants pour leur parcours futur[1]. Ce décalage entre maturation cognitive et niveau de responsabilité décisionnelle peut rendre ces choix particulièrement complexes et générateurs de stress. Dès le secondaire I, soit vers l'âge de 11-12 ans, certains choix d'options ou de filières peuvent déjà orienter les possibilités de parcours postobligatoires. Bien que ces premières orientations ne déterminent pas de manière irréversible les trajectoires, des réorientations restant possibles, elles peuvent être perçues par les jeunes comme déterminantes pour leur avenir, ce qui contribue à renforcer le poids subjectif associé à ces décisions.

La transition postobligatoire implique des choix susceptibles d'influencer les trajectoires éducatives et professionnelles, l'insertion professionnelle future , le sentiment de place au sein de la société et le développement de l'autonomie[3]. Elle est associée à l'exploration et à la découverte, mais également à l'incertitude, à la prise de décision et à la recherche d'indépendance. Les jeunes passent d'un cadre scolaire relativement structuré à des environnements plus exigeants en termes d'autonomie, d'engagement personnel et de responsabilités.

Les premières orientations prises à la sortie de l'école obligatoire influencent souvent les trajectoires futures[4]. Certaines transitions favorisent une continuité dans le parcours de formation et une insertion progressive dans le monde du travail. A l'inverse, des difficultés rencontrées durant cette période peuvent engendrer des parcours discontinus, marqués par des réorientations, des interruptions de formation ou des périodes de transition prolongées. Ces parcours non linéaires sont fréquents dans le contexte suisse, où les transitions peuvent inclure des mesures intermédiaires telles que des dispositifs de transition, des stages ou des réorientations[5]. A Lausanne, la proportion de jeunes se retrouvant temporairement sans solution de formation est même plus élevée que dans le reste du canton[6]. Ces trajectoires peuvent entraîner des répercussions au-delà du parcours éducatif. Elles influencent notamment le sentiment d'efficacité personnelle, les perspectives professionnelles, ainsi que l'intégration sociale et économique[3, 7]. Ainsi, la qualité de cette transition constitue un enjeu majeur à la fois pour le développement individuel des jeunes et pour leur intégration sociale.

Les jeunes sont confronté·es à une grande diversité de possibilités au moment de quitter l'école obligatoire. Dans le canton de Vaud, elles et ils peuvent s'orienter vers un apprentissage, le gymnase, l'école de culture générale, ou encore des dispositifs de transition. Cette multiplicité des options reflète la richesse du système de formation, mais peut également être perçue comme complexe. Elle implique en effet une comparaison entre les différentes voies, dont les exigences, débouchés et représentations sociales varient. Les choix peuvent être perçus comme définitifs ou difficiles à modifier par la suite[8], ce qui peut renforcer la pression ressentie. Certain·es jeunes peuvent éprouver des difficultés à s'orienter dans cette offre diversifiée, en particulier lorsqu'elles et ils disposent de peu d'informations ou de repères pour guider leur décision. Cette complexité intervient alors même qu'une proportion importante de jeunes n'a pas encore défini son projet. Selon le Baromètre des transitions[9], environ 60% des jeunes déclarent savoir ce qu'elles et ils feront à la fin de l'école obligatoire, tandis qu'environ 40% demeurent indécis·es. Cette proportion souligne le caractère encore exploratoire de cette période et peut contribuer à renforcer le sentiment d'incertitude.

Dans le système suisse, une grande partie des jeunes s'oriente vers la formation professionnelle initiale, principalement sous forme d'apprentissage, tandis qu'une autre proportion accède aux filières scolaires comme le gymnase ou les écoles de culture générale[5]. Dans le canton de Vaud, ces trajectoires semblent toutefois être moins linéaires, avec une proportion non négligeable de jeunes passant par des dispositifs de transition avant d'entrer en formation certifiante. Par exemple, certaines données cantonales suggèrent qu'une minorité de jeunes accède directement à un apprentissage à la sortie de l'école obligatoire, proportion qui augmente significativement après une année de transition[10]. Des propos médiatiques récents suggèrent également certaines spécificités dans le canton de Vaud, notamment une entrée parfois plus tardive en apprentissage[11].

Plus largement, cette période s'inscrit dans un contexte sociétal en mutation rapide. Les transformations du marché du travail, notamment liées à la digitalisation, à l'automatisation et à l'émergence de nouveaux métiers, modifient les perspectives professionnelles ainsi que les représentations associées à certaines professions. Parallèlement, certains métiers évoluent fortement ou tendent à disparaître, contribuant à un sentiment d'instabilité. Les parcours professionnels apparaissent aujourd'hui moins linéaires qu'auparavant, avec des possibilités accrues de réorientation et de formation continue. Toutefois, l'importance croissante accordée aux formations certifiantes et l'incertitude professionnelle contemporaine peuvent accentuer le caractère stressant de cette période.

Enfin, tous les jeunes ne disposent pas des mêmes ressources pour faire face aux exigences de cette transition. Certains groupes peuvent se trouver en situation de vulnérabilité accrue en raison de leurs caractéristiques socioéconomiques, scolaires, familiales ou personnelles. Par exemple, les jeunes issu·es de milieux moins favorisés, celles et ceux rencontrant des difficultés scolaires ou encore disposant de réseaux de soutien limités peuvent rencontrer davantage de difficultés pour accéder à certaines filières ou mobiliser les ressources disponibles[12]. Ces inégalités peuvent se traduire par des opportunités différenciées dans les parcours postobligatoires[13, 14], mais également pas des expériences subjectives distinctes de la transition, marquées par un sentiment d'incertitude ou de contrainte plus important[4].

1.2 Enjeux psychosociaux de la transition

La transition post-école obligatoire peut s'accompagner d'une accumulation de stresseurs. Ceux-ci comprennent, notamment, la nécessité de faire des choix d'orientation, les échéances institutionnelles, l'incertitude quant à l'avenir, et les exigences liées à l'entrée dans de nouveaux environnements de formation ou de travail.

Les jeunes évoluent dans un contexte où les choix d'orientation sont fortement chargés de significations sociales. Dans de nombreux cas, certaines voies, en particulier académiques, sont perçues comme plus prestigieuses, offrant de meilleures perspectives en termes d'employabilité ou de revenus[15]. Cette hiérarchisation des parcours peut influencer les aspirations et générer une pression supplémentaire à « faire le bon choix ».

Les processus de comparaison sociale jouent également un rôle important. Les jeunes se situent par rapport à leurs pair·es, ce qui peut affecter la perception de leurs propres capacités et de leurs choix[16]. Par ailleurs, les attentes familiales, des enseignant·es et/ou des institutions peuvent peser sur les décisions, en orientant plus ou moins explicitement les parcours envisagés[12].

Plusieurs études[17-20] montrent que l'école et les enjeux d'orientation constituent une source importante de stress chez les jeunes, avant même la pandémie de COVID-19[17], souvent en lien avec les exigences scolaires et les incertitudes concernant l'avenir.

1.3 Ressources mobilisées

Face aux multiples exigences associées à la transition vers l'après-école obligatoire, les jeunes disposent de différentes ressources leur permettant de faire face aux défis rencontrés. Les ressources individuelles renvoient aux caractéristiques et compétences personnelles que les jeunes peuvent mobiliser dans le processus d'orientation et d'adaptation. Parmi celles-ci figurent notamment les compétences psychosociales, telles que la capacité à gérer le stress, à prendre des décisions, à planifier ou à s'autoréguler. Ces compétences jouent un rôle central dans la manière dont les jeunes perçoivent et abordent les choix qui s'offrent à elles/eux. Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la croyance en sa capacité à réussir dans une voie donnée, représente un facteur déterminant[14, 21]. Il influence non seulement les choix envisagés, mais aussi la persévérance face aux obstacles. La capacité d'adaptation, finalement, est essentielle dans un contexte marqué par l'incertitude : elle permet aux jeunes d'ajuster leurs attentes, de faire face à des réorientations et de tirer parti des opportunités qui se présentent[14, 22].

Les ressources sociales jouent également un rôle important dans l'expérience de la transition. La famille peut constituer une source centrale de soutien[2], tant sur le plan émotionnel que matériel et informationnel. Les adultes de référence peuvent influencer les choix d'orientation en transmettant des valeurs, des attentes ou des connaissances sur le système de formation et le monde du travail. Les pair·es interviennent également de manière significative, notamment à travers les processus de comparaison sociale, mais aussi comme source de soutien et de partage d'expériences. Les échanges entre jeunes peuvent également contribuer à normaliser certaines

inquiétudes et à élargir la perception des possibles. Les professionnel·les de l'éducation et de l'orientation représentent une autre ressource importante. Leur rôle consiste notamment à fournir des informations fiables, à accompagner la réflexion des jeunes et à soutenir la prise de décision. La qualité de la relation avec ces acteur·ices, ainsi que leur disponibilité, peuvent influencer la perception de l'accompagnement durant cette période.

Finalement, les ressources institutionnelles regroupent les dispositifs formels mis en place pour accompagner les jeunes dans leur transition. Ceux-ci incluent notamment les services d'orientation scolaire et professionnelle, les stages d'observation, les programmes de préparation à la transition ou encore les mesure de soutien et de transition destinées aux jeunes rencontrant des difficultés. Ces dispositifs visent à réduire l'incertitude, à faciliter l'accès à l'information et à soutenir la construction de projets adaptés aux profils des jeunes. Leur efficacité dépend toutefois de plusieurs facteurs, tels que leur accessibilité, leur visibilité, leur adéquation aux besoins des jeunes ainsi que leur capacité à toucher les publics en ayant le plus besoin.

Dans l'ensemble, ces différentes ressources participent à structurer l'expérience de la transition. Leur mobilisation, toutefois, n'est ni automatique ni équitablement répartie entre les jeunes, ce qui conduit à considérer les interactions entre ressources et contraintes.

1.4 Tension entre ressources et stresseurs

La transition postobligatoire peut être appréhendée comme un processus dynamique d'ajustement entre, d'une part, des exigences multiples et parfois élevées, et, d'autre part, des ressources dont disposent les jeunes pour y répondre. Lorsque ces ressources sont suffisantes et adaptées, les jeunes peuvent aborder cette période comme une opportunité de développement et d'exploration. En revanche, lorsque les exigences excèdent les ressources disponibles, un déséquilibre peut apparaître et peut être accentué lorsque les attentes institutionnelles ne tiennent pas pleinement compte des rythmes individuels de développement ou de la diversité des situations personnelles. Les jeunes peuvent alors se sentir confronté·es à des injonctions difficilement conciliables avec leurs ressources actuelles. Dans ces cas, la période de la transition peut être vécue comme générant davantage de stress, de perte de contrôle ou de découragement.

Lorsque la tension entre contraintes et ressources devient trop importante, elle peut avoir des conséquences sur les trajectoires des jeunes. Un manque de ressources ou une incapacité à les mobiliser efficacement peut conduire à des difficultés d'engagement dans une formation ou à des ruptures de parcours. Ces situations peuvent se traduire par des décrochages scolaires, des abandons d'apprentissage, ou à des parcours marqués par des réorientations répétées. Par ailleurs, cela peut mener certain·es jeunes à entrer dans des phases de transition prolongées sans parvenir à stabiliser leur situation.

La capacité à faire face aux exigences de la transition dépend fortement de l'accès aux ressources et de la possibilité de les mobiliser. Or, cet accès est socialement différencié. Les jeunes issu·es de milieux favorisés disposent généralement de ressources plus importantes : soutien familial renforcé, meilleure connaissance du système éducatif, accès facilité à des expériences (stages, réseaux, etc.). A l'inverse, les jeunes en situation de vulnérabilité peuvent rencontrer des obstacles

dans l'accès à ces ressources sur le plan matériel, informationnel ou relationnel. De plus, même lorsque des dispositifs existent, leur utilisation suppose certaines compétences (compréhension des démarches, capacité à solliciter de l'aide, anticipation), qui ne sont pas également distribuées. Ces inégalités ne concernent donc pas uniquement la présence ou l'absence de ressources, mais également leur activation effective. Elles contribuent à des trajectoires différenciées et peuvent renforcer les écarts dans les parcours éducatifs et professionnels.

1.5 Intérêt et pertinence de l'étude

Si les données statistiques permettent de documenter les trajectoires de transition, elles rendent plus difficilement compte de l'expérience vécue par les jeunes, de leurs perceptions, de leurs incertitudes et des logiques qui sous-tendent le processus décisionnel. Dans cette perspective, une approche qualitative apparaît particulièrement pertinente pour compléter ces données et vise à mieux comprendre l'expérience vécue par les jeunes lors de cette transition dans un contexte local afin d'identifier, notamment :

- Les stresseurs les plus saillants
- Les ressources perçues comme les plus aidantes, ainsi que celles qui apparaissent insuffisantes ou inadaptées

Cette recherche contribue à la littérature sur les transitions en apportant un éclairage contextualisé sur les stresseurs, ressources et bien-être des jeunes. Elle permet également d'enrichir la compréhension des mécanismes impliqués dans les processus d'orientation. Sur le plan pratique, les résultats visent à soutenir les acteur·ices du terrain dans l'adaptation ou le développement de dispositifs d'accompagnement, en tenant compte des besoins exprimés par les jeunes.

1.6 Objectifs

L'objectif principal de cette recherche qualitative est d'explorer les expériences, les opinions et les besoins des jeunes et des parents concernant la transition après l'école obligatoire.

Les objectifs spécifiques sont :

- Identifier les ressources mobilisées par les jeunes
- Explorer les connaissances des jeunes et des parents en matière d'orientation
- Explorer les processus de décision (évolution des projets, moments clés, discussions, influences)
- Examiner le rôle de l'école dans la transition
- Identifier les besoins des jeunes et des parents dans le processus de transition
- Explorer le rôle des adultes, en particulier les parents, dans la transition

2 Méthodes

2.1 Recherche qualitative

Dans le cadre de cette étude, une approche qualitative a été utilisée, notamment dans le but de pouvoir construire des narratifs utiles à la communication autour de cette thématique à partir des expériences et opinions des jeunes et des parents. Les méthodes qualitatives permettent de mieux comprendre la complexité des vécus et la diversité des points de vue[23]. Dans le cadre d'une étude sur la transition après l'école obligatoire, elles offrent des éclairages précieux en recueillant des perspectives personnelles et des expériences vécues par les individus concernés. Elles sont particulièrement recommandées dans une démarche exploratoire visant à appréhender des phénomènes encore peu documentés.

Parmi ces méthodes, les groupes focus permettent de recueillir des données riches et détaillées grâce à l'interactivité et à la dynamique de groupe, favorisant des échanges spontanés[24, 25]. Cette méthode est particulièrement pertinente pour cette étude, car elle permet d'explorer les dynamiques sociales entre participant·es et de faire émerger des représentations, des expériences partagées ainsi que des divergences de points de vue et de vécus qui pourraient rester invisibles dans un entretien individuel.

2.2 Participant·es

2.2.1 Recrutement

Le recrutement des participant·es s'est avéré plus complexe que prévu et a nécessité une adaptation progressive des stratégies initialement envisagées. Dans un premier temps, il était prévu que le recrutement soit facilité par les partenaires de la ville de Lausanne, en raison de leur ancrage local et de l'étendue de leur réseau, et que les discussions soient organisées dans des maisons de quartier ou centres d'animation. Pour les parents, des rencontres en présentiel étaient envisagées dans les locaux de la Ville.

Toutefois, plusieurs obstacles ont limité la mise en œuvre de ce dispositif. D'une part, certaines contraintes méthodologiques propres à la recherche, notamment la nécessité de respecter des critères d'inclusion précis et de pouvoir anticiper le nombre de participant·es, n'ont pas toujours été pleinement saisies par les relais. D'autre part, le calendrier scolaire, marqué par la fin d'année civile ainsi que par des événements exceptionnels (notamment le drame de Crans-Montana), a restreint les possibilités de mobilisation en milieu scolaire. Dans ce contexte sensible, il a été décidé de ne plus solliciter les établissements durant cette période.

Les premiers mois du projet ont ainsi été marqués par un recrutement plus limité que prévu et par certains délais dans la diffusion des informations. Cette situation peut notamment s'expliquer par le fait que les partenaires de la Ville étaient parallèlement mobilisé·es par le déploiement de la

campagne associée au projet, ce qui a probablement réduit les ressources disponibles pour les activités de recrutement. Face à ces difficultés, l'équipe de recherche a progressivement renforcé son implication dans le recrutement qui a dû être diversifié à travers plusieurs stratégies complémentaires : diffusion d'annonces via la plateforme AdosJob, mobilisation de réseaux informels (boule de neige) et sollicitations ciblées de relais institutionnels grâce aux partenaires de la Ville (médiation scolaire, personnel infirmier, directions d'établissement). Des tentatives ont également été menées via les réseaux sociaux et LinkedIn, avec des annonces destinées aux jeunes ainsi qu'aux parents afin de favoriser à la fois la participation directe et la diffusion indirecte. Par ailleurs, la thématique de la transition après l'école obligatoire, potentiellement perçue comme abstraite ou génératrice d'incertitude, a pu freiner la mobilisation des participant·es.

Le recrutement reposait sur un dispositif centralisé au sein de l'équipe de recherche, combinant plusieurs modes de prise de contact : un QR code figurant sur le flyer ou un lien diffusé sur les réseaux sociaux (redirigeant vers le WhatsApp de l'équipe de recherche), ainsi que des contacts directs par email ou téléphone. Ce dispositif permettait de vérifier les critères d'inclusion des participant·es et d'organiser les discussions selon leurs disponibilités. Pour les apprenti·es et les élèves en école de transition, les inscriptions ont été centralisées au sein des établissements, l'organisation des discussions se faisant en coordination avec une personne de contact désignée.

Le recrutement s'est étendu de novembre 2025 à début juin 2026, avec un premier groupe réalisé le 3 février et un dernier le 1er juin. Cette temporalité reflète les défis inhérents à un recrutement en partenariat institutionnel, nécessitant des ajustements constants pour concilier contraintes opérationnelles et exigences scientifiques.

Les discussions se sont principalement déroulées dans des locaux de la ville de Lausanne, à l'exception de trois groupes réalisés en milieu de formation afin de faciliter le recrutement. Concernant les parents, un seul groupe a pu être constitué (en visioconférence), malgré plusieurs tentatives et relances.

Une fiche d'information et de consentement était transmise en amont de la rencontre, et un rappel était envoyé pour confirmer le lieu, la date et l'heure de la discussion. Une compensation sous forme de bon d'achat (20 CHF) dans un grand magasin, ainsi qu'une collation, étaient proposées afin de favoriser la participation des jeunes. Le bon d'achat n'a toutefois pas été mentionné ni remis aux participant·es de l'école de transition, à la demande de l'établissement, les discussions se déroulant durant le temps scolaire. Il a également été décidé de ne pas remettre de bons aux parents.

2.2.2 Description de l'échantillon

Le jour de la discussion, un bref questionnaire auto-administré a été remis aux participant·es pour récolter leurs données sociodémographiques (genre, âge, formation actuelle pour les jeunes ; genre, âge, nombre d'enfants et formation des enfants pour les parents).

Un total de 50 jeunes (28 femmes, 1 personne non binaire et 21 hommes) âgé·es entre 14 et 18 ans (moyenne d'âge 15.7 ans, médiane 16 ans) ont participé à l'étude et étaient réparti·es dans 7 groupes. Un total de 6 parents (5 femmes, 1 homme) âgé·es entre 42 et 63 ans (moyenne d'âge

48.3 ans et médiane 46.5 ans) ont participé à l'étude. Sur les 6 parents, 5 avaient 2 enfants, et un parent en avait 3. Trois parents avaient des enfants au gymnase, 2 en apprentissage et 1 en 11ème.

Tableau 1 Données descriptives échantillon des jeunes

Groupe et date	Genre	Âge	Formation actuelle
11ème VP (3 février 2026)	Femme	14	11VP
	Homme	14	11VP
	Femme	15	11VP
	Femme	16	11VP
	Femme	15	11VP
	Femme	15	11VP
	Femme	14	11VP
	Homme	14	11VP
11ème VG (12 février 2026)	Femme	16	RAC1
	Femme	15	11VG
	Femme	14	11VG
	Femme	14	11VG
	Homme	15	Ecole de transition
	Homme	15	11VG
11ème VP (25 février 2026)	Homme	14	11VP
	Femme	15	11VP
	Femme	16	RAC2
	Femme	16	RAC2
	Femme	14	11VP
Gymnase (18 mars 2026)	Non binaire	16	Gymnase
	Femme	15	Gymnase
	Femme	16	Gymnase
	Femme	16	Gymnase
	Femme	15	Gymnase
	Femme	15	Gymnase
	Femme	16	Gymnase
	Femme	15	Gymnase
	Femme	16	Gymnase
Apprentissage (01 avril 2026)	Femme	16	Apprentissage
	Homme	17	Apprentissage
	Homme	16	Apprentissage
	Homme	15	Apprentissage
	Homme	17	Apprentissage
	Homme	17	Apprentissage

Groupe et date	Genre	Âge	Formation actuelle
Ecole de transition (18 mai 2026)	Homme	18	Ecole de transition
	Homme	17	Ecole de transition
	Homme	17	Ecole de transition
	Femme	16	Ecole de transition
	Homme	16	Ecole de transition
	Femme	17	Ecole de transition
	Homme	17	Ecole de transition
	Homme	17	Ecole de transition
	Femme	17	Ecole de transition
Ecole de transition (01 juin 2026)	Femme	16	Ecole de transition
	Homme	17	Ecole de transition
	Homme	18	Ecole de transition
	Femme	17	Ecole de transition
	Homme	16	Ecole de transition
	Homme	16	Ecole de transition
	Homme	16	Ecole de transition

Tableau 2 Données descriptives échantillon parents

Groupe et date	Genre	Âge	Nombre d'enfant(s)	Formation enfant(s) concerné·e(s)
Parents (29 avril 2026)	Femme	47	2	Apprentissage
	Femme	63	2	Gymnase
	Femme	48	2	11 VP
	Femme	42	2	Apprentissage
	Femme	44	3	Gymnase
	Homme	46	2	Gymnase

2.2.3 Discussion

Les discussions ont systématiquement été menées par deux personnes, afin d'assurer à la fois le bon déroulement de l'échange et la qualité de la collecte de données. Une personne (Clara Le Saux ou Yara Barrense-Dias) animait la discussion, tandis qu'une seconde personne assurait un rôle de soutien, notamment en participant à l'accueil des participant·es, en étant disponible en cas de difficultés, et en prenant des notes (notamment pour suivre les tours de parole et les réactions non verbales).

Chaque discussion débutait par une reprise orale des principaux éléments de la fiche d'information et de consentement, préalablement transmise aux participant·es. Un temps était ensuite consacré à la signature du consentement et à la possibilité de poser des questions. Les objectifs de l'étude,

le déroulement de la discussion ainsi que les modalités d'enregistrement étaient rappelés. Il était également précisé que les échanges étaient enregistrés à l'aide d'un dictaphone non connecté, dans le respect de la confidentialité. Les règles de discussion étaient ensuite explicitées (parler suffisamment fort, ne pas s'interrompre, respecter la parole d'autrui, possibilité de ne pas s'exprimer, légitimité des désaccords). Les participant·es étaient également informé·es du processus de transcription et d'anonymisation, ainsi que du caractère confidentiel des échanges (de notre part et de leur part).

Les discussions s'appuyaient sur des guides d'entretien semi-directifs, adaptés aux différents sous-groupes afin de tenir compte de leurs spécificités (élèves de 11ème et RAC, gymnasien·nes, apprenti·es, élèves en école de transition, ainsi que les parents). Ces grilles ont été élaborées par l'équipe de recherche sur la base de la littérature existante, puis discutées et affinées avec différents acteur·trices, notamment les cheffes de projet de la Ville de Lausanne, des jeunes, ainsi que des professionnel·les du terrain (doyen, psychologue conseiller·e en orientation).

Les guides d'entretien abordaient notamment les parcours et la réflexion autour de l'après-école obligatoire (émergence et évolution des idées d'orientation), les choix effectués durant le cursus, les ressources et soutiens mobilisés (personnes de référence, informations recherchées), les besoins non couverts, les émotions liées à la fin de la scolarité obligatoire, ainsi que les relations avec les adultes, en particulier avec les parents et leurs attentes.

En plus des guides, des citations sous forme de vignettes étaient prévues au cas où il était nécessaire de redynamiser la discussion ou d'aider la prise de parole. Certaines de ces citations ont été reprises du site ciao.ch et d'autres ont été élaborées par des jeunes ayant suivi la formation en question.

2.2.4 Considérations éthiques

Le projet a été soumis à la commission d'éthique du canton de Vaud (CER-VD) en octobre 2025, dont la réponse, reçue en novembre 2025, indiquait que l'étude n'entrait pas dans le champ d'application de la Loi relative à la recherche sur l'être humain (LRH). La recherche a néanmoins été menée dans le respect des principes éthiques fondamentaux. Une attention particulière a été accordée à l'information des participant·es : une fiche d'information détaillant les objectifs de la recherche, le déroulement des discussions, l'utilisation des données ainsi que les droits des participant·es a été remise en amont des discussions, avec des explications orales complémentaires le jour de la discussion. Cette information a été formulée dans un langage accessible et adapté aux jeunes. Cette recherche présente des risques et des contraintes minimaux. Dans ce contexte, les adolescent·es capables de discernement (défini·es comme tout·e mineur·e âgé·e d'au moins 14 ans (art. 3, let. k, LRH)) pouvaient consentir de manière autonome à participer à l'étude, sans nécessiter l'accord de leurs parents, pour autant qu'elles et ils aient compris la nature et les implications de leur participation. La participation reposait sur une base strictement volontaire, y compris lorsque la discussion a été menée directement sur les lieux de formation, avec la possibilité de se retirer de l'étude à tout moment sans justification.

La confidentialité des données a été garantie à toutes les étapes de la recherche : les entretiens ont été anonymisés et aucun élément permettant d'identifier les participant·es n'apparaît dans les résultats. Les enregistrements ont été transcrits dans un premier temps à l'aide de DictIA, un outil

sécurisé de transcription en ligne, développé par Unisanté, permettant de convertir automatiquement des enregistrements audios en texte. Cet outil est spécifiquement conçu pour traiter des données de recherche de différentes natures : données standard, personnelles et sensibles (conformément à la Loi fédérale sur la protection des données), ainsi que des données relatives à la santé (au sens de la Loi relative à la recherche sur l'être humain). Les transcriptions ont ensuite été relues et vérifiées par des auxiliaires de recherche afin d'en assurer la qualité. Les transcriptions ont été supprimées une fois l'analyse terminée. Seules les membres de l'équipe de recherche avaient accès aux données.

Bien que le sujet de recherche soit peu sensible, des risques émotionnels, bien que faibles, ne pouvaient être totalement exclus, notamment en lien avec les parcours de formation. Dans ce cadre, une posture bienveillante a été adoptée lors des entretiens et les participant·es avaient la possibilité de se retirer de la discussion à tout moment. De plus, en cas de besoin, une liste de ressources, établie en collaboration avec la ville de Lausanne, pouvait être mise à disposition. Celle-ci regroupait des institutions liées aux questions d'orientation (par exemple : la permanence téléphonique de l'orientation de la ville de Lausanne ou le portail officiel suisse d'information en orientation professionnelle), ainsi que des contacts pour d'autres problématiques, notamment en lien avec la santé mentale (par exemple : ciao.ch, ontecoute.ch, SantéPsy, etc.). Ces différentes mesures visaient à assurer la protection et le respect des participant·es tout au long du processus de recherche.

2.2.5 Analyse

Les données ont été analysées selon une approche d'analyse thématique[26], visant à identifier, catégoriser et interpréter les données afin de faire émerger des thèmes. Les transcriptions ont été importées dans le logiciel MAXQDA (version 2022) afin de faciliter l'organisation et le codage des données.

L'analyse a débuté par une phase de familiarisation avec les données collectées, impliquant une lecture approfondie de l'ensemble des discussions, suivie de la génération de codes, puis du regroupement et du développement de thèmes, ainsi que de leur révision et de leur définition[27]. L'analyse a combiné une démarche à la fois déductive et inductive. D'une part, les grandes thématiques initiales ont été reprises des guides de discussion élaborés en amont de la collecte et, d'autre part, une approche inductive a permis de faire émerger de nouvelles catégories et de nouveaux thèmes directement issus des données, sans être définis a priori.

Enfin, afin de renforcer la rigueur de l'analyse, les résultats et leur interprétation ont fait l'objet de discussions régulières entre les deux auteures. Ces échanges ont permis de confronter les lectures des données, de discuter les divergences d'interprétation et d'aboutir à un consensus concernant les principaux thèmes et catégories d'analyse, limitant ainsi l'influence des interprétations individuelles.

3 Résultats

3.1 Projet postobligatoire

3.1.1 Emergence et évolution du projet

Moment d'émergence

L'émergence du projet postobligatoire ne suit pas une temporalité unique, mais s'inscrit dans des trajectoires variées, allant d'idées précoces à une construction plus tardive et parfois contrainte.

Certain·es jeunes évoquent des idées présentes « depuis toujours », souvent sous forme de projections. *« Moi je sais que c'était assez tôt, mais je sais pas exactement dire quand. […] Bah assez tôt j'ai su ce que je voulais faire précisément. Ça fait longtemps que je sais ce que je veux faire précisément. » (VP2).* Cette dimension apparaît également dans des propos liés à l'enfance. *« Depuis toujours un peu on se dit quand on sera grand je veux être pompier, styliste, enfin tous ces trucs-là. » (VP1).*

Plusieurs participant·es rapportent toutefois que la réflexion s'amorce progressivement au cours de la scolarité obligatoire en secondaire I, dès la 9ème, pour se consolider en 10ème. *« Moi j'ai commencé à réfléchir à ce que je voulais faire à partir de la neuvième année. Je ne savais pas encore ce que je voulais faire. Mais à partir de la dixième, j'ai un peu plus réfléchi à ça. »* (Apprentissage). En 10ème, le moment d'expérimenter à travers des stages est mentionné comme amorçant la question quant à l'après-école. Ces expériences interviennent à la fois comme déclencheur de réflexion, outil d'exploration et moyen de validation des choix *« Bah moi je pense que c'était plutôt entre la neuvième et la dixième. C'était plutôt en dixième. Surtout quand on avait eu les stages qui étaient obligatoires. Ça m'a fait beaucoup genre poser des questions "Est-ce que plus tard je voulais travailler vraiment direct après ou pas ?" Et du coup voilà. C'est ça qui m'a fait surtout penser. »* (Gymnase). Des parents ont également évoqué l'accès au stage comme ayant amorcé leur propre questionnement sur le futur de leur enfant et les discussions familiales autour de l'après-école obligatoire. *« […] En 10e année, ils ont eu une semaine de stage obligatoire. Je ne sais plus quand c'était, au début de l'année, c'était en janvier-février. Et c'est un peu à ce moment-là qu'on s'est posé la question mais en fait, on avait jamais vraiment réfléchi à ce que mon fils voulait, voudrait ou pouvait faire […]. »* (Parent). Au-delà des stages, certains cours contribuent également à amorcer cette réflexion. *« Moi je sais pas mais dans mon école en tout cas, […] on avait une ou deux périodes de… formation générale où on parlait de ce qu'on voulait faire etc. Et c'est un peu à ce moment là où on a commencé à vouloir savoir ce qu'on voulait faire, etc. »* (Apprentissage). Les interventions des enseignant·es sont également mentionnées comme ayant amorcé une réflexion. « *(Participant·e) : Moi c'était genre vers la 10ème, mi-10ème. C'est vraiment le moment où ils ont commencé à parler de ça, je pense. Genre de ce qu'on voulait faire après l'école. Puis il y avait le moment où on devait faire des stages et tout. Et du coup ils ont commencé à parler de ça. (Chercheuse): Et quand tu dis "ils ont", c'est qui ? (Participant·e) : C'est genre les profs en général.* » (VG). La 10ème année apparaît également comme un moment charnière dans l'émergence de la

réflexion, en raison de sa position précédant l'année où les choix doivent être formalisés. *« Moi je pense que c'est en fin de 10e, quand je me suis dit que l'année prochaine c'est la 11e. Du coup j'y ai pensé un peu et puis j'ai pris un peu de temps à choisir. Mais, voilà, c'est tout. »* (VP).

À l'inverse, d'autres jeunes décrivent une entrée plus tardive dans la réflexion, parfois repoussée jusqu'à la fin de la 11ème année ou même aux vacances suivant la fin de l'école obligatoire, sous l'effet de l'urgence des choix à effectuer. *« Moi aussi, c'était à partir de la onzième. Je me suis dit, j'allais faire quoi après ?* » (Apprentissage). Les contraintes administratives (délai d'inscription, par exemple) ou encore les discussions avec les pair·es ont également amorcé les réflexions. *« On va dire que c'est après en onzième du coup, quand je voyais genre mes potes et tout, ils se disaient "Moi je vais au gymnase, moi je fais ça, moi je fais ça !". Je me suis dit en vrai, je dois commencer à chercher. »* (Apprentissage). Un parent a également fait part de réflexion demeurant abstraite jusqu'à une période relativement avancée de la scolarité. *« […] Quand elles sont arrivées en fin de 11e, ce que j'avais constaté, c'est qu'aucune ne savait ce qu'elle avait envie de faire plus tard. […] »* (Parent).

Ces temporalités d'émergence semblent légèrement varier selon les trajectoires scolaires. Les élèves engagé·es dans des parcours menant directement au gymnase tendent à inscrire leur réflexion plus tôt dans une logique de continuité scolaire. *« Je dirais que pour moi, ça a été dès la 9ème, parce que du moment où je me suis dit que j'étais en VP, je me suis dit que j'avais voulu être en VP et que du coup j'allais vouloir faire le gymnase. Je sais pas encore en quoi, ni quoi après, mais… Je me suis dit déjà que j'allais sûrement faire le gymnase. »* (Gymnase). Tandis que d'autres, en particulier les participant·es de l'école de transition décrivent plus souvent une réflexion tardive. *« Je pense quand je suis arrivé à l'OPTI hein. ».* (Ecole de transition).

Evolution du projet

Les discussions mettent en évidence que les projets postobligatoires ne sont pas figés, mais peuvent évoluer au cours du temps selon des dynamiques variées.

Certain·es jeunes mettent en avant des trajectoires relativement stables, avec des réflexions précoces et un maintien dans le temps, présentées comme une évidence. *« Mais aussi je veux être ingénieur biomédical dans le futur et je sais tout ça depuis que je suis tout petit. » (Gymnase).*

D'autres trajectoires évoluent progressivement, avec des idées qui changent et se précisent avec le temps. *« Moi j'ai plusieurs fois changé d'idée et genre l'année passée, à peu près en 10e, j'ai su ce que je voulais faire et puis du coup j'ai regardé aussi comment faire pour y arriver. »* (VP). Une réorientation peut se faire à la suite d'une meilleure compréhension des parcours de formation nécessaires. *« J'avais un métier dans ma tête et après j'ai regardé plus tard comment y arriver. »* (VP). Dans certains cas, ces évolutions peuvent être plus marquées et impliquer un changement important des projets initiaux. *« Ouais moi, depuis tout petit, je me dis que je me demande ce que je vais faire après l'école et tout ça. Et à chaque fois, je me disais, genre des études un petit peu supérieures, genre avocat ou médecin. Et il n'y a pas longtemps, je me suis rendu compte que devenir vendeur de thé, ce serait vraiment trop génial. »* (VP). Renoncer à un projet peut être lié à certaines contraintes perçues, notamment en lien avec les parcours de formation. *« Moi, je n'ai pas fait ce que je voulais faire à la base. Moi, je voulais faire archéologue. Après, je me suis dit, je n'ai pas envie*

de faire le gymnase, après l'université, parce que j'avais peur de louper aussi. » (Apprentissage). Les changements dans les projets d'orientation sont parfois attribués au fait que les élèves sont amené·es à réfléchir à leur avenir très tôt dans leur parcours scolaire. *« En vrai, ça a beaucoup changé. C'est pas à 12 ans, 13 ans, 14 ans qu'on va savoir ce qu'on veut faire. »* (Apprentissage).

Les évolutions ou réorientations de projet s'appuient largement sur l'expérimentation et la découverte, notamment à travers les stages déjà évoqués qui permettent autant de confirmer des intérêts que d'écarter certaines options initialement envisagées. *« Bah en fait j'ai testé... J'ai fait une journée avec… Je ne sais même plus comment ça s'appelle. Enfin, les gens qui gèrent l'argent dans les entreprises. Un peu... Oui, un peu comptabilité, mais... Enfin, oui, une sorte de comptabilité. Après, j'ai fait deux stages dans deux banques différentes. […] Ça m'a aidé à savoir que je ne voulais pas faire ça plus tard. »* (Gymnase). Certain·es jeunes rapportent avoir fait un choix la suite d'une première exposition à un métier. *« Au début, je ne savais pas du tout quoi faire. […] Je me suis dit, je vais essayer, je vais faire un stage. […] J'ai bien aimé et voilà. »* (Apprentissage). De même, la découverte de certaines formations contribue à (re)définir les projets. *« Par exemple, l'ECG, je savais pas que ça existait. […] Je pensais qu'il y avait soit le gymnase, soit l'apprentissage. Et du coup, savoir que ça existait, ça m'a aussi aidée puisque je me voyais pas non plus trop faire un apprentissage. Mais du coup, c'est comme ça un peu que j'ai appris comment faire et toutes les étapes qu'il fallait faire pour pouvoir faire l'école de santé. »* (VG). Ces évolutions ou réajustements peuvent prendre des formes légèrement distinctes selon les trajectoires scolaires. Les parcours orientés vers l'apprentissage apparaissent davantage marqués par des processus d'expérimentation et d'ajustements successifs, notamment à travers les stages. Les parcours de transition, quant à eux, intègrent des réajustements liés aux contraintes rencontrées, notamment dans l'accès à certaines filières. *« De base mon but c'était le gymnase […] elle (la psychologue conseillère en orientation) m'a dit d'aller au SEMO et comment je peux aller là-bas ? Elle ne voulait pas que j'aille à l'OPTI. Je disais, ouais, je vais aller à l'OPTI. »* (École de transition).

Les parents font aussi référence à des projets qui se construisent progressivement et qui évoluent au fil du temps. Les aspirations initiales ne sont pas toujours maintenues et peuvent être réajustées à la suite de nouvelles expériences ou rencontres. Un parent raconte ainsi que son enfant, qui souhaitait devenir cardiologue après avoir vécu l'hospitalisation d'un·e proche, s'est ensuite orientée vers d'autres perspectives après un passage à l'université. *« Elle a dit "Je serai cardiologue" [...], puis elle a fait six mois de médecine [...] et ensuite elle s'est dit "Je crois que je vais devenir prof". »* (Parent).

3.1.2 Processus de décision

Choix du projet post-école obligatoire

Les processus de décision relatifs aux choix postobligatoires reposent aussi sur des logiques variées qui, parfois, se combinent. Les choix des jeunes s'inscrivent, notamment, dans un environnement familial, social et institutionnel qui contribue à façonner leurs intérêts, leurs représentations et leurs aspirations.

Influences familiales et sociales

Les parents interrogés mettent en évidence une tension constante entre la volonté d'accompagner leurs enfants dans leurs réflexions et celle de respecter leur autonomie. Plusieurs participant·es insistent sur l'importance de les laisser explorer différentes possibilités et construire progressivement leur propre parcours. Face à la difficulté pour les enfants de se projeter dans un métier ou une formation précise, un parent explique avoir abordé la question sous un angle différent, en invitant ses enfants à identifier ce qu'elles ou ils ne souhaitaient pas faire plutôt qu'à définir immédiatement un projet précis. *« [..] Quand même il y avait beaucoup de questions à l'école "Vous voulez faire quoi ? Vous vous inscrivez dans quoi ? Il faut choisir des options !" puis avec ce truc qui mettait la pression de "C'est maintenant en fait. Il y a un délai.". […] Mais en fait, on a tourné le truc dans l'autre sens en se disant "Tu ne voudrais surtout pas faire quoi ?". Et puis, chacun et chacune de nos enfants a pu au moins dire deux-trois trucs qu'ils ne voulaient pas faire. »* (Parent).

Un parent explique que les discussions autour de l'orientation se sont déroulées dans un climat serein, en insistant sur la liberté de choix. *« "Vous (ses enfants) faites ce que vous voulez, il faut juste faire quelque chose, essayer quelque chose, tester quelque chose !" ».* (Parent). Cette approche est parfois présentée comme une manière de contrebalancer la pression perçue de l'école quant aux choix d'orientation. *« […] Personnellement, (les discussions étaient) très sereines parce que moi, je...je trouve justement que l'école, en mettant tellement de pression, j'ai pris l'inverse […]. »* (Parent).

Cette approche n'exclut toutefois pas la mise en place d'un cadre destiné à offrir certains repères lorsque les possibilités apparaissent trop nombreuses, dans une recherche d'équilibre entre autonomie et accompagnement. *« J'avais l'impression que si je leur laissais tellement d'espace ou tellement de choix, elles allaient peut-être encore plus se perdre »* (Parent). Le désir d'accompagnement est parfois lié à une volonté de sécuriser l'avenir des enfants dans un contexte social et professionnel perçu comme incertain. Si les enfants doivent pouvoir choisir leur propre voie, l'obtention d'un diplôme est tout de même perçue par certains parents comme nécessaire à une bonne insertion professionnelle future et peut alors limiter la pleine autonomie des jeunes. *« Pour moi, c'était très clair qu'elles allaient faire une matu puis un gymnase. J'avais une idée bien précise de ce qu'elles allaient faire, peut-être un peu une peur en somme par rapport au développement de la société [...]. "Si on veut un travail, il faut des diplômes". Donc, pour moi, c'était très clair que le minimum du minimum, c'était gymnase, matu et après, tu fais ce que tu veux. »* (Parent). Alors que de nombreux parents affirment souhaiter laisser leurs enfants libres de leurs choix, plusieurs reconnaissent que leur propre parcours et/ou leurs propres opinions constituent malgré tout un cadre de référence et d'influence important. *« Et sans parler, en fait, il y a tout l'implicite malgré tout. Donc en fait, on est dans une période où on se dit que même si on n'a pas voulu leur imposer des choix, il y a des choses qui s'imposent ou qui en tout cas mettent des rails. […] On avait un discours en disant vraiment "Mais vous ferez ce que vous voulez" et que malgré ça, ça laissait quand même cette importance de nos traces et de nos parcours […]. » (Parent)*. L'influence parentale ne s'exerce pas uniquement à travers des conseils ou propos explicites, mais également par des modèles familiaux plus implicites ou par une familiarisation précoce avec certains domaines à travers les activités professionnelles des parents. *« Mes parents, ils étaient aussi là-dedans [...]. C'est comme ça que j'ai grandi et du coup c'est un peu naturel pour moi d'aller là-dedans »* (VP).

Les parents peuvent également transmettre, de manière explicite ou implicite, certaines attentes concernant les trajectoires scolaires et professionnelles de leurs enfants. Cette influence apparaît notamment dans les représentations de la réussite scolaire, souvent construites en référence aux parcours parentaux. *« Donc en fait, on ne s'était jamais tellement posé la question (de ce que l'enfant allait faire après) et puis on trouvait déjà assez fou que notre fils soit en VP, enfin voilà, fasse mieux que nous. »* (Parent). Des jeunes évoquent avoir perçu des préférences parentales en faveur des études longues ou du gymnase. *« Moi, on m'a toujours dit que j'allais aller à l'université. »* (Gymnase). Ces attentes peuvent également s'appuyer sur l'histoire familiale, au-delà de l'expérience des parents. *« Mes parents, ils ne voulaient pas que je fasse un apprentissage, parce que ma sœur, elle a eu des problèmes avec son apprentissage. »* (VG). Si ces attentes sont souvent présentées comme bienveillantes, elles peuvent parfois entrer en tension avec les aspirations des jeunes. *« Quand je l'ai dit à mes parents, ils n'étaient pas très contents. [...] J'ai pas trop eu l'impression d'avoir vraiment le choix. »* (VP).

Les parents apparaissent ainsi comme des accompagnateur·trices engagé·es dans un délicat travail d'équilibre visant à soutenir la réflexion tout en évitant de s'approprier la décision. Cet accompagnement va toutefois de pair, dans certains cas, avec une volonté de sécuriser l'avenir de leurs enfants à travers l'accès à des ressources ou à des parcours perçus comme offrant davantage de garanties pour le futur.

Au-delà de la famille, les pair·es peuvent également influencer les décisions relatives aux parcours postobligatoires. Cette influence semble particulièrement importante dans les situations d'incertitude, où le maintien des relations amicales peut constituer un critère de choix à part entière. *« Mais voilà, en fait, moi, j'ai un peu le sentiment qu'en tout cas pour une des deux, la première qui passait au gymnase, c'était vraiment "Je ne sais pas ce que je veux faire. Donc, je vais au gymnase et mes amis vont au gymnase. Donc, je reste avec mes amis". »* (Parent).

Influences scolaires et institutionnelles

Les processus de décision apparaissent également influencés par le contexte scolaire et institutionnel. Les enseignant·es, les professionnel·les de l'orientation ainsi que les logiques associées aux différentes filières contribuent à façonner les représentations des parcours envisageables et les possibilités concrètes d'exploration.

En VP, le gymnase apparaît fréquemment comme la trajectoire attendue, tandis qu'en VG, l'apprentissage est davantage valorisé, voire présenté comme l'option principale : *« […] En fait, on n'avait même pas de chance d'aller un peu au gymnase ou changer de truc. Au fait, VG on nous disait vraiment, apprentissage, rien d'autre […]. »* (Apprentissage). Ces différences semblent également se traduire dans un accès différencié aux différentes filières. *« […] Mais c'est vrai, j'ai jamais presque entendu parler d'apprentissage. »* (VP). Cette répartition inégale de l'information peut avoir des conséquences directes sur les choix effectués, en raison d'une meilleure connaissance d'une voie. *« Mais je trouve que c'est aussi le fait d'être en VP, enfin on met moins l'accent sur l'apprentissage et qu'on nous dit plus "Bah du coup vous êtes en VP donc après vous allez aller au gymnase". Alors que bah par exemple, moi je savais pas si je voulais faire un apprentissage ou le gymnase. Au final, j'ai choisi le gymnase surtout parce que j'étais moins renseignée et que j'avais moins d'informations par rapport à l'apprentissage. »* (VP).

En plus de l'information disponible, les possibilités d'exploration, notamment à travers les stages, semblent aussi varier en fonction de la filière, alors qu'elles jouent un rôle central dans la construction du projet post-école obligatoire. *« Parce que typiquement, les VG, ils ont une semaine en dixième qui est prévue pour les stages, donc ils sont vraiment poussés, encouragés à faire. Nous, si on fait une demande, souvent c'est accepté, mais on doit quand même rattraper une semaine de travail parce qu'ils ne ralentissent pas le rythme, tandis qu'en VG, la semaine est vraiment prévue pour ça, et peut-être que ça pourrait aider, malgré qu'on soit en VP, de ne pas vouloir aller au gymnase et partir sur un apprentissage après. »* (VP).

Opportunisme

Certains parcours témoignent de choix réalisés dans des logiques plus opportunistes, en fonction des possibilités qui se présentent à un moment donné. *« Et en fait, mon formateur m'a dit direct "Ouais, t'es pris". […] Du coup, j'ai fait qu'un stage […]. Du coup, j'ai pas un peu regardé les métiers. Et vu qu'il m'a pris direct, j'ai dit "Ouais, c'est parfait, je suis tranquille ! "»*. (Apprentissage). Cette logique se retrouve également dans le discours d'un parent, qui décrit l'orientation de son enfant comme le résultat d'une opportunité saisie dans un contexte où les perspectives étaient perçues comme limitées. *« Mon aîné est en VG, donc pas possibilité d'aller au gymnase. Et c'est vrai que c'était très compliqué de trouver. Il n'avait aucune idée de quoi faire après l'école. Et là, il fait un apprentissage, mais il lui a été un peu offert sur un plateau. Il n'a pas vraiment choisi ce qu'il fait. Il le fait, il va aller au bout, mais il me parle déjà de faire une deuxième formation après. »* (Parent).

Choix des options

Les choix d'options pour la 9ème, en particulier chez les VP, ou pour le gymnase apparaissent comme un moment spécifique dans le processus de décision avec des logiques variées. Si les décisions s'appuient parfois sur les intérêts personnels, ces derniers semblent rarement les seuls déterminants. Les sources d'influence sont similaires à celles évoquées précédemment, à propos du choix du projet postobligatoire.

Le rôle de l'entourage, notamment à travers les pair·es a été mentionné comme s'ajoutant à l'intérêt personnel. De manière directe, en s'inspirant de leurs choix. *« Moi, j'avais une option en tête, mais mes copines ont choisi toutes une autre option, du coup, je les ai suivies […]. »* (VP). Mais aussi indirectement, à travers la réputation ou la perception associée à certaines options. *« Moi j'ai choisi par rapport à ce que j'aime et aussi ce qu'ils racontent les autres à propos. […] J'aimais bien aller à la philo-psychologie […]. Et j'hésitais aussi avec les maths-physique. Mais après j'ai quand même choisi la philo-psycho, parce que beaucoup disaient que c'était dur les maths-physique. »* (VP). Les parents ont également été mentionnés comme pouvant potentiellement influencer le choix des options. *« Moi, c'est un peu mes parents qui m'ont un peu influencé parce que du coup, j'ai aussi fait économie à l'école obligatoire. Et après, au gymnase, j'hésitais entre encore continuer l'économie ou de l'espagnol. Mes parents, ils m'ont un petit peu dit "Ah, mais c'est mieux l'économie". Du coup, je me suis dit "Bon bah je vais faire ça". Et au final, là, en ce moment, je n'aime pas trop ça. »* (Gymnase). En plus des pair·es et des parents, les expériences de la fratrie pourraient aussi influencer ces choix. *« Bah, moi, personnellement, j'ai suivi mon grand frère. Parce qu'il avait pris économie et droit. Et du coup, bah, il m'en parlait. Et du coup, bah, ça m'a donné envie. »* (VG). Ces influences peuvent conduire à des ajustements, voire à des révisions des préférences initiales.

« En fait, en 9e, moi, j'étais déjà sûre que je voulais prendre philo-psycho. Mais après, entre la 10e un peu, j'ai trouvé ça… Je ne sais pas, j'ai changé d'avis complètement. […] Je crois que c'est juste peut-être que j'aimais un peu moins et je sais pas, j'entendais l'avis des autres, ils disaient que c'était pas forcément si bien que ça. » (VP).

Les enseignant·es font également partie des possibles influences dans le choix d'une option. *« Et aussi, j'avais un peu une prof qui n'a pas arrêté de nous dire que maths-physique, c'était trop dur. Du coup j'ai flippé. J'ai pris économie et droit et après je l'ai regretté pendant trois ans. Parce qu'au final, bah ça n'avait pas l'air d'être si compliqué que ça et en plus l'économie c'était vraiment... très énervant. »* (Gymnase)

Le fait de pouvoir avoir un aperçu des options a été relevé par certain·es comme ayant permis de faire un choix. *« Et moi pour l'option en 9-10-11, en fait au début j'ai fait un peu par élimination parce que vraiment je ne savais rien. Et juste avant de choisir les options, on a eu une sorte de présentation. Après je ne sais pas si c'est […] dans toutes les classes […], les profs des options ils sont venus, ils nous ont un peu présenté et la présentation m'a beaucoup plu. Du coup j'ai choisi l'option mais je n'y allais pas vraiment par intérêt parce que je m'y intéressais mais parce que j'étais intriguée on va dire. »* (VP).

Dans certains cas, les décisions s'opèrent également par élimination, lorsque peu d'options apparaissent attractives. *« Moi, il n'y avait pas grand-chose qui me plaisait et je me voyais pas aller en MITIC non plus. Économie et droit, ça ne me parlait pas vraiment. Je me suis dit, bah je vais en cuisine et puis je vois ce que ça donne. »* (VG). Un tel processus a également été mentionné dans le groupe des parents, notamment par rapport au côté abstrait de certaines options. *« […] Et c'est des options pour la plupart quand même assez, enfin, qui ne leur parlent pas. Ils les prennent des fois par défaut parce qu'il n'y avait pas d'autres. »* (Parent).

À l'inverse, certain·es jeunes adoptent des logiques plus stratégiques, en anticipant les parcours futurs et en cherchant à maintenir un maximum de possibilités ouvertes. *« Puis après, j'ai réfléchi très stratégique. Et je me suis dit qu'en ayant fait maths-physique, en prenant maths renforcées et biologie-chimie en OS, et physique en OC, ça quadrillait à peu près tout […]. »* (Gymnase). De même, les décisions peuvent s'inscrire en lien avec des projets professionnels futurs. *« C'était vraiment mon choix le plus sûr. Du coup, je me suis dit que ça allait aussi avec ce que je pensais vouloir faire plus tard, ce que je pense vouloir faire plus tard, c'était logique. »* (Gymnase). Cette logique s'inscrit également dans la continuité de l'option prise à l'école. *« […] Et du coup, je suis allée en économie et je me suis dit que pour le gymnase, j'allais continuer en économie vu que ça faisait trois ans que j'avais fait économie. »* (Gymnase).

Moment du choix

Globalement, la décision quant au projet postobligatoire est marquée par une certaine incertitude. Plusieurs jeunes soulignent la difficulté de devoir choisir tôt et de s'engager dans une voie perçue comme relativement contraignante. *« Moi au début j'avais bien voulu faire un apprentissage mais en fait ce qui m'a arrêté un peu, c'est qu'en fait il faut choisir un truc très précis assez tôt et puis après, tu peux pas… C'est difficile de changer. Et puis une fois que t'as ça, tu vas un peu faire ça toute ta vie. Du coup il faut vraiment bien faire le choix et puis c'est un peu tôt. Je savais pas encore*

exactement ce que je voulais faire. » (VP). Beaucoup décrivent le moment du choix comme trop précoce, voire inadapté à leur capacité à se projeter. *« Je trouve qu'à cet âge, je ne sais pas quel métier tu veux faire. Même à 18-19 ans, tu ne sais pas quel métier je veux faire […]. »* (Ecole de transition). Ce constat est également partagé par certains parents. L'un d'eux estime même qu'une prolongation de la scolarité obligatoire permettrait aux jeunes de gagner en maturité et de faire des choix plus réfléchis. *« Est-ce que c'est les élèves, enfin les enfants qui sont en 11e année, 10e année, qui ne sont pas assez préparés ou c'est parce qu'on leur demande trop tôt de faire un choix ? Alors je sais qu'il y a des enfants qui ont l'esprit scolaire, qui peuvent continuer jusqu'au gymnase, puis des enfants qui, à 15 ans, n'en peuvent plus. Moi je me dis toujours que l'école devrait être obligatoire jusqu'à 18 et puis être adaptée pour les enfants qui sont plutôt scolaires et les enfants qui sont plutôt liés à des besoins de pratique. Et puis qu'à 18 ans, on est quand même plus mature à 18 ans qu'à 15 ans. »* (Parent). Un autre parent évoque également une clarification tardive des projets, observée chez ses enfants à la fin de l'adolescence. *« […] Mes enfants sont dans l'année de leurs 17, 19 et 21 ans. Et je trouve que c'est maintenant qu'ils commencent à y avoir des choses qui commencent à se préciser ».* (Parent)

Cette perception d'un choix contraint dans le temps s'accompagne d'une forme d'illusion durant la scolarité, suivie d'une prise de conscience de la rapidité du processus. *« On pensait juste qu'on avait plus de temps que ce qu'on avait. Genre même à la fin de la 11ème année, après être revenu du voyage d'études, on pensait encore qu'on avait du temps avant de pouvoir trouver une place, tout ça. En fait, on n'avait pas du tout le temps alors qu'on avait déjà fini. »* (Ecole de transition). Cette dynamique pourrait être renforcée par un faible engagement de certain·es élèves au moment des décisions, celles-ci n'étant pas toujours perçues comme prioritaires. *« Elle (l'enseignante) a dit "Après vous verrez, les années vont passer vite, il faudra trouver quelque chose", mais tu prends pas au sérieux 10ème, 11ème. »* (Ecole de transition).

3.1.3 Motivations des choix d'orientation

L'analyse montre que les décisions d'orientation reposent sur plusieurs logiques, et non sur un seul raisonnement linéaire.

Se donner du temps

Une première logique renvoie au fait de choisir une orientation pour se laisser du temps dans un contexte d'incertitude. Certain·es expriment, par exemple, une absence de projet défini. *« Ouais, parce que franchement, je ne sais même pas ce que je veux faire plus tard. Et genre, même apprentissage, je ne me vois pas trop dans le monde du travail maintenant. »* (VG). Dans ce contexte, certaines trajectoires, en particulier gymnasiales, sont choisies pour différer la décision. *« Parce que du coup je devais choisir quelque chose pour la suite. Et je me suis dit que le gymnase c'était bien parce que je savais pas encore ce que je voulais faire, du coup il y avait encore des vacances. »* (VP). Le choix peut alors être minimal et très peu lié à un projet précis. *« Moi je crois que j'ai choisi… Je me suis dit "je dois juste choisir quelque chose" mais j'ai pas vraiment pris quelque chose en rapport avec ce que je vais faire plus tard. »* (Gymnase)

Cette logique se retrouve dans l'ensemble des filières, mais elle prend des formes différenciées. Dans les parcours gymnasiaux, elle est fortement associée à la possibilité de prolonger la réflexion et de se donner du temps. *« Moi personnellement je voulais directement faire le gymnase puisque j'avais fait un stage en vétérinaire, mais ça ne m'a pas du tout plu. Du coup je me suis dit que le gymnase c'était la suite logique aussi. Et je me suis dit que ça me laissait encore trois ans pour savoir ce que je voulais faire plus tard. »* (Gymnase). Cette fonction du gymnase permettant de différer les choix apparaît également dans les discours parentaux. Plusieurs parents perçoivent cette voie comme une possibilité de poursuivre la réflexion lorsqu'aucun projet professionnel n'est encore clairement identifié. *« La voie gymnasiale était simplement celle qui était la facilité pour se donner quelques années pour réfléchir à ce qu'elles voulaient. »*. Dans d'autres filières, elle s'accompagne davantage d'une exploration progressive, les élèves s'orientant vers des parcours qui permettent de tester différents domaines, notamment à travers des stages. *« […] En fait, ça commence en deuxième année les options en école de culture générale. […] Et puis, les matières, elles sont plus centrées sur les options et tout. Et du coup, c'est cool parce que je me voyais pas être au gymnase avec un rythme assez violent. Mais genre, l'école de culture générale, ça va, c'est pas hyper... Ça demande pas non plus énormément trop de travail. Enfin, il faut quand même travailler. Mais genre, ça nous laisse du temps et on peut faire des stages quand on veut et tout. Et en 2e année, je crois qu'on aura un stage obligatoire. Du coup, ça nous pousse à faire des stages et c'est cool. ».* Dans les dispositifs de transition, en revanche, cette incertitude s'accompagne de marges de manœuvre plus limitées. *« Même pas, mais la plupart des gens qui vont là-bas (au SEMO), ils trouvent pas. ».* (Ecole de transition).

Intérêt ou goût personnel

Les élèves fondent également leurs choix sur leurs intérêts personnels et leurs préférences scolaires. *« Et au gymnase, j'ai pris art parce que j'aime les choses artistiques depuis longtemps et donc c'était le plus logique pour moi. »* (VP). Cette logique d'intérêt renvoie surtout à une projection à court terme, ce qui est aimé au présent, sans forcément se lier à un projet professionnel. *« J'ai aucune idée de ce que je vais faire après, alors j'y fais par rapport à ce que j'aime. »* (VP). Dans l'apprentissage, l'intérêt est davantage lié au goût pour le concret et la pratique. *« Bah je cherche aussi les apprentissages parce que c'est plus manuel en général donc on apprend en faisant des vraies expériences. »* (VP)

Stratégie et anticipation

Certain·es mentionnent une approche plus stratégique visant, notamment, à optimiser les opportunités futures. Les choix sont alors pensés en termes de possibles. *« Moi c'était un peu lié. J'aimerais faire médecine aussi. […] Enfin ce qui m'intéresse dans la médecine, c'est la biologie, du coup c'était un peu lié, pour ce que j'aime en médecine. Autant partir là-dedans, et en plus ça aide ensuite pour les études de médecine […]. »* (Gymnase). Il s'agit d'une stratégie utilisée également par les jeunes n'ayant pas encore de projet professionnel fixe et qui souhaitent maintenir le plus de possibilités ouvertes. *« En fait, il y a tout me plaisait beaucoup et j'ai dû faire un choix. Et du coup, maths-physique, il y a tout le monde qui m'a dit un petit peu que ça laissait le plus des portes*

ouvertes et que, en tout cas, ça ne fermait pas et qu'on apprenait plein de choses et que c'était intéressant et c'est vrai » (VP).

Cette logique est particulièrement marquée dans les trajectoires gymnasiales, où elle se traduit par une recherche d'ouvertures. Elle est moins présente dans l'apprentissage ou les dispositifs de transition, où les choix sont plus directement orientés vers des débouchés concrets et plus spécifiques.

Evitement et contraintes

Les choix peuvent également être structurés par l'évitement de contraintes perçues. *« Moi j'ai juste pris l'option qui me paraissait le plus facile genre. J'ai juste pris le dessin. En fait, j'aime pas trop dessiner mais c'est facile en soi. »* (VG) Cette logique est également liée à l'anticipation de la difficulté ou d'un échec. *« Après, je me suis dit, je n'ai pas envie de faire le gymnase après l'université parce que j'avais peur de louper aussi. »* (Apprentissage). Alors que cette logique va intervenir dans les choix d'option notamment au gymnase, elle peut apparaitre plus indirectement pour les apprentissages notamment par rapport à une difficulté à se projeter dans des études longues ou une lassitude envers l'école. *« J'ai cherché un apprentissage, puisque je savais que les études, c'était pas trop mon truc. Du coup... J'ai cherché, mais je n'ai pas trouvé. Du coup, j'ai fait une année en plus […] et après, bah j'ai trouvé. Du coup après ça allait. »* (Apprentissage)

Conditions et salaire

Dans certains groupes, en particulier pour l'apprentissage et l'école de transition, une logique matérielle a également été mentionnée avec le fait d'avoir un salaire comme motivation. *« De base, j'étais intéressé par le gymnase, mais je me suis dit que passer encore quatre ans à l'école sans salaire, sans rien, ça allait un peu me faire chier. Du coup, j'ai pris un apprentissage et voilà. ».* (Apprentissage). Les choix peuvent alors se baser sur des calculs. *« Du coup, en fonction des métiers qui nous intéressent, on regarde c'est lequel qui rapporte le plus d'argent et du coup on fait des postulations. »* (Ecole de transition). Cette logique est restée très minoritaire dans les parcours gymnasiaux.

Des parents ont également mentionné que le salaire, ainsi que les vacances, faisaient partie des réflexions de leurs enfants. En effet, au moment de choisir entre gymnase et apprentissage, le nombre de semaines de vacances peut même être le seul élément réflexif. *« Et puis actuellement, je lui demande ce qu'il veut faire après. Il sait pas trop, et en fait la question se joue sur le nombre de vacances. Parce qu'il a des copains qui sont en apprentissage, puis qui ont 5 semaines de vacances, 5 semaines de vacances ou 14 ou 15. Pour l'instant, ça se résume à ça. »* (Parent). De même, le fait d'avoir un salaire est également ressorti comme un élément parfois motivant les décisions. *« Et là, j'ai un souvenir très drôle sur ce moment-là, où je lui ai dit "Le gymnase, c'est un peu, tu continues l'école, tu approfondis, mais voilà, ça se passe différemment avec le corps enseignant. Il y a le vouvoiement" […]. Et puis je lui ai dit "L'apprentissage, tu travailles, tu es dans une entreprise, tu as un salaire.". Et là, mon fils, à ce moment-là, qui devait être au dixième, j'imagine, dans mon souvenir, me dit "Ah, alors je vais faire apprentissage". Je lui ai dit "Ok, ça veut dire que tu dois choisir un métier.". Il m'a dit "Non, je fais apprentissage.". Donc en fait, ça restait*

complètement abstrait. » (Parent). Ces réflexions concernant le salaire semblent davantage présentes lors des dernières années d'écoles obligatoires et diminuaient par la suite. *« […] Je pensais aussi qu'ils sont beaucoup sur les réseaux sociaux et autres. Du coup, c'est quand même un attrait. Il y a 5 ans, 5-10 ans, le métier de youtubeur, c'était vraiment... Oui, c'est leur génération. […] Donc, je pense que moi, c'est quelque chose que j'ai de la peine à entendre et à comprendre, effectivement. Parce que pour les miens, un âge, oui, c'est... Avant tout, c'est combien je vais gagner. Si je fais ce métier, voilà combien je fais par mois, ça restait quand même… Ils ont bien mûri, mais j'avoue que c'était une discussion quand ils avaient 12, 13, 14, 15 ans assez cruciale pour eux et puis pour moi qui me hérissait le poil.* » (Parent)

Logique émotionnelle

Dans les choix, une dimension émotionnelle a également été mentionnée. Les choix sont ainsi traversés par des émotions comme la peur. *« Parce que je sais pas, en fait je sais pas si j'ai réellement envie de faire ça. En fait ça me plaît, mais en fait j'ai peur de par exemple faire un apprentissage et après ça me plaît, genre pas du tout. Genre vraiment pas. »* (VG) Et certains parcours sont perçus comme plus ou moins engageants. *« Moi c'est pareil, je pense que c'est dur de prendre un choix, ça a l'air quand même très définitif de partir en apprentissage. Et le gymnase c'est un peu la suite de l'école je trouve. D'une part, c'est plus facile, il y a une option, mais c'est moins un choix définitif. Et d'une autre part, je trouve que ça fait moins peur et ça donne moins de responsabilité d'un coup comme ça, une rupture, que partir en apprentissage. »* (Gymnase)

Le gymnase est souvent associé à une sécurité et une réversibilité relative. L'apprentissage, quant à lui, est perçu comme plus engageant et risqué, notamment pour des élèves encore indécis·es.

3.2 Ressources et soutien dans la transition

3.2.1 Ressources humaines

La transition postobligatoire s'appuie sur un ensemble de ressources humaines variées, mobilisées à différents degrés selon les trajectoires. Ces ressources incluent notamment les parents et la famille, les enseignant·es, les professionnel·les de l'orientation, les pair·es ainsi que d'autres figures de l'entourage élargi. Elles peuvent jouer un rôle dans l'accès à l'information, l'accompagnement des démarches ou encore le soutien émotionnel durant cette période de transition.

Les parents et la famille

L'implication parentale peut prendre la forme d'un soutien actif dans la recherche d'informations ou d'un accompagnement dans la réflexion. *« […] Et en tout cas, moi, mes parents, du coup, ils étaient hyper investis. Et du coup, j'ai pas eu trop besoin de l'école non plus, parce que j'avais déjà un peu toutes mes réponses. »* (VG). Dans certains cas, les parents jouent un rôle direct dans l'accès à l'information et aux ressources. *« Et genre, du coup, c'est pas trop moi qui ai fait les recherches, c'est plus ma mère. Mais... Après, ses recherches, c'était cool parce que ça m'orientait un peu dans*

ce que je voulais faire. » (VG). Du point de vue des parents, l'accompagnement apparaît souvent comme un travail actif de recherche, de soutien et de mise en relation avec différentes ressources. Plusieurs décrivent avoir accompagné leurs enfants dans des journées portes ouvertes, des recherches en ligne ou des démarches de stages. *« Je l'ai quand même amenée à une école professionnelle [...] pour qu'elle voie aussi qu'il y a d'autres voies. »* (Parent). Un·e autre rapporte avoir effectué des recherches approfondies après qu'un intérêt professionnel se soit manifesté chez son enfant. *« J'ai fait des recherches du coup avec lui pour voir comment l'accompagner. »* (Parent). Ce soutien peut également prendre la forme de conseils, de recherches d'informations ou d'encouragements dans les démarches. Plusieurs jeunes décrivent des parents qui suggèrent des pistes ou les encouragent à explorer certaines possibilités. *« Ma mère, elle m'a dit "Postule aux CFF".* » (Apprentissage).

La famille élargie peut également constituer une ressource importante, notamment lorsque des membres de la fratrie ont déjà passé la transition post-école. *« J'ai une grande sœur qui a sept ans de plus que moi, du coup elle est déjà à l'université. Et ben j'en parle des fois avec elle parce qu'elle a déjà fait du gymnase et tout. Et elle peut déjà plus m'expliquer ce qu'elle a fait au gymnase, ce qu'elle a pensé. […] »* (VP). De même, d'autres membres de la famille peuvent jouer un rôle d'orientation dans les choix professionnels précis. *« Moi, c'était mon cousin, il m'avait conseillé pour dessinatrice, tout ça […] »* (Apprentissage).

Au-delà de l'accès à l'information, plusieurs participant·es soulignent l'importance du soutien émotionnel apporté par leur entourage durant cette période de transition. *« Mes parents ils me laissaient assez libre. Ils disaient : "Fais ce que tu veux dans la vie". Ils ont toujours été derrière moi. »* (Apprentissage).

Les enseignant·es

Les enseignant·es apparaissent également comme des figures importantes, notamment dans l'accès à l'information et la validation des choix. Certain·es élèves décrivent même un soutien individualisé. *« […] Justement, sur l'allemand, j'avais des gros doutes de si j'avais vraiment besoin de le garder ou pas. Et je sais qu'avec ma prof principale, elle est restée avec moi et quelques autres filles un mercredi pendant une heure et demie pour répondre à toutes nos questions et vraiment... Enfin, elle connaissait toutes les voies pour nous éclairer, en fait. »* (VP). Cependant, les discussions soulignent également des variations importantes selon les enseignant·es. *« Moi, je sais que genre notre prof, elle était vraiment à fond dans ça. Après, il y a une autre classe, c'est les autres VG d'à côté, où leur prof, elle a un peu moins… Leurs profs sont moins un peu impliqués, on va dire, et du coup, ils doivent plus se débrouiller eux-mêmes ou des choses comme ça. »* (VG). Dans certains cas, une absence totale de soutien a été mentionnée. *« Alors moi j'ai honnêtement pas parlé du tout de ça avec mes enseignants. Mon école ne m'a rien préparé du tout, à part les examens donc il n'y avait rien du tout du côté des enseignants […] »* (Gymnase).

Les parents ont également fait part d'expériences contrastées concernant le rôle des enseignant·es. Certain·es dénoncent en effet des discours jugés normatifs ou hiérarchisant les parcours. *« Mon plus jeune n'a pas, pour lui c'était très clair, même s'il était VP, il partirait en apprentissage et pas au gymnase. Et j'ai trouvé que l'école n'était pas aidante du tout, voire jugeante parce qu'ils ne comprenaient pas. […] Et j'ai même senti un peu de jugement, en fait, de la part des profs qui*

trouvaient ça dommage. Et ça, je trouve que c'est assez regrettable. ». De tels propos pourraient être, en partie, liés aux trajectoires scolaires des enseignant·es eux·elles-mêmes. *« Je pense que pour avoir des enfants qui sont en VP, un des problèmes aussi est que les enseignants sont issus d'un parcours universitaire, donc n'ont pas eu les mêmes... ne se sont pas posé les mêmes questions... »* (Parent). À l'inverse, d'autres parents évoquent des enseignant·es ayant contribué à ouvrir de nouveaux horizons à leurs enfants. *« Mais c'était la rencontre de ce professeur qui est encore une figure extrêmement marquante […] qui était soutenante, qui était enrichissante, qui lui a ouvert des champs possibles. […] Vraiment des figures de confiance et de sécurité comme ça qui ont permis de… Oui, d'aller au-delà peut-être de ce qui était imaginé ou prévu par lui-même ou elle-même dans un intérêt pour une matière ou une autre. […] Le facteur humain et les rencontres avec certains professeurs sont, à mon sens, en tout cas dans le parcours de mes trois enfants, extrêmement importantes et déterminantes. »* (Parents)

Les professionnel·les de l'orientation

Les psychologues conseiller·ères en orientation constituent une ressource institutionnelle importante, en particulier pour structurer les parcours de formation et accompagner les démarches liées à la transition. *« C'était bien. Moi, il m'avait expliqué les différents parcours, l'ECG, RAC2, avec les notes que j'ai, etc. Et ça, ça m'a aidé, parce que du coup, j'ai su qu'il y avait toujours une porte un peu pour aller au gymnase, en fait. C'est ça qui est bien. C'est pas bloqué, même si t'es en niveau 2. »* (VP). Alors que cet accompagnement peut fournir un cadre structurant et un soutien pratique dans des étapes parfois perçues comme complexes, certaines tensions pourraient exister entre cet investissement et la conciliation avec les exigences scolaires. *« (Participant·e) : J'allais toutes les semaines à la conseillère-orientatrice, c'était bien. Mais je perdais des moyennes, surtout que je perdais toujours dans le même cours. Du coup, je suis arrivé au bout d'un mois et demi, j'avais un 2.5 en géo. (Chercheuse) : Parce que vous alliez voir la conseillère ? (Participant·e) : Voilà, pour qu'elle puisse m'aider à proprement faire des lettres de motivation, à postuler, à faire les lettres de motivation avec moi, envoyer, demander, faire les stages. Tout ça quoi, tout organisé. »* (Apprentissage).

Cependant, leur utilité est parfois perçue comme limitée ou partielle, axée principalement sur le parcours jusqu'au métier mais moins sur les choix à faire durant ce parcours. *« Moi, elle m'a juste un peu aidée pour le parcours après le gymnase, pour ce qu'il fallait faire, pour le métier que j'aimerais faire et tout, mais elle n'a jamais... Enfin, ça ne m'a pas aidée pour choisir l'option […]. »* (VP). À l'inverse, ces démarches peuvent parfois jouer un rôle déterminant dans le processus décisionnel. Un parent a partagé le fait que ce sont spécifiquement les séances avec l'orientation qui ont permis à son enfant de prendre une décision. *« […] Et puis, là ce qui a décidé vraiment l'une, c'est l'orientation professionnelle les trois séances qu'elle a fait avec des tests. »* (Parent).

Les pair·es

Les pair·es jouent un rôle majeur dans la construction des choix, notamment à travers les échanges informels. *« […] C'était un peu les dernières semaines, c'était vraiment le sujet de discussions qu'on avait beaucoup et avec ma famille aussi. […] Donc voilà mais sinon c'était avec ma famille et mes amis. »* (Gymnase).

Les élèves plus âgé·es apparaissent aussi comme une source d'information, notamment dans la perspective de partage de vécus. *« […] Mais en gros, il y a mon ancien prof de classe qui avait organisé… de demander à ses anciens élèves de venir […] et de venir nous parler des options. J'ai trouvé ça beaucoup mieux parce que du coup, c'était pas quelqu'un qui connaissait les options, c'était des gens qui vivaient les options. […] Et je pense que ça nous a vachement tous un peu aidés sur ce qu'on voulait faire. Et aussi, je pense que le fait que ce soit peut-être des gens plus jeunes, ça casse un peu cette barrière d'avoir peur de leur parler […]. »* (Gymnase). Cette proximité favorise un sentiment d'identification. *« Ouais, c'est (les retours d'autres élèves) plus réaliste que de l'œil d'un prof. C'est plus réaliste de l'œil d'un élève, parce que c'est ce qu'on est. Du coup, je trouve c'est plus... […] Bah parce que les élèves ils le voient différemment sûrement que les profs. C'est différent un prof qui enseigne son cours et un élève qui l'écoute. »* (VP). Les témoignages d'autres jeunes présentent parfois des expériences subjectives très différentes d'un même cursus. Cette diversité de points de vue constitue une ressource utile pour les jeunes dans leur réflexion *« Nous en latin on a pu parler avec des jeunes au gymnase qui du coup sont en option latin et il y en avait qui nous disaient que c'était le pire choix de leur vie. Comme d'autres qui disaient que c'était trop bien et qu'ils se plaisaient beaucoup. Et du coup, on a pu parler avec eux pendant un moment. Et il y avait aussi leur prof qui nous a parlé. »* (VP).

En plus du partage d'expériences et de réponses concrètes, les pair·es ont également réussi à rassurer certain·es élèves. *« Moi aussi, dans mon école, ils avaient fait ça, mais pas forcément pour les options, mais juste le gymnase en général. Et je trouve qu'ils nous avaient beaucoup rassurés en disant que… Bah ils disaient qu'en fait ça allait, que c'était pas si dur qu'on le disait, mais du coup ça nous a beaucoup rassuré mes amis et moi. […] C'était des gens qui étaient en première année, qui étaient revenus dans leurs anciennes écoles. »* (Gymnase).

Autres ressources de l'entourage

D'autres figures, comme les éducateur·trices dans les maisons de quartier ou les contacts professionnels des proches, ont également été mentionnés dans les ressources. *« En fait, moi et [prénom], on habite dans le même quartier. Et depuis qu'on est petites, on va dans une maison de quartier. Et du coup, on a grandi avec les éducateurs. Du coup bah, on parle beaucoup avec eux. »* (VG). Certaines relations permettent également un accès facilité à des informations, voire à des opportunités. *« Moi j'en ai beaucoup parlé avec une amie de ma mère qui est prof au gymnase. Donc elle m'a un peu tout expliqué, comment ça se passait. Et elle m'a aidée à choisir une option du coup. Ce qui n'était pas très compliqué, mais elle m'a proposé plein d'options et voilà. »* (VP). Le réseau de l'entourage peut aussi faciliter l'accès à des expériences concrètes telles que les stages et la mise en relation. *« Et genre, j'avais plein de mères de mes potes qui étaient là-dedans. Et du coup, j'ai très vite... On m'a très vite expliqué en quoi ça consistait. Et du coup, après, pour les stages aussi, c'était facile, parce que je connaissais les gens. Et du coup, j'ai très vite été… j'ai très vite trouvé ce que je voulais faire. »* (VG)

3.2.2 Ressources institutionnelles

Les ressources institutionnelles prennent des formes variées, incluant les dispositifs scolaires (cours, séances d'information), les stages, les outils numériques ainsi que différents événements

(forums, présentations, visites). Leur accessibilité et leur utilité apparaissent toutefois inégalement distribuées selon les filières et les contextes scolaires.

Dispositifs scolaires et accès à l'information

Les établissements scolaires proposent différents dispositifs visant à informer les élèves sur les parcours possibles, telles que des présentations en classe, des séances d'information ou des visites d'écoles. Ces dispositifs sont globalement perçus comme utiles pour avoir une vue d'ensemble. *« Je ne suis pas allée personnellement, mais il (psychologue conseiller en orientation) nous avait fait une présentation en classe. Deux fois, je crois. Une fois en 10e et une fois en 11e. […] C'était un monsieur qui était venu et qui nous a expliqué ce qu'on pouvait faire après le gymnase, si on allait au gymnase. Et par exemple... Si on veut faire ça, on peut faire ça. Et ça nous expliquait un peu des trucs comme ça. Mais c'était intéressant qu'ils viennent nous expliquer ça et ça aide beaucoup. »* (Gymnase). Cependant, leur contenu est parfois jugé trop général ou peu adapté aux besoins individuels. *« En fait, moi j'ai trouvé qu'il y avait ce discours qu'on nous disait justement les voies, un peu le discours classique. Et que quand je suis allée voir (psychologues conseiller·es en orientation), ils nous ont juste réexpliqué tout ça sans prendre cas par cas nos envies. »* (Gymnase). Certain·es relèvent également un manque de clarté ou de visibilité des ressources disponibles. *« En fait, on était dans la même classe et des fois, il y avait nos profs qui nous disaient "Ah, si jamais il y a la conseillère d'orientation", mais c'est vraiment pas très clair. »* (Gymnase)

Outils numériques

Les ressources numériques, notamment les sites internet et les vidéos, constituent un support complémentaire pour accéder à des informations sur les formations. *« Oui, c'est utile le site. J'ai trouvé qu'est-ce qu'il y aurait dans le cours, par exemple, ce qu'ils font, combien il y avait de périodes, tous ces trucs comme ça. »* (VP) Ces supports permettent d'obtenir des informations concrètes et parfois de réduire les options. *« Moi j'ai regardé des vidéos sur le site des gymnases, je crois que c'est ça. Il y a une vidéo qui expliquait chaque option qu'on pouvait choisir. Et du coup j'ai pu éliminer les options grâce à ça […]. »* (VP)

Toutefois, leur accessibilité est inégale et leur existence n'est pas toujours explicitement communiquée. *« Il y a ces vidéos sur le site de l'état de Vaud, c'est typiquement… Mais on ne nous dit pas en fait. Moi j'ai su d'une amie qui m'a dit, mais c'est écrit nulle part sur les formulaires d'inscription ou comme ça que… Il faut vraiment chercher. Et je trouve qu'elles (les vidéos) sont utiles en fait. Parce que sinon on ne sait pas trop où on va en fait.* » (VP)

Stages

Les stages apparaissent comme une ressource institutionnelle majeure, permettant une confrontation concrète au monde professionnel. Ils jouent un rôle important dans la validation ou l'exclusion de choix. *« Ça m'a aidé à pas faire une erreur. »* (VP) Ils peuvent également permettre de mieux comprendre les réalités du travail. *« Bah moi c'était pas très utile pour choisir, mais après c'était une bonne expérience parce que j'ai compris un peu comment fonctionnaient les métiers et*

tout. Parce que du coup j'ai dû écrire des e-mails aussi pour demander à faire des stages, et puis j'ai vu que c'était pas si facile que ça. J'ai vu un peu comment c'était d'avoir un vrai métier, de travailler comme ça, autre que, je sais pas, celui de ma mère ou de mon père. » (VP)

Toutefois, leur accès et leurs conditions de réalisation apparaissent inégaux. Certain·es jeunes évoquent un manque de temps pour explorer suffisamment. *« Moi, je trouve qu'il n'a pas tort dans ce qu'il dit. Parce que… Moi par exemple, j'avais… Je trouve qu'il ne laisse pas assez de temps pour les stages, parce qu'ils laissent trois semaines de stage dans l'année, mais il n'y a pas que trois métiers. Il y en a plus d'une centaine, etc. Et c'est sûr que tout le monde passe à côté d'au moins un métier qu'il ne connaît pas et qu'il aurait pu adorer. »* (Apprentissage). D'autres mentionnent des contraintes d'accès selon les domaines *« (Chercheuse) : Comment vous avez choisi vos stages ? (Participant·e 1) : En fonction de ce qu'on va faire plus tard […] (Chercheuse) : Toi pas du tout, c'est ça ? (Participant·e 2) : Bah non moi c'était par rapport à ce que je pouvais, à quoi je pouvais accéder, donc avec les gens autour de moi etc. Parce que tout ce qui est psychologie et tout, c'est très compliqué d'avoir un stage parce que la moitié des trucs c'est confidentiel, c'est compliqué. »* (VP).

Accès différencié selon les filières

L'analyse met en évidence des différences dans l'organisation des ressources mises en avant auprès des élèves selon les filières scolaires. En VG, les dispositifs et les informations transmises apparaissent fortement structurés autour de l'apprentissage, notamment à travers des cours spécifiques comme FORGEN. *« On parlait beaucoup de l'apprentissage, on parlait aussi de l'OPTI, mais c'était plus en mode "Ah ouais si vraiment vous n'avez rien trouvé, on n'aimerait pas que vous restiez tous chez vous et rien faire". Tout était basé sur l'apprentissage et du coup le reste fallait vraiment chercher, poser des questions ou autre. »* (VG). Ces dispositifs incluent également un accompagnement concret à la recherche de stages ou d'apprentissages. *« En VG, ils en parlent beaucoup, l'apprentissage. En VG, déjà, il y a un cours qui s'appelle FORGEN, c'est fait exprès pour les administrations et tout. Ils laissent faire des appels pour ceux qui veulent des apprentissages et tout. C'est deux périodes où, en gros, ils laissaient des élèves pouvoir faire leur CV, leurs appels pour les patrons, etc. Je pense qu'en VG, c'est beaucoup plus apprentissage. »* (VP). Cette orientation favorise l'accès à des ressources pratiques, mais peut limiter la visibilité d'autres parcours. *« En fait, en tout cas, moi ce que j'ai ressenti à [LIEU], c'est qu'ils nous parlaient énormément d'apprentissage. Genre vraiment, ils concentraient tout sur l'apprentissage pour nous inciter à chercher un apprentissage. Du coup, tout ce qui était ECG ou comme ça, ils en parlaient moins. Donc pour avoir des informations, c'était plus dur de chercher. Genre, il fallait vraiment aller demander pour qu'ils en parlent. »* (VG).

En VP, les ressources apparaissent moins orientées vers l'apprentissage et davantage centrées sur la poursuite d'études, avec un accès plus limité à certains dispositifs pratiques. Des différences sont notamment relevées concernant les stages. *« Mais nous, en dixième, à [lieu], mais je ne sais pas si c'est dans tous les collèges, mais à [lieu], même si on est en VP, ils ont organisé une semaine de stage. Mais après, en onzième aussi, on doit rattraper (les heures manquées à cause du stage).* » (VP). Les parcours gymnasiaux semblent offrir des ressources plus générales, centrées sur l'information et la réflexion sur les parcours futurs, mais moins orientées vers l'expérimentation directe.

De plus, l'utilité des dispositifs varie selon le degré de certitude des élèves. *« Bah moi je savais déjà que je voulais aller au gymnase, en fait c'était une évidence. J'ai pas pensé à l'apprentissage, sauf si j'aurais pas eu les points, mais sinon... Mais je sais que pour d'autres élèves, ça (conseil en orientation) leur a aidé, parce qu'il y a deux amis à moi, du coup ils sont partis en apprentissage grâce à ça.»* (Gymnase).

Certain·es élèves rapportent également des expériences peu satisfaisantes avec les dispositifs proposés. *« Moi, je crois que c'était en 10e ou 11e. J'étais aussi allée voir avec quelques amis la conseillère d'orientation. Du coup c'était dans l'école et ça m'avait pas non plus du tout aidée, parce que... En fait on voulait la voir parce que... pour voir si vraiment le gymnase, c'était ce qui nous correspondait. Et on voulait avoir, par exemple, un questionnaire qui nous disait plutôt dans quelle branche on devait aller selon nos intérêts. Et bah c'est… Pareil je sais pas si toi, il t'avait aussi donné ça, mais un truc pour les options. Et puis c'était mal fait parce que c'était vraiment "Est-ce que t'aimes les maths ?" ou des trucs comme ça. C'était évident pour nous, quelles options... Voilà et du coup, je trouvais que c'était mal fait et que moi personnellement ça m'avait pas du tout aidé. »* (Gymnase).

Dans les dispositifs de transition, les ressources apparaissent davantage centrées sur l'acquisition de compétences pratiques directement liées à l'insertion. *« (Chercheuse) : Comment on vous aide ici concrètement ? Qu'est-ce qu'on vous dit ? Qu'est-ce qu'on vous montre ? Qu'est-ce que vous avez appris comparé à la 11ème ? (Participant·e) : Postuler. A refaire son CV. C'est tout hein. »* (Ecole de transition). Ces dispositifs permettent alors de se focaliser sur la recherche d'une solution concrète et d'avoir du temps consacré exclusivement à ces recherches. *« Je pense que ce qui est bien, c'est que là (école de transition) on peut vraiment être focus sur trouver des stages, ou des places d'apprentissages. »* Les jeunes évoquent parfois un manque de préparation en amont des dispositifs de transition. *« (Chercheuse) : Pis en 11e ? (Participant·e 1) : Non. […] (Participant·*e *2) : Non rien. (Participant·e 3) : Oui un peu, on nous apprenait déjà à faire notre CV et tout. »* (Ecole de transition)

Cette perception d'un accès différencié aux ressources selon les filières est également fortement présente dans le discours des parents. Plusieurs dénoncent les différences de traitement entre les élèves de VG et de VP, notamment concernant les stages ou l'acquisition de compétences liées à la recherche d'une formation ou d'un métier. *« […] Les stages sont obligatoires que pour les VG et pas pour les VP. Les VG, ils ont des cours de comment faire un CV, de faire des lettres de motivation, des choses qui ne sont pas accessibles aux jeunes qui sont en VP. Et je trouve ça vraiment dommage. Et ça, c'était vraiment un point très négatif pour moi […]. ».* (Parent). Un parent évoque les obstacles rencontrés par son enfant de VP lorsqu'il a souhaité effectuer un stage. *« […] Mon petit est en 10e en VP. Il a demandé à faire un stage et on lui a fortement déconseillé. »* (Parent). Pour plusieurs parents, ces différences contribuent à renforcer l'idée que certaines trajectoires seraient privilégiées par rapport à d'autres.

3.2.3 Autres ressources mobilisées

Les jeunes interrogé·es ont également rapporté mobiliser eux-mêmes diverses formes de soutien au-delà des personnes et dispositifs d'accompagnement évoqués précédemment, naviguant entre des outils numériques, des appuis familiaux et leurs propres expériences.

Les discussions montrent que les jeunes s'engagent dans des démarches de recherche autonome, en particulier via internet. Ces ressources apparaissent comme facilement accessibles et permettent d'obtenir des informations rapidement. *« En faisant des stages et en se renseignant sur internet. »* (VP). Les outils numériques permettent d'accéder à des informations variées, notamment sur les métiers, les formations et les conditions de travail. Dans certains cas, ils sont mobilisés de manière stratégique, par exemple pour comparer les revenus associés aux différentes professions. *«Et il y a (site internet jobup) les salaires et ils décrivent l'emploi et tout pour ce qu'on doit faire (sur internet). »* (Ecole de transition)

Les jeunes mobilisent également des ressources expérientielles, en s'engageant dans des activités concrètes qui leur permettent de découvrir des domaines professionnels ou de développer des compétences. En plus des stages, certain·es mentionnent des projets collectifs comme des espaces d'apprentissage et d'exploration. *« Mais genre, tous les mercredis et les vendredis, bah, nous, on a un projet, du coup. Avec la ville de Lausanne aussi en soit, on va ouvrir une friperie. Du coup, on gagne des sous et on est entre nous […]. »* (VG)

Une utilisation combinée de différentes ressources a été mentionnée, notamment lorsque les ressources institutionnelles sont perçues comme insuffisantes ou peu adaptées. Certain·es jeunes évoquent ainsi le rôle complémentaire de leur entourage dans la recherche d'informations. *« Moi, principalement mes parents parce que tout ce qui était dans le cadre scolaire, c'était un peu compliqué. Et après, même dans des mesures d'orientation que j'ai été voir, en fait ils n'étaient pas vraiment renseignés donc ils cherchaient en fait eux directement sur internet quand je posais des questions donc je pouvais les faire chez moi. Alors, je me renseigne avec mes parents ou seule aussi, beaucoup. »* (VP)

3.2.4 Accessibilité et qualité des ressources

Les participant·es ne remettent globalement pas en cause l'existence des ressources, mais leur utilité concrète, notamment par rapport aux psychologues conseiller·es en orientation. « *Moi je suis allée une fois et en fait quand je suis allée et je suis sortie bah j'étais totalement perdue en fait. J'étais perdue en train de rentrer et j'étais perdue en train de sortir parce que j'avais l'impression qu'elle n'a rien fait. Ça n'a rien changé. En fait, elle me parlait aussi de plein de métiers alors que, en fait, je savais même pas quoi faire, quel métier. »* (VG). Certain·es participant·es expriment le sentiment que les échanges avec les psychologues conseiller·es d'orientation mettent davantage l'accent sur certaines contraintes que sur la construction du projet. *« […] Après, des fois, c'était un peu, des fois, même décourageant… parce que je disais, par exemple, que je me voyais peut-être faire ça. Et après, elle est là pour me conseiller, mais pas pour me dire que non, c'est pas possible avec vos notes et tout. »* (VG). Certain·es considèrent que les informations à disposition ne sont pas suffisamment individualisées ou sont trop éloignées de leur expérience et leur perspective. *« Après, on nous a dit qu'on pouvait aller voir sur le site. Il y avait pas mal de trucs, mais après, je ne pense pas qu'il y a grand monde qui l'a fait, parce que ce n'est pas non plus très… […] Ça donnait pas le point de vue des élèves. »* (VP).

L'accessibilité des ressources apparaît variable. Des obstacles pratiques ont notamment été relevés. *« Elles (psychologues conseillères en orientation) ne sont pas tout le temps là. Dans la semaine, elles sont une fois, voire deux. Et ouais genre, c'est un peu compliqué d'avoir des rendez-vous avec. »*

(VG). Certain·es jeunes soulignent aussi que l'accès aux services d'orientation intervient tardivement dans la scolarité. *« Parce qu'en 11ème, je me dis comment ça, il faut choisir, apprendre ça. C'est là où tu vois si tu vas au gymnase ou pas. Et c'est là où tu as accès à la conseillère d'orientation, pas avant. »* (Ecole de transition).

Les discussions autour de l'accès aux ou à la qualité des ressources étaient légèrement différentes entre VG et VP. En effet, les élèves de VG semblent plus critiques vis-à-vis des psychologues conseiller·es en orientation. *« (Chercheuse) : Est-ce qu'il y en a parmi vous qui ont essayé de voir les conseillers ou conseillères aux études ? Comment ils vous ont aidé, s'ils vous ont aidé ? (Participant·es 1) : Inutile. (Participant·e 2) : Ils ne m'ont pas aidé en tout cas. Elle perdait plus les élèves qu'autre chose. (Participant·1) : Ça c'est vrai. »* (VG). Les critiques portent, notamment, sur le manque de personnalisation, l'abondance d'informations peu concrètes et le caractère parfois décourageant des échanges notamment lorsqu'ils se réfèrent uniquement aux notes. En VP, les ressources sont davantage jugées comme peu pertinentes par rapport à leur situation prégymnasiale. *« Je suis allée voir parce que pendant 3 ans, on nous répète qu'il faut aller là-dessus (sur orientation.ch) pour... Pour t'aider, je suis allée voir, mais il n'y avait rien de très utile quand on sait qu'on veut aller au gymnase. »* (VP). Un manque d'informations sur les voies alternatives au gymnase a également été relevé, illustrant donc une critique de la couverture de l'information. *« […] Mais à part ça, elle (psychologue conseillère en orientation) n'a jamais donné d'informations là-dessus (apprentissage), à quel moment on devait chercher, comment on devait chercher et tout. »* (VP)

3.3 Besoins dans la transition

Plusieurs participant·es expriment un besoin d'accompagnement plus concret, plus tôt et davantage personnalisé. Les besoins ne portent pas uniquement sur l'accès à l'information, mais aussi sur l'exploration, la rencontre avec des personnes ressources, l'acquisition de compétences pratiques et le soutien dans les démarches.

3.3.1 Types de besoins

Besoin d'information

Ce besoin, bien qu'il ne soit pas unique, est dominant et transversal dans toutes les filières. Les participant·es décrivent un besoin d'informations concernant les parcours possibles, le contenu et le déroulement concret des formations, les conditions d'accès aux formations et les débouchés.

Les formes que prend ce besoin varient selon les filières. Pour la VP, il concerne principalement les différentes options que les élèves doivent choisir avant l'entrée au gymnase, ainsi que les alternatives au gymnase. *« Et puis aussi… Personnellement, je ne connais pas une personne pour chaque option. Par exemple, je ne connais personne qui est en latin. Je ne peux pas vraiment savoir ce qu'ils font et en quoi ça consiste. Donc… »* (VP). Certain·es élèves de VG évoquent davantage un manque d'informations concernant certaines voies de formation jugées moins visibles. Plusieurs

ont le sentiment que certaines filières, notamment l'apprentissage quand on est en VG, sont davantage valorisées que d'autres. *« […] Tout était basé sur l'apprentissage et du coup le reste fallait vraiment chercher »* (VG).

Certain·es gymnasien·nes, avec un regard rétrospectif, soulignent notamment un manque d'explications concernant le fonctionnement même du gymnase, les règles de promotion, les systèmes d'évaluation ou certaines spécificités des options choisies. *« En fait, sur tout le déroulement du gymnase, on n'a pas vraiment d'infos. C'est juste "Le gymnase, vous devez prendre votre option et ce sera comme ça". Mais on ne nous dit pas forcément, en fait, on ne nous dit pas vraiment le déroulement de comment ça va être un peu. […] Par exemple, qu'il y a la double compensation en troisième, etc. On ne nous le dit même pas. On ne le sait pas. On l'apprend le jour où on arrive*. » (Gymnase)

A l'école de transition, le besoin d'information apparaît fortement lié aux démarches d'accès à l'apprentissage. Les jeunes souhaitent mieux comprendre les procédures de candidature, les stages ou encore les attentes des entreprises : *« En fait, on n'avait pas beaucoup d'informations. On savait qu'on n'allait pas au gymnase, on savait qu'on allait forcément faire un apprentissage. On n'avait pas beaucoup d'informations. Comment procéder à un apprentissage, que les stages tu vois…. Les stages, j'ai su ça en 11e. Juste il y a un manque d'informations à l'école […]. »* (École de transition).

Enfin, certain·es apprenti·es estiment ne pas avoir reçu suffisamment d'informations sur la diversité des métiers existants ou sur leurs conditions réelles d'exercice : *« […] Moi, je ne connaissais pas du tout, je n'avais jamais entendu ça de ma vie […]. J'ai fait le stage, j'ai bien aimé. Du coup, c'est là qu'on voit qu'il y a trop de métiers qui ne sont pas assez mis en avant, qui ne sont pas assez expliqués. Par exemple, on parlait de formation générale à l'école, en 11e année, ou 10e aussi, non ? Enfin, 9, 10, 11. […] Nous dans la classe en tout cas, on considérait ces périodes comme rien faire. Les périodes tranquilles où on est au fond de la classe sur notre téléphone, à rien faire, à discuter, etc. Et je trouve que c'est dommage parce que pendant 3 ans, deux périodes par semaine, il y a largement le temps de présenter beaucoup de métiers à la classe, faire venir des apprentis s'ils sont d'accord, etc. Et juste découvrir des métiers et pas juste avoir du flou devant nous et devoir avancer en essayant de trouver un truc rapidement […]. »* (Apprentissage).

Le besoin d'information ne porte toutefois pas uniquement sur le contenu des informations, mais également sur leur provenance. Plusieurs participant·es estiment que les informations seraient plus crédibles si elles provenaient de personnes ayant elles-mêmes vécu les parcours concernés. *« On dit beaucoup que la meilleure voie en Suisse, en tout cas, c'est vraiment l'apprentissage. C'est quelque chose qui va nous faire évoluer dans la vie, etc. Souvent, les gens qui nous disent ça, ils n'ont jamais vraiment fait d'apprentissage. […] Je n'ai pas forcément vécu beaucoup de choses durant mon apprentissage. Mais quand les profs qui n'ont jamais fait d'apprentissage, ils nous disent que c'est la meilleure chose, c'est la meilleure chose, nous, on les écoute. Après, on vient ici, on travaille dehors et en fait... »* (Apprentissage).

Besoin d'exploration

Au-delà de l'information, les jeunes expriment également un besoin d'exploration. Il ne s'agit pas seulement de connaître les différentes possibilités existantes, mais aussi de pouvoir les tester, les expérimenter ou les découvrir plus concrètement avant de faire un choix.

Ce besoin d'exploration s'illustre également dans le souhait de pouvoir essayer différentes options avant de s'engager dans une seule voie. *« Moi, dans mon école, on pouvait avoir un mois pour tester. [...] Et du coup, moi j'avais choisi maths, mais ça ne m'a pas du tout plu. Et du coup, je suis allée en économie [...]. »* (Gymnase).

Ce besoin est également lié à une réticence face à une spécialisation jugée parfois trop précoce. La possibilité d'explorer durant plus longtemps permettrait ainsi de conserver davantage d'ouverture et de possibilités de découverte avant de devoir s'orienter vers un domaine particulier. *« Ça nous permet aussi de découvrir plus de sujets pour savoir plus tard dans quoi on va se diriger. [...] Alors que si on n'a pas pu essayer, peut-être qu'il y aura plus de changements dans les choix. »* (VP). Ce besoin d'exploration ne se limite pas aux options, mais concerne également la découverte concrète des métiers à travers des stages ou des présentations de professions afin de mieux comprendre la diversité des parcours possibles. *« Peut-être qu'elle (psychologue conseillère en orientation) nous propose de faire des stages ou… Genre, par exemple, il y a le domaine de la santé. Il y a plusieurs métiers là-dedans, mais qu'elle nous en parle, qu'elle nous parle de certains métiers, qu'est-ce qu'il faut faire pour arriver à avoir ce métier et tout. Enfin, voilà quoi. Enfin, pas qu'on nous parle seulement des notes, parce que, ouais, les notes, c'est important, mais ça fait pas tout. »* (VG).

Le besoin d'exploration passe aussi par des expériences plus concrètes permettant de mieux comprendre les réalités quotidiennes du travail avant de s'engager dans une formation *« Mais justement, faire des stages où ce sera un peu dur. Par exemple, toute une classe ou toute une journée, tu vas dans une entreprise, tu fais du travail un peu chiant toute la journée juste pour qu'on t'apprenne un peu c'est quoi. […] Peut-être que ce sera des journées juste en extérieur […]. Moi, j'aurais bien voulu qu'on me montre un peu c'est comment dehors pour un peu de tout […]. Et aussi dans la bureautique. Je ne sais même pas c'est quoi travailler devant un bureau. […] »* (Apprentissage).

Besoin de soutien

Les discours mettent également en évidence un besoin de soutien dans le processus de transition. Les jeunes souhaitent pouvoir être accompagné·es dans leurs réflexions, poser des questions à des personnes ressources et bénéficier d'un soutien concret dans leurs démarches d'orientation.

Ce soutien est attendu de différents acteur·ices : enseignant·es, psychologues conseiller·ères en orientation, parents, mais également pair·es ayant déjà vécu la transition. *« (Chercheuse) : Pour vous, ça aurait été qui la personne la plus adaptée pour répondre à vos questions ? (Participant·e) : À n'importe qui, mais peut-être plus un élève du gymnase en 3ème année, ou quelque chose comme ça, comme un délégué ou quelque chose comme ça, qui aimerait nous parler, nous expliquer, parce qu'il aurait l'expérience, il saurait comment ça se passe, il aurait fait trois années, et puis nous donner son avis aussi. »* (VP). Le soutien recherché repose en grande partie sur la possibilité

d'échanger avec des personnes ayant une expérience directe des formations envisagées. Les jeunes accordent une importance particulière aux témoignages d'autres élèves ou apprenti·es, jugés plus proches de leurs préoccupations et plus à même de fournir des informations concrètes. *« […] Et c'est vrai que quand c'est un prof ou quelqu'un qui nous parle, alors qu'on ne sait pas si cette personne derrière, elle a vraiment fait un apprentissage […]. Je pense qu'il serait mieux à faire, c'est par exemple, on voyait les élèves parler avec des vrais apprentis, vraiment discuter avec eux, qu'ils leur expliquent comment ça se passe, etc. C'est comme ça qu'ils pourront vraiment se rendre compte au moins un minimum de comment ça se passe dans un apprentissage. »* (Apprentissage)

De manière générale, l'aide devrait être davantage proactive et ne pas reposer uniquement sur l'initiative des jeunes elles·eux-mêmes. *« Que ce soit pas nous qui soient obligés de demander, peut-être même parfois on ne sait même pas que ça (le conseil d'orientation) existe. Mais qu'on puisse… même pas forcément une heure, mais quinze minutes, cinq minutes discuter avec quelqu'un qui peut nous aider à répondre à nos questions. Tout ça. »* (VP). Les ressources à disposition dépendent également du contexte familial. Certain·es participant·es soulignent que leurs parents connaissent peu le système de formation suisse et ne sont donc pas toujours en mesure de les accompagner dans leurs choix. *« Moi, peut-être plutôt du côté de la famille, parce que mes parents […] ils ne connaissent pas très bien tout ça. […] Du coup, ils disent "Je nage, je nage" et tout […]. »* (VP) Ainsi, l'école devrait jouer un rôle plus actif dans cet accompagnement. *« Je trouve que c'est aussi un petit peu le cadre scolaire, parce que c'est un peu à eux de nous dire. Enfin, nos parents, ils ont pas forcément fait un apprentissage, du coup, ils savent peut-être pas. Du coup, je trouve que c'est un peu au cadre scolaire de nous dire un peu, même si on est en VP. »* (VP).

Besoins de développement de compétences

Enfin, les jeunes expriment un besoin de développement de compétences directement utilisables dans les démarches de transition permettant d'agir de manière autonome. Il s'agit principalement de compétences liées à la recherche d'emploi, telles que la rédaction de CV, la rédaction de lettres de motivation, les postulations ou encore les entretiens de recrutement. Les besoins concernent donc non seulement le choix d'une orientation, mais également les compétences nécessaires pour concrétiser ce choix.

Plusieurs participant·es indiquent ne pas se sentir suffisamment préparé·es pour réaliser ces démarches. *« Mais là, récemment, on a eu... […] Si on voulait, on pouvait aller faire des entretiens d'embauche. Puis moi, j'ai fait, et puis j'ai dû écrire un CV, une lettre de motivation et tout. Et puis, je me suis rendu compte que j'avais aucune capacité pour le faire. Du coup, j'ai demandé aux parents, j'ai demandé un peu à l'intelligence artificielle. C'était un peu compliqué, mais finalement, j'ai trouvé un moyen de le faire. »* (VP).

En VP, alors que certain·es jeunes indiquent avoir bénéficié d'enseignements spécifiques portant sur la rédaction de CV, de lettres de motivation ou encore sur les démarches de candidature, d'autres regrettent de ne pas avoir accès à un cours tel que FORGEN, proposé aux élèves de VG. *« (Participant·e 1) : [...] Parce que du coup j'ai dû écrire des e-mails aussi pour demander à faire des stages, et puis j'ai vu que c'était pas si facile que ça. [...] (Chercheuse) : Tu as dit que tu as appris à écrire un e-mail par exemple, mais c'est des choses que vous ne faites pas du tout ? (Participant·e 2) : Si, en FORGEN du coup. En FORGEN, ils font que des trucs comme ça, écrire un CV, tout ça. Ils*

apprennent à faire ça. [...] Non (les VP n'ont pas ce cours), on fait chez nous. » (VP). Toutefois, même lorsque ces contenus sont abordés à l'école, certain·es estiment que le temps qui leur est consacré reste insuffisant au regard des exigences des démarches réelles de recherche de formation. *« Moi, personnellement, aussi, genre, on essaie de postuler, mais... Moi je ne savais pas comment postuler, je savais pas comment faire de lettre d'apprentissage, de CV. On a fait juste deux-trois cours, ou quatre cours, je crois : deux cours pour notre CV et deux cours [...] pour notre lettre de motivation. Et après on avait une base et après on devait chaque fois reprendre. »* (Apprentissage).

Ce besoin s'accompagne d'une demande d'accompagnement très pratique et plus individualisé. *« Genre un mec qui vient une fois par mois et tout (à l'école obligatoire). Il vient et qui ouais ça et tout... Ou alors du coaching. Au lieu de faire de l'informatique, on fait du coaching. En même temps, en faisant des postulations, t'apprends à utiliser l'ordinateur.* » (Ecole de transition).

Dans le groupe des parents, la discussion a également mis en évidence l'importance de certaines compétences transversales pour préparer les jeunes à la transition. La capacité à « apprendre à apprendre », à identifier les stratégies d'apprentissage qui leur conviennent et/ou à développer des méthodes de travail adaptées a été évoqué comme un besoin insuffisamment pris en compte durant la scolarité obligatoire. Un parent a estimé que ces apprentissages devraient être introduits plus précocement. *« Et pour rebondir sur ce qui vient d'être partagé, le fait d'apprendre à apprendre. […] C'est quelque chose qui était hyper important pour nous de comprendre comment chacune et chacun apprend. Les stratégies d'apprentissage de voc avec le premier ne fonctionnaient pas du tout avec le deuxième et c'était encore différent avec la troisième. Et de découvrir avec effroi que c'est au gymnase qu'on leur propose des cours d'apprendre à apprendre. […] Mais je trouve ça absolument terrifiant qu'on commence à questionner le "apprendre à apprendre", une fois qu'en fait on est déjà censé avoir appris plein de choses […]. »* (Parent)

3.3.2 Moment des besoins

Plusieurs jeunes considèrent que les informations, les conseils ou l'accompagnement liés à l'orientation arrivent trop tardivement dans leur parcours. Les besoins semblent émerger progressivement au cours de la scolarité obligatoire, mais ne trouvent pas toujours de réponse au moment où les jeunes estiment en avoir le plus besoin.

De manière générale, les participant·es souhaitent que les réflexions sur l'après-école obligatoire soient initiées plus tôt et s'inscrivent davantage dans la durée. Les informations transmises sont souvent jugées tardives au regard des décisions à prendre et des démarches à entreprendre. *« […] Et que c'était un peu le moment où on devait s'inscrire au gymnase, du coup en janvier de la 11e qui nous disait "Ah, mais vous savez, il y a aussi l'option d'aller en apprentissage" et du coup on avait pas le temps de réfléchir, et que c'était trop court et qu'on avait pas le temps de s'inscrire aux apprentissages. […] Mais du coup je pense que si ça avait été mieux expliqué et que les gens pouvaient mieux réfléchir avant à ce qu'ils voulaient faire, il y aurait peut-être eu des gens qui auraient plus trouvé leur voie dans un apprentissage que dans le gymnase. »* (Gymnase).

Certaines informations devraient être données avant l'entrée dans la nouvelle formation postobligatoire, notamment afin de traduire des concepts qui diffèrent de l'école obligatoire. *« […] Parce que à l'école obligatoire, il y avait les TS et les TA. Et en fait là, c'est vrai parce que… Enfin*

parce qu'au début de l'année, ils nous disent "Ah oui, il y aura 5 TE, tous les TP seront ensemble. Il y aura 5 TP sur l'année, il y aura 3 TE". En fait, on ne sait pas de quoi ils parlent. Et du coup, tu apprends au milieu de l'année qu'en fait, TE, ça voulait dire ça, et que TA, c'est ça, et que... […] Et du coup, après, les liens, ils sont faits un peu tard. » (Gymnase)

L'ensemble des possibilités postobligatoires devrait être présenté suffisamment tôt, notamment dès la 10e année, afin de permettre aux jeunes de construire progressivement leur projet d'orientation. *« (Participant·e 1) : Bah faut juste leur parler plus tôt des apprentissages comme ça plutôt qu'à la fin de l'année, les dernières semaines. […] Dixième, tu commences à leur parler de ça. (Participant·e 2) : Ouais mais onzième c'est trop tard tu as les exas. (Participant·e 1) : Oui, mais justement, milieu, genre deuxième semestre, dixième, tout ça […]. Moi, si on m'avait parlé depuis là, j'aurais commencé à chercher et j'aurais déjà trouvé ce que je voulais faire. Au moins, dès que je serais venu à l'OPTI, j'aurais pas commencé à me dire ouais qu'est que je vais faire. Là, j'aurais déjà eu un plan et j'aurais certainement déjà trouvé. »* (Ecole de transition). Certain·es participant·es regrettent que les réflexions liées à l'avenir soient souvent reléguées au second plan par l'importance accordée aux notes, aux points et aux examens. *« […]. (J'aurais préféré) qu'on me pose des possibilités, mais sans forcément mettre toute l'importance sur les points. […] On a trois, quatre possibilités donc voilà quoi. On a RAC, RAC1, RAC2, ECG, apprentissage, ou même année linguistique. »* (VG)

3.4 Expérience émotionnelle de la transition

3.4.1 Vécu émotionnel ambivalent

La transition peut être vécue simultanément comme quelque chose d'attendu et d'inquiétant. L'envie de terminer l'école obligatoire et de découvrir un nouvel environnement s'accompagne ainsi souvent d'une appréhension face à l'inconnu. *« Moi je me réjouis, mais je me réjouis pas en même temps. Parce que c'est cool de changer, mais comme je ne sais pas trop comment c'est, et bah ça me fait un peu peur aussi. »* (VP).

Cette expérience apparaît toutefois légèrement différente selon les trajectoires. Les élèves de VP évoquent principalement une tension entre excitation et appréhension liées au changement d'environnement scolaire. Chez les apprenti·es, les discours renvoient davantage à la transition vers le monde du travail et aux changements qu'elle implique dans le quotidien. Les jeunes soulignent, notamment, la fin du rythme scolaire, la modification des horaires et la disparition des longues vacances qui structuraient jusqu'alors leur parcours. *« Moi, c'était à la fois le meilleur moment de ma vie et à la fois le pire aussi. […] Petit à petit, on se rend compte que l'école c'est terminé. [...] Et le jour où on commence à travailler, bah on se rend compte que tout ça c'est fini et que les longues vacances d'été que tout le monde attend, que tout le monde est content d'y aller, bah c'est terminé. »* (Apprentissage). Les jeunes en école transition évoquent aussi ce caractère particulier du passage. *« C'est bizarre un peu, on se dit... On n'est plus à l'école obligatoire. »* (Ecole de transition).

Cette période de transition est également décrite comme un moment marqué par des sentiments ambivalents chez certain·es parents mêlant fierté, inquiétudes et émotions liées au passage vers une nouvelle étape du développement de leur enfant. *« Moi, je me rappelle qu'à chaque fin de 11e année, j'ai été habitée par le même sentiment. C'était un peu un cocktail d'émotions parce que je fais partie de ces mamans qui versent une petite larme. »* (Parent)

3.4.2 Stress et incertitudes

Le stress constitue l'émotion la plus transversale. Il est mentionné dans l'ensemble des filières et apparaît à différentes étapes du processus de transition : choix postobligatoire, examens de fin d'année, arrivée dans un nouvel environnement et réussite future. Toutefois, ces sources de stress varient selon les situations vécues et les trajectoires envisagées.

Un premier facteur de stress concerne les examens de fin de scolarité obligatoire, qui occupent une place importante dans les préoccupations, en particulier chez les VP. Certain·es décrivent une forte charge émotionnelle associée à cette période, considérant qu'il s'agit du stresseur principal. *« Pas vraiment, ça a l'air encore très loin (la transition postobligatoire). Pour l'instant, je pense que le truc pour lequel on a le plus d'appréhension c'est les examens de fin d'année. Mais personnellement j'y pense pas trop, parce que j'ai pas envie en fait. Et voilà. »* (VP). Cette inquiétude est renforcée par le discours de certain·es enseignant·es, perçu comme insistant sur l'importance des examens. *« En fait, ils (les enseignant·es) en font tout un grand truc. Genre, au premier jour de la rentrée 11e, examen, examen, ils nous en parlent tous les jours et tout. »* (VP).

En VG, le stress semble moins lié aux examens eux-mêmes qu'à ce qu'ils représentent en termes d'orientation. Les élèves évoquent davantage la pression des notes, des seuils et des points nécessaires pour accéder à certaines formations. *« Moi ils m'ont plus expliqué genre en 11ème, mais ils ont beaucoup parlé genre des points, etc. Il y avait beaucoup cette pression des notes et des points. Ce que je trouve un peu dommage. […] Certes, les points c'est important, mais encore une fois, ça fait pas tout genre. »* (VG). Chez les VG également, les discours de certain·es enseignant·es ont été mentionnés comme accentuant le stress de cette fin d'année, notamment par rapport au choix à faire pour la suite. *« Quand notre prof elle a commencé à nous mettre grave la pression genre. En fait elle répétait tout le temps ce qu'elle voulait dire et tout et vraiment, 'fin genre, c'est rentré dans notre tête en mode il faut qu'on trouve. »* (VG).

Le stress vient également des choix à effectuer, qu'ils portent sur des options ou une filière. Plusieurs jeunes soulignent la difficulté de devoir prendre des décisions considérées comme importantes alors même qu'elles et ils sont dans l'incertitude sur la suite. *« Je me souviens que quand j'étais en train de m'inscrire, quand on clique sur le truc pour valider l'option, au dernier moment, j'ai changé. J'avais cliqué et je m'suis dit non. J'avais une idée de base ; on ne change pas. Mais en fait, c'est vrai que c'est un choix qui est trop dur à faire. Parce qu'en fait, les options, elles ne se ressemblent pas du tout […]. Je pense qu'il faudrait que les OC ressemblent un peu plus aux OS, peut-être, […] si peut-être qu'elles étaient plus proches des OS, ça donnerait moins cette impression de devoir faire un choix, tel un dilemme cornélien. »* (Gymnase)

Cette inquiétude renvoie souvent à la peur de se tromper ou de s'engager dans une voie qui ne correspondrait finalement pas. *« Moi je trouve ça stressant parce que dans la vie de tous les jours*

je sais pas faire de choix. Et je sais pas, j'ai peur de choisir quelque chose que j'aime pas. Et voilà. (VP). Face à cette inquiétude, certains parents décrivent des stratégies visant à relativiser l'importance de ces choix et à rassurer leurs enfants quant à la possibilité de réajuster leur parcours. *« Ce qu'on lui disait aussi, c'était, quand on lui a posé un peu la question de qu'est-ce qu'il veut faire après, il n'avait évidemment aucune idée, comme beaucoup de jeunes à leur âge. Et puis, moi, j'ai toujours dit à mes enfants […] que s'ils avaient aucune idée, qu'ils étaient pas obligés de décider maintenant […]. Moi, même quand je suis sorti de l'université, je savais plus trop ce que je voulais faire. Donc, je me suis toujours dit qu'ils avaient le droit de chercher et puis de se tromper, qu'ils étaient pas obligés de choisir. »* (Parent).

L'arrivée dans un nouvel environnement constitue une autre source importante de stress et d'inquiétude. Les élèves expriment des interrogations concernant leur futur établissement, leurs futurs camarades ou encore leur capacité à s'adapter. *« En vrai, je sais pas, j'ai un peu hâte en vrai de changer quand même. Ça fait quand même longtemps qu'on est dans le même collège, les mêmes gens et tout. […] Aussi les professeurs. Puis il y a des nouvelles matières aussi. En vrai, ça, c'est cool, mais après, c'est toujours stressant. Genre, la première fois que tu vas devoir y aller et puis tu seras paumé dans le collège […]. »* (VP).

Chez les gymnasien·nes, le stress est davantage associé aux représentations du gymnase et aux exigences supposées de cette formation. Toutefois, plusieurs élèves relativisent rétrospectivement ces inquiétudes et critiquent les discours alarmistes et la pression qui leur avaient été adressés. *« Mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de profs à l'école obligatoire qui nous mettent beaucoup de pression du genre "Ouais c'est vraiment compliqué". Même au début du gymnase, il y a des profs qui nous disent "C'est compliqué les gymnases. Vous allez jamais y arriver. Il y a que très peu de gens qui arrivent en dernière année" […] On a l'impression, on arrive c'est hyper dur, on va devoir y mettre toute notre vie alors qu'en vrai… Oui, c'est compliqué. On doit mettre un petit peu plus qu'à l'école obligatoire. Mais c'est pas non plus le truc où on met toute notre vie dedans. On peut quand même avoir une vie à côté. C'est trop exagéré, comparé à ce que c'est réellement. »* (Gymnase). De fortes pressions liées aux choix d'option et à la peur de ne pas réussir ont également été mentionnées. *« Mais je dirais que moi j'étais vraiment vraiment entre deux options, par rapport à ce que je voulais faire plus tard. […] Et je dirais pas que les maths-physique c'était de la souffrance, mais c'était quand même beaucoup de travail, vachement une charge mentale et toujours cette peur de ne pas réussir au test parce qu'on n'est jamais sûr qu'on va y arriver face à l'exercice […]. »* (Gymnase).

Chez les apprenti·es, le stress est davantage associé à l'entrée effective dans le monde professionnel et à l'adaptation à un rythme de travail nouveau. *« Moi, c'était beaucoup de stress. Déjà, j'étais aussi content parce que je partais (en vacances) directement au [PAYS]. Ensuite, je revenais, j'avais un peu hâte de venir au travail. J'avais hâte de gagner de l'argent, un peu plus. […] Le premier mois, c'était un peu… mal parce que c'était dur. […] Je me réveillais à 6 heures. Du coup, les premiers mois, c'était cardio. C'est normal. Mais tu as beaucoup de stress. Tu te dis "Il faut faire ça, il faut faire ça, il faut faire ça". Ça va, tu as deux semaines d'adaptation pour les cours tout ça, pour apprendre le métier tout ça. C'est bien, mais ça stresse beaucoup. Genre, ça commence doucement et d'un coup ça va monter. Donc c'est vrai que... Tu passes justement de vacances à travail. Tu te dis que c'est bien d'un côté et d'un autre aussi, c'est pas bien […]. »* (Apprentissage).

Enfin, dans les dispositifs de transition, le stress est principalement lié à la recherche d'une place d'apprentissage. Les jeunes décrivent une préoccupation constante alimentée par les questions répétées de l'entourage. *« À force, on te demande à chaque fois qu'on te voit, est-ce que tu as un apprentissage, est-ce que tu as un apprentissage, ça fait mal à la tête. »* (Ecole de transition). Le stress est également renforcé par la comparaison avec les pair·es ayant déjà trouvé une place. *« C'est là où je connais des gens, ils ont déjà signé leur contrat, tout ça, depuis la 11e. C'est là que moi, je suis en train de chercher ma place d'apprentissage […]. Pourquoi eux, ils ont trouvé ? Du coup bah, tu prends du retard. »* (Ecole de transition). Malgré son omniprésence, ce stress semble souvent diminuer une fois une solution trouvée. *« (Comment je me sens) maintenant ? Bien. Bien. Vu que j'ai trouvé. »* (Ecole de transition).

Les inquiétudes et le stress liés à l'orientation ne concernent pas uniquement les enfants. Certain·es parents évoquent également les incertitudes et la pression associées à cette période de transition, tout en cherchant à adopter une posture rassurante vis-à-vis de leurs enfants et de reconnaître que d'autres adultes peuvent également jouer un rôle significatif dans leur parcours. *« On essaie comme beaucoup ici de ne pas mettre de pression sur nos enfants. Mais aussi pas se mettre de pression en tant que parent […]. Et puis de les laisser grandir et puis voilà avoir cette maturité qui arrive et puis qui est magnifique. Et dans leur parcours, ils vont rencontrer des profs, d'autres adultes qui vont les amener à ouvrir à d'autres choses. Et puis finalement, tout va bien se passer. Mais voilà, il faut être un peu confiant. Ce n'est pas facile tous les jours. »* (Parents).

3.4.3 Découragement et sentiment d'injustice

Alors que les autres filières évoquent principalement le stress associé aux choix, aux examens ou à l'adaptation à un nouvel environnement, les jeunes en école de transition décrivent davantage une expérience émotionnelle marquée par les obstacles rencontrés dans la recherche d'une place de formation. Les refus répétés, la comparaison négative avec les pair·es et le sentiment que les efforts fournis ne suffisent pas toujours font ressortir des émotions négatives chez les jeunes.

Une première émotion fréquemment évoquée est la frustration face aux difficultés rencontrées dans l'accès à un apprentissage. *« En fait, dès la 11ème, on ne nous dit pas que c'est autant dur de trouver un apprentissage. »* (Ecole de transition) Les jeunes décrivent également un processus long et répétitif, où les candidatures s'enchaînent sans toujours déboucher sur des résultats positifs. La multiplication des refus conduit progressivement à une forme banalisation des réponses négatives. *« […] Au bout d'un moment, j'ai arrêté de postuler.[…] Et puis des fois tu envoies ton dossier, et puis ils te répondent 7 mois, 7 mois après. C'est chiant. […] Tu lis même pas tout le mail. Tu lis juste, "Malheureusement" et après tu supprimes. »* (Ecole de transition)

À cette frustration s'ajoute souvent un fort sentiment de découragement. Les efforts investis dans les stages, les candidatures ou les entretiens ne semblent pas toujours récompensés. *« Si, c'est toujours le même chose. Je vais en stage, je fais bien, on me dit ouais, non, on te prend pas. Tu refais un stage, on te dit on te prend pas, tu refais un stage, on te dit on te prend pas. C'est la même chose. »* (Ecole de transition). Cette expérience répétée des refus participe parfois à un sentiment d'impuissance. *« Tu as beau postuler, postuler, tout à zéro »* (École de transition).

Certain·es jeunes expriment également un sentiment d'injustice particulièrement marqué, peinant à comprendre pourquoi certaines personnes obtiennent une place alors qu'eux·elles-mêmes, malgré leurs efforts, continuent à chercher. *« Et tu vois des gens ils trouvent. La haine hein. […] Après je vois que t'as un niveau scolaire qui est assez bien, assez bon, que le comportement c'est bien, que ton CV il est très très bien et qu'au final tu trouves pas, c'est bon ça t'énerve. »* (Ecole de transition). Les explications avancées reposent parfois sur la chance ou les relations. *« Il y en a, ils ont beaucoup de stages et ils ne trouvent pas. C'est le piston qui marche. Oui, c'est le piston, ça c'est la chance […]. Non. Moi je connais les personnes, la plupart des personnes c'est piston. Et même ouais c'est de la chance. »* (Ecole de transition). La comparaison négative avec les pair·es qui ont trouvé, notamment en 11ème, nourrit alors des sentiments mêlant colère et incompréhension. *« […] Ou même, bah ouais, ils ne sont pas plus intelligents que toi et que, bah, eux, ils trouvent... Et toi t'es dans une situation où tu trouves pas bah tu te demandes qu'est-ce qu'il a de plus que moi. »* (Ecole de transition). Mais aussi de la jalousie. *« J'étais jaloux c'est tout. […] Ouais j'avais le seum de moi pas avoir trouvé. »* (Ecole de transition).

3.4.4 (Ne pas) être prêt·e

Le sentiment d'être prêt·e pour la transition après l'école obligatoire présente des perceptions et propos contrastés parmi les participant·es. Cette impression de ne pas être prêt·e peut concerner aussi bien la transition vers les études postobligatoires que l'entrée dans le monde professionnel. Ce ressenti n'apparait pas comme une caractéristique individuelle stable, mais comme un processus évolutif qui se construit progressivement.

Plusieurs jeunes décrivent un décalage entre les attentes institutionnelles et leur propre sentiment de préparation au moment où une décision doit être prise pour leur avenir. Les choix leur sont demandés alors même qu'elles et ils ne se sentent pas encore suffisamment matures ou préparé·es pour les effectuer. Le sentiment de ne pas être prêt·e semble ainsi lié à la difficulté de se projeter dans l'avenir ainsi qu'à la perception d'un changement important à venir. *« […] J'ai l'impression d'être encore petite, mais je ne sais pas. […] J'ai l'impression qu'on est genre… avec ce qu'on a fait, on n'est pas encore prêts pour aller au gymnase. Ça paraît beaucoup et genre grand, mais en vrai, je ne sais pas. »* (VP). Certain·es élèves de VG estiment de plus que l'entrée dans une formation ou un apprentissage intervient très tôt, le jeune âge étant alors un facteur important du ressenti de se sentir prêt·e ou pas. *« Je trouve que commencer un apprentissage après la 11ème, c'est un peu tôt. Genre, je trouve que… Je sais pas, genre on est pas forcément… on va dire préparé ou ouais… genre, c'est tôt un peu. Il y en a qui vont terminer à 15 ans et direct tu commences un apprentissage et t'es un peu perdue. »* (VG).

Néanmoins, certains discours suggèrent également que le sentiment d'être prêt·e évolue avec le temps, associant cette évolution à une plus grande maturité personnelle. *« J'étais trop en retard (en 11ème). Des absences tout ça… du coup non. Attitude et tout. Maintenant, je suis prêt. Maintenant, je suis mature et tout. »* (École de transition). Ce sentiment semble aussi pouvoir être relié à un processus d'adaptation aux exigences des formations suivies. Le sentiment d'être prêt·e peut ainsi se construire progressivement à travers les expériences vécues après la scolarité obligatoire. *« […] Au début d'année, je me suis un peu pris une claque parce que l'année passée, j'avais une prof qui était vraiment là pour nous, qui nous écoutait tout le temps et tout. Et bah là,*

les profs, assez rapidement, ils te mettent une distance et ils te font comprendre qu'ils ne sont pas là pour toi, ils sont juste là pour donner leur cours et partir. […] Et là, j'ai vraiment dû beaucoup, beaucoup travailler pour apprendre, en fait, comment faire. Et une fois qu'on apprend, ça va tout seul. Et c'est plus agréable. » (Apprentissage).

3.4.5 Vécu émotionnel des transformations des relations sociales

La transition postobligatoire implique également une transformation importante des relations sociales. Les discussions mettent en évidence des sentiments mêlant perte de repères, inquiétudes liées à la séparation des groupes existants, difficultés d'intégration et création progressive de nouveaux liens.

Pour plusieurs jeunes, la fin de l'école obligatoire marque la rupture d'un cadre relationnel construit au fil des années. Les élèves évoquent notamment une inquiétude liée à la séparation d'avec des camarades connu·es depuis longtemps. *« Et puis le fait que les classes, ça fait 3 ans qu'on est avec les mêmes personnes, enfin on s'attache. Et on va à nouveau être tous mélangés, suivant où on habite, donc on peut se retrouver avec des gens qu'on n'a pas vus, ça fait 5 ans. Et tous ceux avec qui on aurait voulu garder contact, bah ça devient compliqué parce qu'ils sont à l'opposé de là où on habite, du coup... On se parle plus, et puis ça aussi, ça fait un peu... Voilà, il faut aller parler aux gens, c'est un peu... Voilà. »* (VP). La rupture avec le groupe de pair·es constitué durant la scolarité obligatoire a également été mentionné par un parent qui a partagé que cela avait beaucoup impacté son enfant. *« Mais pour la première, celle qui est partie en premier, pour elle, le plus dur, c'était vraiment, la grande question, c'était d'être avec ses amis. Et quand elle a su qu'elle irait à [LIEU] et que dans sa classe il n'y avait personne de son école, personne. Alors que tous les autres étaient ensemble dans le gymnase près de chez nous, ça a été très très dur et il lui a fallu un long moment pour pouvoir passer […]. »* (Parent). L'éloignement et la rupture avec le groupe de pair·es peuvent être accentués par des choix d'orientation différents au sein d'un même groupe, notamment lorsque cela concerne des apprenti·es. « *Tu ne vois plus tes potes, tu vois tes potes sortir, toi tu te dis "ah mais moi je suis en apprentissage, je dois travailler".* » (Apprentissage). Ainsi, certains·es jeunes regrettent l'ambiance et les liens sociaux forts de la scolarité obligatoire. *« (Participant·e 1) : Y'a pas d'ambiance. Y'a rien, c'est neutre. (Participant·e 2) : L'école obligatoire c'est quelque chose. »* (École de transition).

Les inquiétudes liées à l'évolution des liens sociaux ne concernent pas uniquement le maintien des anciennes relations, mais également la création de nouveaux liens. C'est particulièrement le cas pour certain·es apprenti·es, qui soulignent que l'organisation de la formation offre moins d'occasions de socialiser qu'à l'école obligatoire. *« L'école obligatoire, c'est un peu aux mêmes alentours, du coup on se connait tous à peu près. Mais là, des gens de Genève, de Morges, des trucs comme ça qui viennent, en fait, tu ne peux pas faire de lien avec eux parce que tu les vois une fois. Et si tu prends tout, en une année, ça ne fait même pas, je pense, trois mois d'école. Du coup, tu ne peux pas faire trop de lien […].»* (Apprentissage).

Les apprenti·es évoquent également la difficulté d'abandonner un environnement scolaire. *« À midi, on mangeait tous ensemble. Et on va dire que comme pendant plusieurs années on a été avec les mêmes personnes, c'est compliqué du jour au lendemain de venir dans un milieu où il y a presque personne que tu connais et renouer les mêmes liens. »* (Apprentissage).

Le gymnase, au contraire, a été mentionné comme un lieu facilitant les nouvelles connaissances et permettant même une transition en douceur. *« Et le truc aussi "Vous aurez plus de vie sociale", c'est l'inverse. Et, non c'est vraiment un chouette endroit pour rencontrer des gens. Et sinon mis à part ça, ça ressemble quand même un peu à l'école obligatoire. C'est sûr que si on nous faisait sauter de l'école obligatoire à l'université, il y aura une vraie vraie grosse différence. Mais là, c'est… ça va quand même en douceur. »* (Gymnase)

Enfin, cette recomposition des liens sociaux s'accompagne parfois d'une forme de nostalgie liée à la fin d'une période importante de la vie. Cette dimension apparaît particulièrement dans les discours des apprenti·es. *« Genre, arrivé à la remise des diplômes, ils sont tous bien habillés et tout ça. Mais je pense que derrière chaque tête, il y a un mec qui se dit que là, ça fait 11 ans il est à l'école. Et là, du jour au lendemain, c'est terminé quoi […] Ils se rendent compte qu'il y a du bon dans ça. »* (Apprentissage)

3.5 Représentations de l'orientation

3.5.1 Choix déterminant ou réversible

Les discussions présentent des représentations divisées quant au caractère déterminant des choix d'orientation. Si certain·es jeunes pensent que les décisions prises à la fin de la scolarité obligatoire engagent leur avenir, d'autres considèrent que des possibilités de réorientation ou des passerelles existent.

L'apprentissage est davantage considéré comme un engagement fort et précoce, avec un choix dans un domaine très spécifique. *« Moi au début j'avais bien voulu faire un apprentissage mais en fait ce qui m'a arrêté un peu, c'est qu'en fait il faut choisir un truc très précis assez tôt et puis après, tu peux pas… C'est difficile de changer. Et puis une fois que t'as ça, tu vas un peu faire ça toute ta vie. Du coup il faut vraiment bien faire le choix et puis c'est un peu tôt. J'avais pas encore exactement ce que je voulais faire. »* (VP). Plusieurs jeunes évoquent ainsi le fait de devoir choisir un métier précis à un jeune âge, présentant ce choix comme une contrainte ou un risque de perdre son temps dans le cas d'une réorientation. *« C'est normal. Mais... Je trouve qu'arriver à un aussi jeune âge, c'est vraiment de la douille parce qu'après tu ne peux pas forcément revenir en arrière parce que tu perds un an. Tu n'es pas garanti de trouver déjà autre chose. Tu peux même perdre un an, deux ans. C'est que du retard que tu prends dans ta vie et c'est quelque chose que tu ne peux pas revenir en arrière. »* (Apprentissage). D'autres soulignent, au contraire, les possibilités de changements qui existent en relativisant un redoublement ou une réorientation, notamment vis-à-vis du temps. *« Après, il y a toujours l'option de redoubler ou de recommencer. Et genre, je sais, il y en a, pour eux, c'est pas trop possible de redoubler ou de recommencer, parce que ça veut dire qu'ils ont raté quelque chose. Mais en vrai, qu'est-ce qu'un an, comparé à toute sa vie ? C'est ça qu'il faut se dire. OK, on perd un an de sa vie parce qu'on redouble, parce que "oh mon apprentissage me plaît pas, oh j'ai pas pris la bonne option". Mais en vrai, c'est mieux ça que d'être dans un truc qui nous plaît pas et de pas vouloir changer juste parce qu'on a peur que ça marche pas […]. »* (VG).

Les élèves de filières gymnasiales (au gymnase ou en VP) sont davantage à relativiser le poids des choix, notamment en raison de l'ouverture offerte par la maturité. *« Je pense que oui, l'option a une influence, mais juste le fait d'avoir une matu, ça ouvre quand même plus de portes, même si peut-être que si on est en musique et qu'on veut faire physique à l'EPFL, c'est pas le meilleur plan. Mais que c'est quand même un billet pour entrer à pas mal d'autres endroits. »* (Gymnase).

Les parents interrogés dans le cadre de cette étude présentent globalement une vision évolutive et réversible des trajectoires, faisant référence davantage à un processus continu que d'un choix unique et définitif. Les reconversions et les réorientations sont alors considérées comme des éléments normaux des parcours. *« Je crois que c'est assez clair, en tout cas pour la génération de nos enfants, qu'ils vont avoir plusieurs métiers ».* Une autre insiste sur la nécessité de relativiser l'importance des choix précoces. *« Il faut toujours rappeler la diversité de ces parcours et que si on a une idée de ce qu'on veut faire à 21 ans, c'est chouette, mais si on n'a pas d'idée à 25 ans, c'est chouette aussi ».* (Parent)

3.5.2 Hiérarchisation des parcours

Les discussions ont mis en évidence l'existence de représentations hiérarchisées des parcours de formation. Ces représentations portent aussi bien sur les filières que sur les options.

Au gymnase, une hiérarchie a été mise en avant pour les options, les options scientifiques apparaissant associées à davantage d'intelligence ou à l'excellence scolaire. *« Moi j'avais l'impression ça vraiment en 9ème. En fait je m'étais fait... ma propre illusion à moi. Enfin je me suis dit "ouais si on va en économie on est cool, en maths-physique c'est qu'on est vraiment trop intelligent" […] »* (Gymnase) ». Certains stéréotypes ont été mentionnés. *« Moi j'ai trouvé aussi que c'est vrai, je trouve qu'il y a une hiérarchie des options. Que les maths-physique, c'est des geeks. Biologie-chimie, c'est des intellos. Ceux qui ont pris espagnol, c'est super facile d'aller en espagnol, ça c'est dommage aussi […]. »* (Gymnase). Ces représentations viennent des élèves, mais seraient également relayées par certain·es enseignant·es. *« […] Et les profs aussi, ils mettent beaucoup le… Certains ils mettent ça. Même certains profs, ils nous disent "Ah ouais mais vous avez pris…"… Par exemple nous, il nous dit "Vous avez pris biologie-chimie, ah bah vous serez tous des rats de laboratoire " mot pour mot vraiment. »* (Gymnase). Cette hiérarchie est également évoquée par un parent, qui souligne que certaines options, notamment maths-physique, sont perçues comme plus valorisées et comme offrant davantage de débouchés. *« Tout le monde lui disait "En plus tu as tout qu'est ouvert.". Parce que cette classification élitiste continue au gymnase, elle ne s'arrête pas. Donc quand on fait maths-physique, pour lui c'était vraiment "En fait tu peux aller n'importe où". Alors qu'en fait c'est la même matu pour tout le monde à la fin. Mais il n'entend pas le même discours que son frère et sa sœur, en fait, qui ont fait d'autres choix de matu […]. »* (Parent)

Au-delà des options, une hiérarchie plus large entre les parcours postobligatoires a été rapportée, le gymnase et la maturité étant souvent décrits comme une voie et un diplôme supérieurs. *« En fait, moi, surtout ce que moi j'ai trouvé, c'est que c'est très... Par exemple, on va nous dire "Oui la maturité c'est la voie ultime, celle-là si vous faites ça, c'est la meilleure des voies" un peu. […]. »* (Gymnase). Certain·es participant·es, en particulier les élèves en VP, rapportent des discours dévalorisant les apprentissages ou certaines filières professionnelles. « *Par exemple, quand j'ai été chez la conseillère d'orientation, elle était en train de me dire que si je voulais faire un apprentissage*

alors que j'étais en VP, j'allais rater ma vie. […] » (VP). Cette hiérarchisation est fortement déplorée par les élèves eux/elles-mêmes *« […] C'est pas possible pour moi d'entendre ça, des discours comme ça. Surtout qu'avec un apprentissage maintenant, on a plein de possibilités. Et même en arrêtant l'apprentissage, il y a quand même plein de possibilités. On peut monter une entreprise ou alors juste être content du métier qu'on a appris. Et je trouve ça horrible de mettre ça dans la tête des jeunes qui cherchent juste ce qu'ils ont envie de faire plus tard. »* (VP) Néanmoins, des messages plus nuancés mais aussi contradictoires ont également été rapportés, accentuant l'incertitude. Certains discours valorisent la poursuite d'études longues, tandis que d'autres insistent sur des choix jugés plus réalistes ou adaptés aux résultats scolaires. *« […] Par exemple, on va nous dire "Oui la maturité c'est la voie ultime, celle-là si vous faites ça, c'est la meilleure des voies" un peu. Puis on… D'un côté aussi des fois, suivant quelle personne qui va nous conseiller, ils vont nous dire "Ouais mais les gens qui partent dans ça (autre que la maturité), ils sont aussi très intelligents. Ils sont aussi très bien. Vous pouvez très bien faire ça" […]. »* (Gymnase).

La hiérarchisation des parcours a également été discutée par les parents. Plusieurs décrivent le gymnase comme une trajectoire implicitement considérée comme supérieure, en particulier pour les élèves de VP. *« Mais c'est vrai que quand on discutait avec les enseignants et enseignantes, on sentait que "Ah non, mais voilà, il est en VP, donc il ira au gymnase". Puis on trouvait aussi un peu... C'est un peu un discours élitiste par rapport à la VP. »* (Parent). Certain·es critiquent la séparation précoce entre les voies VG et VP et les inégalités qu'elle peut engendrer notamment en termes d'accès à certaines options. *« […] L'exemple type, c'est l'option cuisine. […] Et puis eux (les VP), ils n'ont pas accès à ça. […] Et puis en plus ça reproduit les schémas comme quoi les gens qui vont aller en VP, donc à l'université, auront pas besoin de faire à manger parce qu'ils auront du personnel, voilà. […] Nous, on l'avait déjà, c'était divisé en trois (VSO, VSG, VSB), mais là, c'est divisé en deux, mais finalement, on reproduit les classements. C'est un sentiment d'inégalité. Moi, je milite aussi pour une voie unique, comme il y a par exemple en Valais, où ils ont la même voie, puis au bout d'un moment, ils ont des options. Mais au moins, ils se côtoient entre eux. Il n'y a pas cette séparation élitiste qu'il y a ici à partir de la neuvième année. »* (Parent). D'autres parents évoquent le dénigrement de certaines voies intermédiaires comme l'ECG ou encore le jugement porté sur les jeunes de VP qui choisissent un apprentissage. *« On dit que j'ai fait le gymnase, alors oui c'est l'école de culture générale mais ça reste du gymnase. Et puis c'était très bien, puis on a pu faire plein de choses après. Et puis je trouve qu'il y a un peu cette voie, un peu au milieu qui est très dénigrée alors qu'elle sert aussi à autre chose quoi. »* (Parent).

Les dispositifs de transition semblent occuper une position particulièrement dévalorisée dans les représentations des jeunes concerné·es par ces mesures. Ces jeunes semblent intérioriser des représentations liées à l'échec. *« Ouais moi, je suis à l'OPTI et des fois, je suis démotivé parce que je me dis j'ai raté ma vie. Non, je me dis, j'ai été au plus bas regarde où j'ai atterri. »* (Ecole de transition). Même parmi les dispositifs de transition eux-mêmes, une hiérarchie existe. Celle-ci repose, notamment, sur leur association au chômage ou sur la possibilité d'obtenir une rémunération ou un certificat. Selon les jeunes interrogé·es, le SEMO occupe la position la moins valorisée en raison de son lien avec le chômage, l'OPTI se situe dans une position intermédiaire, tandis que le COFOP est parfois perçu comme le dispositif le plus valorisé grâce à la rémunération et à la certification qu'il offre. *« Ouais mais frère…Ah non j'ai juré je vais pas aller au SEMO frère. […] Genre je commence ma vie en tant que chômeur, non… »* (Ecole de transition). Un critère temporel a également été mentionné pour hiérarchiser les dispositifs. Une année passée dans une

mesure de transition peut ainsi être interprétée comme un retard dans la trajectoire. *« En soi pas raté la vie mais perdu du temps. […] Un an c'est beaucoup. »* (Ecole de transition).

Finalement, le fait d'intégrer un dispositif, quel qu'il soit, est valorisé par rapport à une période d'inactivité. *« Mais elle (ma mère) voulait juste pas que j'ai rien dans la main. Et que je sois comme certains jeunes qui font rien pendant un an ou deux. »* (Apprentissage). Cette idée est également présente dans le discours d'un parent qui explique qu'il valait mieux pour son enfant de s'engager dans une activité, même sans projet professionnel clairement défini, plutôt que de rester sans activité. *« […] Mais c'est vrai qu'en sortant de... Donc, lui, il était en VG. À 15-16ans, mais ils en ont juste aucune idée. Donc, il a regardé tellement de métiers différents, mais je vous dis, il a pris vraiment un apprentissage pour ne pas rien faire. Et ça, c'est ce que je ne voulais pas. C'était hors de questions qu'il reste sans rien faire. Et je lui ai dit, de toute façon, pendant que tu es en activité, déjà, tu apprends plein de choses quand même. Et après, tu vas mûrir et peut-être que tu sauras un peu plus où t'orienter par la suite […]. »* (Parent).

3.6 Vécu post-transition

Le vécu post-transition a principalement été abordé par les apprenti·es. Cette différence peut suggérer que l'entrée au gymnase s'inscrit davantage dans une continuité de la scolarité obligatoire, alors que l'entrée en apprentissage représente une rupture plus marquée, suscitant davantage de commentaires sur les changements vécus au quotidien.

3.6.1 Adaptation

L'entrée dans la formation postobligatoire est fréquemment décrite comme une période d'adaptation importante. Les participant·es évoquent le passage d'un rythme scolaire relativement souple à un quotidien davantage structuré par les horaires, les responsabilités et de nouvelles exigences. Cette adaptation apparaît particulièrement marquée dans les discours des apprenti·es, qui décrivent souvent une rupture importante avec l'école obligatoire et une transition relativement brutale. *« […] Et moi, ce qui m'a vraiment, on va dire, impacté, c'est le fait que de fin mai ou début juin, je ne sais plus quand c'était exactement, jusqu'à août, j'étais chez moi. Je ne faisais rien de mes journées, je me réveillais quand je voulais, c'était la belle vie un peu. Et c'était reprendre d'un coup comme ça, je revenais de vacances, dès que je suis arrivé j'ai eu une semaine pour me réhabituer. […] On va dire du jour au lendemain, on passe de l'école où la plupart d'entre nous, je pense, on ne prenait pas ça au sérieux. […] On était plus là-bas pour être avec nos amis que pour réviser ou pour, on va dire, faire des bonnes notes, etc. Et du jour au lendemain, passer à une vie d'apprenti où on a des responsabilités, où on doit faire attention à ci, à ça, etc. C'est un peu compliqué, on va dire […]. »* (Apprentissage). Cette rupture est également relevée par les parents, qui décrivent parfois le passage vers l'apprentissage comme une transition particulièrement exigeante, notamment car elle implique une entrée rapide dans un environnement professionnel adulte. *« Je pense qu'il a aussi un peu idéalisé ce métier […]. C'est assez dur, la transition de passer de 11e en apprentissage, dans un cadre professionnel, adulte, très masculin, très… Enfin, je trouve que le passage est quand même assez brutal, et pour lui et les parents, finalement. Et je trouve que, justement, ils ne sont pas assez préparés. Ça reste son domaine de rêve, mais il ne va pas forcément*

faire ce métier-là. À mon avis, il va changer. » (Parent) Cette adaptation concerne notamment les horaires, la diminution du temps libre et la fatigue associée aux nouvelles contraintes. Le passage de longues vacances scolaires à quelques semaines de congés est particulièrement évoqué. *« C'est dur de passer par exemple de 18 semaines de vacances à 6 semaines de vacances […]. C'est chaud. Et aussi pour ceux qui travaillent le samedi, c'est dur parce qu'ils ne peuvent pas être en congé. Mercredi après-midi aussi t'as plus congé, là tu travailles jusqu'à 18h. »* (Ecole de transition). Les jeunes soulignent également les difficultés liées à l'articulation entre activité professionnelle, école professionnelle et loisirs. *« Ça dépend. Moi, personnellement, je peux me lever entre 7h15 et 8h. Je dois arriver ici et après je dois partir entre 16h et 16h45. Le temps d'arriver chez moi, c'est à peu près 30 minutes pour les deux. Du coup si tu prends encore une heure de plus, que tu fais 9 heures, c'est sûr qu'il y a à peu près 8 heures pour dormir. Donc, c'est vrai que de temps en temps, tu es bien fatigué quand même. Avec les cours, tout ça, tu n'as pas forcément le temps d'aller te promener en ville. »* (Apprentissage). L'entrée dans le monde professionnel implique également de nouvelles responsabilités et une pression parfois importante liée au travail effectué. *« Après, il y a surtout la pression qu'on a pas dit, la pression des chefs, du travail qu'on fait. […] Nous, si on fait un truc de merde et qu'une personne arrive à être blessée, apprenti ou pas, on va au tribunal. On peut aller en prison, même si on est apprenti parce qu'on a fait un travail de merde. Et ça joue un peu sur la pression. Tu te dis "Ouais t'es apprenti" et ils te stressent pour dire "Fais vite, fais vite". Tu fais vite mais après tu te dis que si tu fais faux, on va te gueuler dessus. […] Ils vont dire "Les apprentis font de la merde".* » (Apprentissage)

Concernant le vécu postobligatoire, un parent fait également état de la nécessité d'adapter ses méthodes de travail lors du passage de l'école obligatoire au gymnase. Selon lui, cette transition implique un apprentissage plus autonome et de nouvelles compétences organisationnelles. *« Et puis, il (l'enseignant) me disait "En fait, ma crainte quand je vois votre fille, c'est qu'elle apprend tellement tout par cœur que... au gymnase, c'est pas comme ça. Il faut qu'elle apprenne à apprendre et à travailler, à s'organiser". Donc là, il y a eu un très gros gap, en fait, entre la voie école, où ils sont quand même un peu accompagnés, maternés et puis après au gymnase. »* (Parent). À l'instar de l'entrée en apprentissage, le passage au gymnase est également décrit par certains parents comme une transition précoce et parfois difficile pour les jeunes tout en soulignant l'importance d'un accompagnement dans ce changement. *« Ça, c'est vrai, parce qu'à 15 ans... finir l'école et se retrouver au gymnase, c'est vraiment petit quoi. Mais une a eu un accompagnement en classe qui était plutôt chouette, et puis la seconde, catastrophique […]. »* (Parent)

3.6.2 Décalage entre représentations et réalité

Un écart entre les représentations que les jeunes avaient de l'après école obligatoire et les réalités une fois la transition effectuée est apparu dans les discussions, en particulier chez les apprenti·es.

Vision idéalisée et confrontation à la réalité

Certain·es apprenti·es estiment avoir reçu une vision partielle ou idéalisée de l'apprentissage, minimisant ou invisibilisant certains aspects des métiers. *« […] On m'a dit que c'était la meilleure chose, que j'allais avoir un CFC, que j'allais avoir un certain respect, que j'allais avoir un bon salaire, etc. Mais en fait, aussi, si je peux le rejoindre, c'est qu'on nous montre beaucoup le bon côté. […] On*

nous montre […] quand il fait beau, des trucs comme ça. Mais on ne nous dit pas aussi que janvier, février, mars, on est bien dans le froid, il pleut, il neige, il y a du vent. […] On ne nous montre pas qu'on est des fois dans de la boue, etc. Alors que... Dans les vidéos, leurs pantalons, ils sont tout propres. […] Je trouve qu'arriver à un aussi jeune âge, c'est vraiment de la douille parce qu'après tu ne peux pas forcément revenir en arrière parce que tu perds un an […]. » (Apprentissage). Les discussions mettent également en évidence la découverte de certaines réalités du monde professionnel, notamment la fatigue, le rythme de travail ou encore le sentiment de ne pas être suffisamment reconnu·e au regard du travail accompli. *« […] Et après, t'es là, t'es crevé le matin, t'arrives pas à te réveiller. Tu dors, t'arrives, tu travailles, toi, tu fais des nuits blanches. Après le week-end, je voulais sortir avec mes potes, du coup, je vois pas ma famille. […] Je pense qu'ils devraient mettre juste un poil plus de semaines de vacances. Des choses comme ça. Ou juste le salaire aussi. Parce que de temps en temps, c'est vrai, comme il a dit, on travaille souvent comme des employés quoi. […] On fait tous les trucs chiants que des employés peuvent faire. »* (Apprentissage). Ces aspects ne sont, d'après certain·es apprenti·es, pas suffisamment évoqués avant l'entrée en apprentissage.

Dans les dispositifs de transition, une déception face au faible temps consacré à l'accompagnement pratique a également été partagée. *« […] Ma conseillère d'orientation m'avait dit que c'était une école (l'école de transition) où on cherchait des places de travail et tout, du coaching et tout. Et quand je suis arrivé, en fait, il y a plus des périodes où on fait genre d'autres matières, genre français, maths et tout, que du coaching, genre des recherches qu'on doit faire. »* (Ecole de transition)

Une expérience ambivalente

Malgré les difficultés évoquées, les apprenti·es ne portent pas un regard uniquement négatif sur la transition postobligatoire et leur situation. Les discours mettent davantage en évidence une coexistence d'éléments positifs et négatifs.

Parmi les aspects appréciés figurent notamment l'accès à une plus grande autonomie, l'acquisition d'une expérience professionnelle ou encore la possibilité de percevoir un revenu. *« Pour dire aussi du positif. C'est qu'en tout cas, nous, on est là, on commence à 7h30, oui c'est tôt, mais 15h30, on a fini. […] On profite de toute la journée. Ensuite, on a quand même un salaire qui est convenable […]. »* (Apprentissage). Certaines activités favorisant la cohésion entre apprenti·es sont également valorisées, notamment lorsque celles-ci ressemblent à des activités qui étaient proposées à l'école obligatoire. *« Là, ça fait repenser à l'école quand on fait des trucs comme ça (aller se baigner, jouer au football ou volley). Là, on est heureux. […] On va à la piscine. On a le camp. »* (Apprentissage). Toutefois, ces éléments positifs coexistent avec de nombreuses critiques concernant les horaires, la charge de travail, la fatigue, le manque de vacances ou encore la rémunération. *« […] Au début, ils (ses ami·es) aiment bien (l'apprentissage) parce qu'ils se sont dit "C'est plus l'école, c'est fini l'école". […] Ils aiment ça pendant un mois ou deux mois parce que tu dis "ouais, c'est un autre monde, c'est pas comme l'école et tout". […] Et après, quand tu te rends compte que tu dois faire ça pendant trois ans, et après, pendant 45 ans jusqu'à la retraite, tu te dis que c'est chaud. »* (Apprentissage)

Le vécu post-transition apparaît ainsi marqué par une tension entre satisfaction d'avoir trouvé une voie de formation et confrontation à des réalités parfois plus exigeantes qu'anticipé. *« Moi, sur ma*

classe, comme je dis, on était que deux à trouver. Et la fille qui a trouvé avec moi, elle m'a dit, elle en peut plus de l'apprentissage. […] Elle a dit, si j'avais su, je n'aurais jamais fait ça. Alors qu'au début, on était contents de commencer l'apprentissage. On a dit, on va être trop bien, on va avoir un salaire, on va être des adultes et tout. Là on est deux à avoir trouvé, les deux on déteste l'apprentissage […]. » (Apprentissage).

Cette expérience conduit également certain·es à porter un regard différent sur leur scolarité obligatoire, désormais perçue rétrospectivement comme une période plus libre et moins exigeante. *« Quand j'ai fini, j'ai dit à ceux qui ont redoublé et tout […], moi j'étais en première année encore "Les gars, profitez de l'école, c'est le meilleur truc et tout. C'est le meilleur moment, vous allez kiffer de ouf". J'ai dit "Le plus important c'est de profiter des vacances parce que c'est les derniers" […]. ».* (Apprentissage)

4 Discussion

4.1 Repenser les dispositifs institutionnels

Les résultats montrent que les ressources d'orientation existent, mais que leur accès, leur visibilité et leur adéquation aux besoins des jeunes demeurent inégaux. Les difficultés rencontrées semblent moins relever d'un manque d'information que d'un problème de communication, de temporalité et de personnalisation de l'accompagnement. Les participant·es rapportent un accès différencié aux ressources selon leur filière scolaire, notamment en matière de stages, d'informations sur les différentes voies de formation ou encore d'accompagnement dans les démarches de candidature. Les élèves de VP décrivent, par exemple, une exposition plus importante aux parcours gymnasiaux, tandis que les élèves de VG bénéficient davantage de dispositifs liés à l'apprentissage. Ces différences peuvent contribuer à orienter les choix vers les parcours les plus visibles ou les mieux connus plutôt que vers ceux qui correspondent le mieux aux intérêts et aspirations des jeunes.

Les résultats mettent également en lumière un décalage entre les besoins exprimés par les élèves et les ressources effectivement accessibles. Plusieurs participant·es rapportent des difficultés à obtenir un accompagnement suffisamment individualisé, notamment en raison d'un accès limité aux professionnel·les de l'orientation, d'interventions ponctuelles ou de ressources perçues comme trop générales. Les besoins exprimés dépassent ainsi la simple transmission d'informations et concernent également la possibilité d'échanger avec des personnes ressources, de bénéficier d'un suivi adapté à leur situation et d'être accompagné·es dans leurs démarches. Ces résultats suggèrent l'intérêt de renforcer les ressources humaines et les possibilités d'accompagnement individualisé afin de mieux répondre à la diversité des trajectoires et des besoins.

Les résultats soulignent également l'importance accordée aux témoignages de personnes ayant vécu les parcours concernés. Les jeunes accordent une forte crédibilité aux expériences d'ancien·nes élèves, d'apprenti·es ou de pair·es plus âgé·es, qu'elles et ils jugent plus proches de leurs préoccupations et plus à même de rendre compte de la réalité des différentes formations. Ces échanges permettent non seulement d'obtenir des informations concrètes, mais également de réduire certaines inquiétudes liées à la transition. Ils apparaissent ainsi comme un complément pertinent aux dispositifs institutionnels d'information et d'orientation.

Par ailleurs, les données montrent que la transition n’est pas un événement ponctuel aboutissant à une décision unique qui se prendrait en fin de scolarité obligatoire. Les projets postobligatoires apparaissent au contraire comme des constructions progressives dont les temporalités varient fortement d'un·e jeune à l'autre. Alors que certain·es développent très tôt un projet relativement stable, d'autres n'entament leur réflexion qu'en 11e année, voire après la fin de la scolarité obligatoire, alors que d’autres encore choisissent sous la contrainte perçue. Les changements d'idées, réajustements et hésitations apparaissent comme des éléments normaux du processus d'orientation. Dans ce contexte, de nombreux·ses participant·es, incluant les parents, estiment que les décisions sont demandées trop tôt, alors que les élèves ne se sentent pas encore prêt·es à se projeter dans l'avenir ou à s'engager dans un choix perçu comme important. Le sentiment de manquer de maturité, la peur de se tromper et le besoin de disposer de davantage de temps

traversent l'ensemble des groupes rencontrés. Ces résultats suggèrent un décalage entre les temporalités institutionnelles de la transition et les rythmes de construction des projets des jeunes. Cette situation reflète une tension entre un processus d'orientation qui se construit progressivement à travers l'exploration, les expériences et les ajustements successifs, et des échéances institutionnelles qui nécessitent de formaliser relativement tôt des choix de formation. Cette tension semble alimenter certaines inquiétudes exprimées par les participant·es, en particulier lorsqu'elles et ils ont le sentiment de devoir prendre une décision alors que leur réflexion demeure inachevée. Cela invite ainsi à considérer l'exploration non comme le signe d'une absence de projet, mais comme une composante normale et nécessaire du processus d'orientation.

Cette tension apparaît, notamment, dans la fonction que semble parfois occuper le gymnase. Le choix du gymnase ne repose pas toujours uniquement sur l'existence d'un projet de formation ou professionnel clairement défini, mais également sur la possibilité de différer un choix jugé prématuré. Cette voie apparaît ainsi comme un espace permettant de maintenir ouvertes diverses possibilités futures tout en offrant davantage de temps pour explorer ses intérêts et construire progressivement son projet. Le gymnase semble ainsi remplir, pour certain·es jeunes, une fonction de sécurisation et de report du choix, particulièrement importante lorsque l'incertitude demeure élevée.

L'importance accordée aux stages et aux expériences concrètes renforce cette interprétation. Les stages apparaissent comme des ressources particulièrement significatives, non seulement pour confirmer un projet, mais également pour exclure certaines options, découvrir des métiers et mieux comprendre les réalités des formations et du monde du travail. Ils jouent ainsi un rôle central dans la construction progressive des choix. Dès lors, généraliser l'accès aux explorations pour l'ensemble des élèves, indépendamment de leur filière, pourrait constituer un levier important pour soutenir les processus d'orientation.

Dans l'ensemble, les résultats soutiennent ainsi l'idée que l'orientation devrait être pensée comme un processus continu d'exploration, d'expérimentation et de maturation nécessitant un accompagnement progressif avant, pendant et après la transition. Les besoins exprimés ne semblent pas tant renvoyer à un manque global d'information qu'à la nécessité de rendre les informations existantes plus accessibles, plus visibles, plus personnalisées et mieux articulées avec des opportunités d'exploration et d'accompagnement adaptées à la diversité des parcours et des temporalités individuelles.

4.2 Les dimensions sociales de la transition

Les résultats montrent que les choix postobligatoires relèvent rarement d'une décision purement individuelle mais qu'ils se construisent au sein d'un environnement social composé de la famille, des pair·es, de l'école et des représentations associées aux différentes voies de formation. Les préférences et les projets des jeunes apparaissent ainsi étroitement liés aux ressources, aux expériences et aux normes présentes dans leur entourage.

L'influence familiale occupe une place particulièrement importante dans ce processus. Les parents constituent souvent une ressource centrale pour la recherche d'informations, les discussions sur

l'avenir ou l'accompagnement des démarches. Toutefois, leur influence ne se limite pas à un soutien explicite. Les parcours scolaires et professionnels parentaux, leur connaissance du système de formation ou encore les valeurs transmises au sein de la famille contribuent également à construire les représentations que les jeunes se font des différentes trajectoires possibles. Ainsi, même lorsque les parents cherchent à ne pas orienter directement les décisions de leurs enfants, leurs expériences et leurs références constituent un cadre à partir duquel les choix se construisent. Les résultats mettent toutefois en évidence certaines tensions dans les discours parentaux. Si la plupart des parents expriment une volonté de respecter l'autonomie de leur enfant et de le laisser construire son propre projet, cette posture coexiste parfois avec un souhait de sécuriser son avenir.

Si de nombreux·ses participant·es décrivent un accompagnement parental fondé sur l'écoute et le soutien, les résultats montrent également que certaines attentes peuvent être plus directives. Quelques jeunes évoquent des préférences en faveur du gymnase ou des études supérieures, tandis que d'autres rapportent des réactions négatives lorsque leurs projets s'écartent des attentes familiales. Bien que ces situations ne soient pas majoritaires dans cette étude, elles rappellent que les processus d'orientation peuvent également être traversés par des formes de pression liées aux représentations familiales de la réussite scolaire et professionnelle.

Les résultats montrent également que les ressources familiales mobilisées et disponibles durant la transition ne sont pas distribuées de manière homogène entre les jeunes. Les familles peuvent constituer des ressources en matière de connaissance du système de formation, de soutien dans les démarches ou encore d'accès à des réseaux susceptibles de faciliter la recherche d'informations, de stages ou de places de formation. Plusieurs jeunes décrivent ainsi des parents, des membres de la famille ou des connaissances capables de les orienter, de répondre à leurs questions ou de les mettre en contact avec des professionnel·les, tandis que d'autres sont davantage dépendants des ressources scolaires et institutionnelles. Ces résultats rappellent que les opportunités d'exploration et d'accompagnement ne reposent pas uniquement sur les intérêts ou la motivation des jeunes, mais également sur les ressources disponibles dans leur environnement social. Les inégalités observées concernent non seulement l'existence des ressources, mais aussi la possibilité de les identifier, d'y accéder et de les mobiliser au moment où elles deviennent nécessaires. En effet, certains jeunes peinent à reconnaître leurs besoins d'accompagnement, ne savent pas toujours vers qui se tourner ou ne disposent pas des repères nécessaires pour solliciter l'aide existante. La présence de ressources sur un territoire ne garantit pas automatiquement leur utilisation. Leur mobilisation suppose également de se sentir légitime à demander de l'aide, de connaître les dispositifs disponibles et leurs utilités, et de pouvoir s'y orienter au moment opportun. Dans cette perspective, les enjeux d'accompagnement concernent autant la mise à disposition de ressources que le développement de conditions permettant aux jeunes de les identifier et de les activer efficacement, et ce de manière équitable.

Les différentes voies de formation ne sont pas jugées équivalentes tant par les jeunes que par les parents et enseignant·es. Le gymnase est fréquemment associé à l'ouverture des possibles, à la sécurité, à la réversibilité des choix ainsi qu'à la possibilité de différer une décision professionnelle. À l'inverse, l'apprentissage est souvent représenté comme une orientation plus engageante, impliquant une spécialisation précoce dans un domaine professionnel précis. Les jeunes associent également cette voie à une entrée rapide dans le monde adulte, marquée par de nouvelles responsabilités, des contraintes horaires, une fatigue accrue et parfois un décalage entre les

attentes initiales et la réalité de la formation. Alors que le gymnase s'inscrit souvent dans une forme de continuité avec la scolarité obligatoire, l'apprentissage est davantage décrit comme une rupture, y compris sociale.

Ces représentations participent à des mécanismes plus larges de hiérarchisation des parcours. Les résultats montrent que certaines filières bénéficient d'une valorisation sociale plus importante que d'autres. Le gymnase et la maturité sont régulièrement présentés comme les voies les plus prestigieuses, tandis que certaines formations professionnelles, voies intermédiaires ou dispositifs de transition apparaissent moins valorisés. Les jeunes rapportent également des attentes différenciées selon leur filière d'origine, le gymnase étant davantage présenté comme la suite logique pour les élèves de VP alors que l'apprentissage apparaît plus fréquemment comme la trajectoire attendue pour les élèves de VG. Cette hiérarchisation semble particulièrement marquée concernant les dispositifs de transition. Plusieurs jeunes fréquentant l'école de transition rapportent des représentations associées à l'échec, au retard ou à une trajectoire moins valorisée. Certain·es vont jusqu'à décrire ces parcours comme synonymes d'avoir "raté sa vie" ou perdu du temps. Ces représentations peuvent contribuer à renforcer le sentiment de découragement déjà présent chez les jeunes confronté·es à des difficultés d'accès à une formation.

Les représentations associées à ces différentes possibilités de formation augmentent le stress lié à la transition. Il n'est plus uniquement causé par les décisions à prendre, mais également par les significations qui leur sont attribuées. Plusieurs jeunes ont décrit leurs choix d'orientation comme particulièrement engageants, voire déterminants pour leur avenir, malgré l'existence de nombreuses possibilités de réorientation ou de passerelles entre les filières. Les inquiétudes exprimées par les participant·es apparaissent ainsi liées non seulement à l'incertitude inhérente à cette période, mais aussi à la manière dont les différentes trajectoires sont perçues et valorisées dans leur environnement social. Dans cette perspective, favoriser une vision plus nuancée des parcours, mettant davantage en évidence leur diversité et leur caractère évolutif, pourrait contribuer à réduire une partie de la pression ressentie au moment des choix d'orientation.

Les résultats montrent également que la transition postobligatoire s'accompagne d'une reconfiguration des relations sociales. En effet, les inquiétudes liées à cette période peuvent concerner les transformations des groupes de pair·es. La perspective de quitter des camarades fréquenté·es durant plusieurs années, de devoir s'intégrer dans un nouvel environnement ou de reconstruire progressivement un réseau relationnel constituent des sources importantes d'appréhension. Ces préoccupations semblent particulièrement marquées lorsque les trajectoires choisies conduisent à une dispersion des groupes d'ami·es ou à une entrée dans des contextes offrant moins d'opportunités de socialisation. Ainsi, la transition implique non seulement des ajustements scolaires et professionnels, mais également relationnels et sociaux. Cette dimension tend à être invisibilisée ou minimisée alors qu'elle occupe une place importante dans le vécu des jeunes.

Dans l'ensemble, les résultats invitent à considérer l'orientation non comme le simple produit d'un choix individuel, mais comme un processus profondément social, façonné par les normes, les représentations, les attentes et les ressources mises à disposition dans l'environnement des jeunes. Les décisions prises à la fin de la scolarité obligatoire apparaissent ainsi étroitement liées aux

contextes familiaux, scolaires et sociaux dans lesquels elles s'inscrivent, mais également aux opportunités d'exploration et de soutien que ces contextes rendent possibles.

4.3 Pistes d'action

4.3.1 Renforcer l'accompagnement à l'orientation et aux transitions

- •Débuter l'accompagnement à l'orientation et les discussions relatives à la transition post-école obligatoire plus tôt et régulièrement au cours de la scolarité obligatoire.
- Renforcer l'individualisation du suivi proposé aux élèves.
- Accompagner l'entrée en apprentissage en tenant compte des changements qu'elle implique sur les plans scolaire, professionnel, social et personnel.
- Assurer une continuité de l'accompagnement après l'entrée dans une formation postobligatoire.
- Renforcer les démarches proactives (« aller vers ») afin d'atteindre les jeunes qui ne sollicitent pas spontanément les ressources existantes et de faciliter leur orientation vers les dispositifs adaptés à leurs besoins.

4.3.2 Elargir les horizons et favoriser l'exploration

- Garantir un accès plus équitable aux stages, aux informations et aux opportunités d'exploration, indépendamment de la filière fréquentée.
- Développer davantage les témoignages de pair·es et d'ancien·nes élèves.
- Favoriser les rencontres avec des jeunes et des adultes ayant suivi des parcours variés, y compris des parcours non linéaires, afin de diversifier les représentations de la réussite scolaire et professionnelle.
- Mieux communiquer sur les possibilités de réorientation et les passerelles existantes afin de réduire la perception d'un choix définitif.

4.3.3 Faire évoluer les représentations et les pratiques

- Réduire les mécanismes de hiérarchisation des parcours en présentant les différentes voies de formation comme des trajectoires de valeur équivalente, répondant à des besoins et projets différents.
- Sensibiliser les acteur·trices scolaires aux effets potentiels des discours et pratiques qui contribuent, même involontairement, à hiérarchiser les parcours de formation.

4.4 Limitations et forces de l'étude

Le processus de recrutement présente plusieurs limites susceptibles d'introduire des biais dans l'échantillon. Tout d'abord, le recours à des stratégies de recrutement volontaires et à l'effet « boule de neige » peut conduire à une surreprésentation de jeunes déjà engagé·es ou disposant de ressources facilitant leur participation, au détriment de profils plus éloignés des réseaux institutionnels ou en situation de vulnérabilité. De même, l'usage de plateformes spécifiques (comme AdosJob) et de canaux numériques peut favoriser certains groupes (jeunes connecté·es, à l'aise avec ces outils) et en exclure d'autres. Par ailleurs, les difficultés de coordination avec les partenaires institutionnels ont parfois limité la maîtrise du processus de sélection et la diversité de l'échantillon. Enfin, le faible recrutement de parents, malgré les efforts déployés, restreint la diversité des points de vue recueillis pour cette catégorie. Ces éléments doivent être pris en compte dans l'interprétation des résultats, qui ne peuvent être considérés comme représentatifs de l'ensemble des jeunes et des familles concerné·es par la transition après l'école obligatoire, mais plutôt comme éclairant une diversité de situations et d'expériences spécifiques, dans une démarche exploratoire.

Néanmoins, cette étude présente plusieurs forces et originalités. Tout d'abord, alors que le stress lié à cette phase, et plus largement à l'école, est fréquemment évoqué, et que les professionnel·les de terrain constatent déjà d'importants enjeux, une telle étude permet de consolider ces observations par une approche scientifique. Elle offre ainsi des outils pour mieux les objectiver, les nommer, et rendre compte de la diversité des perspectives et des vécus en termes de parcours. L'accent mis sur cette phase charnière du parcours formateur des jeunes constitue également une force, dans la mesure où cette période concentre de nombreux enjeux et défis, notamment en raison du passage à un cadre plus autonome et, pour certain·es, de l'entrée dans la vie professionnelle.

Ensuite, cette étude bénéficie d'un fort ancrage local, puisqu'elle est centrée sur la ville de Lausanne. Cet ancrage, renforcé par le partenariat avec la Ville de Lausanne, elle-même en lien étroit avec les professionnel·les du terrain, peut favoriser une mise en résonance concrète des résultats. Le fait que l'étude ait été menée parallèlement au déploiement de la campagne de la ville de Lausanne constitue également un atout, dans la mesure où les expériences et représentations des participant·es ont été explorées dans un contexte de mobilisation active des acteur·rices autour de cette thématique. Par ailleurs, l'intégration de différents points de vue (VG, VP, gymnase, apprentissage, école de transition) constitue une force, en permettant de croiser les regards et de mieux saisir la complexité des situations. Cette diversité est renforcée par la prise en compte de jeunes se trouvant à différents moments de la transition, que celle-ci soit en cours ou déjà terminée.

5 Références

1 Chulani VL, Gordon LP. Adolescent growth and development. Prim Care. 2014;41(3):465–87. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pop.2014.05.002

2 Albert Sznitman G, Antonietti JP, Van Petegem S, Schwartz SJ, Baudat S, Zimmermann G. Trajectories of perceived parenting across an educational transition: Associations with psychosocial adjustment and identity development among Swiss adolescents. Dev Psychol. 2022;58(8):1557–73. DOI: https://doi.org/10.1037/dev0001367

3 Blokker R, Akkermans J, Marciniak J, Jansen PGW, Khapova SN. Organizing School-to-Work Transition Research from a Sustainable Career Perspective: A Review and Research Agenda. Work, Aging and Retirement. 2023;9(3):239–61. DOI: https://doi.org/10.1093/workar/waad012

4 Donaldson C, Moore G, Hawkins J. A Systematic Review of School Transition Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing Outcomes in Children and Young People. School Mental Health. 2023;15(1):19–35. DOI: https://doi.org/10.1007/s12310-022-09539-w

5 Babel J. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation: La transition à la fin de l'école obligatoire (Edition 2016). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS), 2016. (Statistique de la Suisse). Available from: https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/transitions-parcours-domaine-formation/apres-ecole-obligatoire.assetdetail.1520332.html

6 Ville de Lausanne. Transition école-métier [cited 2026 Sep 16]. Available from: https://www.lausanne.ch/vie-pratique/enfance-jeunesse-famille/jeunesse/transition-ecole-metier.html

7 Madjar N, Chohat R. Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. Educational Psychology. 2017;37(6):680–94. DOI: https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1179265

8 Gati I, Saka N. High School Students' Career-Related Decision-Making Difficulties. Journal of Counseling & Development. 2001;79(3):331–40. DOI: https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x

9 Golder L, Mousson M, Pepe A, Pagani A, Rey R. gfs.bern. Baromètre des transitions 2025: Principaux résultats mars/avril 2025 [cited 2026 Sep 16]. 2025. Available from: https://cockpit.gfsbern.ch/fr/cockpit/barotransitions-2025/

10 Bureau d'information et de communication de l'État de Vaud. Apprentissage : nombre de contrats stable, domaines en évolution [cited 2026 Sep 16]. Lausanne: Département de l'agriculture, de la durabilité et du climat et du numérique (DADN), 21 décembre 2022. Available from: https://www.vd.ch/typo3temp/assets/pdfs/apprentissage-nombre-de-contrats-stable-domaines-en-evolution-1671614250.pdf

11 Radio Télévision Suisse. 12h45 J. Légère hausse du nombre d'apprentis dans le canton de Vaud [cited 2026 Sep 16]. Journal 12h45; 2024. Available from: https://www.rts.ch/info/regions/vaud/2024/article/legere-hausse-du-nombre-d-apprentis-dans-le-canton-de-vaud-28647262.html

12 Kogler R, Vogl S, Astleithner F. Transitions, choices and patterns in time: young people's educational and occupational orientation. Journal of Education and Work. 2023;36(2):94–108. DOI: https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2167954

13 Crosnoe R, Ansari A. Family Socioeconomic Status, Immigration, and Children's Transitions into School. Family Relations. 2016;65(1):73–84. DOI: https://doi.org/10.1111/fare.12171

14 Masdonati J, Massoudi K, Blustein DL, Duffy RD. Moving Toward Decent Work: Application of the Psychology of Working Theory to the School-to-Work Transition. Journal of Career Development. 2022;49(1):41–59. DOI: https://doi.org/10.1177/0894845321991681

15 Jüttler A, Schumann S, Neuenschwander MP, Hofmann J. General or Vocational Education? The Role of Vocational Interests in Educational Decisions at the End of Compulsory School in Switzerland. Vocations and Learning. 2021;14(1):115–45. DOI: https://doi.org/10.1007/s12186-020-09256-y

16 Dijkstra P, Kuyper H, van der Werf G, Buunk AP, van der Zee YG. Social Comparison in the Classroom: A Review. Review of Educational Research. 2008;78(4):828–79. DOI: https://doi.org/10.3102/0034654308321210

17 Albrecht I, Stocker P, Ziegler H. Environ un tiers des enfants et des jeunes en Suisse sont stressés – conclusions pour les jeunes, les parents et les écoles. Zurich: Pro Juventute, 2021. Available from: https://www.projuventute.ch/sites/default/files/2021-08/%C3%89tude-sur-le-stress.pdf

18 Delgrande Jordan M, Schmidhauser V, Balsiger N. Santé et bien-être des 11 à 15 ans en Suisse – Situation en 2022, évolution dans le temps et corrélats: Résultats de l'étude Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (rapport de recherche No 159). Lausanne: Addiction Suisse, 2023. Available from: https://www.suchtschweiz.ch/wp-content/uploads/2023/10/HBSC2022-Rapport_sante_bien-etre_11-15_ans_Suisse.pdf

19 Chok L, Suris J-C, Barrense-Dias Y. Adolescents' mental health and emotional problems: a qualitative study in Switzerland. Qualitative Research Journal. 2023;23(2):181–90. DOI: https://doi.org/10.1108/QRJ-08-2022-0115

20 Werling A, Drechsler R. Étude Jeunesse de Pro Juventute : Gestion du stress, crises, utilisation des médias et résilience chez les jeunes et les jeunes adultes en Suisse ». Zurich: Pro Juventute, 2024. Available from: https://www.projuventute.ch/sites/default/files/2025-04/fr-pro-juventute-jugendstudie-2024.pdf

21 Bharara G. Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review. International Journal of School & Educational Psychology. 2020;8(sup1):104–23. DOI: https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552

22 Hirschi A. Préparation à la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle. L'orientation scolaire et professionnelle. 2012;41/2. DOI: https://doi.org/10.4000/osp.3790

23 Flick U. An introduction to qualitative research. London: Sage Publications Limited; 2018.

24 Heary CM, Hennessy E. The use of focus group interviews in pediatric health care research. J Pediatr Psychol. 2002;27(1):47–57. DOI: https://doi.org/10.1093/jpepsy/27.1.47

25 Raby R. Public selves, inequality, and interruptions: The creation of meaning in focus groups with teens. International Journal of Qualitative Methods. 2010;9(1):1–15.

26 Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology. 2006;3(2):77–101. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

27 Saunders CH, Sierpe A, von Plessen C, Kennedy AM, Leviton LC, Bernstein SL et al. Practical thematic analysis: a guide for multidisciplinary health services research teams engaging in qualitative analysis. BMJ. 2023;381:e074256. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj-2022-074256

unisanté
Centre universitaire de médecine générale
et santé publique • Lausanne