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

Clara Le Saux, Yara Barrense-Dias

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

Novembre 2026

Introduction

La transition après l'école obligatoire constitue une étape importante du parcours des jeunes. 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 6 parents ont participé 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.

Cette étude s'inscrit dans le cadre du déploiement de la campagne de sensibilisation « Après l'école, on fait quoi ? » de la Ville de Lausanne, et apporte un éclairage sur la transition après l'école obligatoire dans un contexte local. Cette synthèse présente une sélection des résultats issus de l'étude. Le rapport complet est disponible en ligne[1].

Résultats (sélection)

Expérience émotionnelle de la transition

La transition après l'école obligatoire est souvent vécue comme une période ambivalente, mêlant impatience et appréhension. Le stress constitue l'émotion la plus transversale et est notamment lié aux examens finaux, aux choix d'orientation, à la peur de se tromper ou encore à l'arrivée dans un nouvel environnement. Les jeunes en école de transition évoquent plus particulièrement des expériences de frustration, de découragement et parfois d'injustice liées aux difficultés rencontrées dans la recherche d'une place de formation. Plusieurs jeunes soulignent également un sentiment de ne pas être prêt·es à prendre des décisions importantes au moment où elles leur sont demandées. Enfin, la transition implique une transformation importante des relations sociales, marquée par la séparation et la nécessité de créer de nouveaux liens. Cette rupture semble particulièrement marquée chez les apprenti·es, qui évoquent davantage la sortie du cadre scolaire, tandis que les gymnasien·nes décrivent généralement une transition sociale plus progressive et douce. *« 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).

Projet postobligatoire : une réflexion progressive

L'émergence du projet postobligatoire ne suit pas une temporalité unique, mais s'inscrit dans des trajectoires variées. Certain·es jeunes évoquent des idées présentes « depuis toujours », souvent sous forme de projections.

Plusieurs participant·es rapportent toutefois que la réflexion s'est amorcée progressivement au cours de la scolarité obligatoire en secondaire I, dès la 9e, pour se consolider en 10e. Le moment d'expérimenter à travers les stages est mentionné comme permettant d'amorcer la question quant à l'après-école, de même que certains enseignements ou certaines interventions des enseignant·es. *« 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)*

Certain·es jeunes décrivent une entrée plus tardive dans la réflexion, parfois repoussée jusqu'à la fin de la 11e année ou même aux vacances suivant la fin de l'école obligatoire.

Ces temporalités d'émergence semblent varier selon les parcours 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.

D'autre participant·es, en particulier les jeunes de l'école de transition, décrivent une entrée en réflexion plus tardive.

Ressources et soutien durant la transition

Parents et famille

L'implication parentale constitue une ressource importante dans la transition et peut prendre différentes formes : accompagnement à la réflexion, soutien à la recherche d'informations, mise en relation avec différentes ressources, conseils. Plusieurs participant·es soulignent également l'importance du soutien émotionnel apporté par les parents ou la famille durant cette période de transition.

Cependant, les parents ne sont pas tou·tes en mesure de proposer le même accompagnement à leur(s) enfant(s). C'est notamment le cas de celles et ceux ayant peu de connaissance et d'expérience du système de formation suisse. *« 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)

Pair·es

Les pair·es jouent un rôle majeur dans la construction des choix, principalement à travers les échanges informels que les jeunes peuvent avoir entre elles ou eux.

Les élèves plus âgé·es apparaissent également comme une source d'information importante, notamment dans la perspective de partage de vécus. La proximité entre les jeunes pré- et post-transition 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 [...]. » (VP)*. De plus, les témoignages d'autres jeunes permettent d'avoir accès à des perspectives subjectives différentes d'un même cursus.

Enseignant·es

Les enseignant·es apparaissent également comme des figures importantes, notamment dans l'accès à l'information et la validation des choix. Cependant, les discussions soulignent des variations importantes selon les enseignant·es. Les parents ont également fait part d'expériences contrastées concernant le rôle des enseignant·es. Certain·es dénoncent même des discours jugés normatifs ou hiérarchisant les parcours. *« Mon plus jeune [...] 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 [...]. » (Parent).*

Dispositifs institutionnels et professionnel·les

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, mais leur contenu est parfois jugé trop général ou peu adapté aux besoins individuels.

Les stages apparaissent comme une ressource majeure, permettant une confrontation concrète au monde professionnel. Ils jouent un rôle important dans la validation ou l'exclusion des choix. Ils peuvent également permettre de mieux comprendre les réalités du travail.

Les psychologues conseiller·ères en orientation constituent une ressource pour structurer les parcours de formation et accompagner les démarches liées à la transition. Des obstacles pratiques à leur accès ont toutefois 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).* De plus, l'utilité des entretiens avec les psychologues conseiller·ères en orientation est remise en question par certain·es élèves. Les élèves de VG critiquent notamment le manque de personnalisation, l'abondance d'informations peu concrètes et le caractère parfois décourageant des échanges lorsqu'ils se réfèrent uniquement aux notes. Pour les élèves de VP, il s'agit d'une ressource jugée peu pertinente par rapport à leur situation prégymnasiale.

Des ressources différenciées selon les filières

L'analyse met en évidence des différences dans la mise en avant des ressources auprès des élèves selon les filières.

En VG, les dispositifs et les informations transmises sont structurées autour de l'apprentissage. Cette voie favorise l'accès à des ressources pratiques, mais limite la visibilité d'autres parcours. *« 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).*

En VP, les ressources sont davantage centrées sur la poursuite des études, avec un accès plus limité à certains dispositifs pratiques. Ces différences sont notamment relevées concernant les stages.

Dans les dispositifs de transition, les ressources sont centrées sur l'acquisition de compétences pratiques directement liées à l'insertion. Ces dispositifs doivent permettre aux jeunes de se focaliser sur la recherche d'une solution concrète et d'avoir du temps consacré exclusivement à ces recherches.

Hiérarchisation des parcours

Les discussions ont permis de mettre en évidence l'existence de représentations hiérarchisées des parcours de formation. 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. Des stéréotypes ont également été mentionnés concernant d'autres options. *« 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).* Ces

représentations viennent des élèves, mais sont également perçues par les parents et semblent être relayées par certain·es enseignant·es.

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. Certain·es participant·es, en particulier les élèves de VP, rapportent des discours dévalorisant les apprentissages ou certaines filières professionnelles. Cette hiérarchisation est fortement déplorée par les élèves.

Les dispositifs de transition semblent occuper une position particulièrement dévalorisée dans les représentations des jeunes concerné·es par ces mesures. Elles et ils 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.

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. Certain·es parents regrettent et critiquent la séparation précoce entre les voies VG et VP et les inégalités que cela peut engendrer, alors que d'autres évoquent le dénigrement de certaines voient intermédiaires comme l'ECG ou le jugement porté sur les jeunes de VP qui choisissent un apprentissage.

Un choix déterminant ou réversible ?

Les discussions révèlent des représentations divisées quant au caractère déterminant des choix d'orientation. 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 […]. »* (VP).

D'autres soulignent, au contraire, les possibilités de changements qui existent en relativisant 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 ? […] » (VG).* Les élèves de filières gymnasiales (gymnase ou VP) sont davantage à relativiser le poids des choix, notamment en raison de l'ouverture offerte par la maturité.

Besoins dans la transition

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 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.

Certain·es ont également demandé une aide davantage proactive afin de ne pas la faire reposer uniquement sur l'initiative des jeunes. *« 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).

Enfin, les jeunes expriment un besoin de développement de compétences directement utilisables dans les démarches de transition. 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 le concrétiser, sans différence entre les filières.

Dans l'ensemble, les besoins exprimés concernent moins l'accès à plus d'informations que la possibilité d'être accompagné·es de manière personnalisée, de découvrir concrètement les différentes voies possibles et d'acquérir les compétences nécessaires pour concrétiser les choix.

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.

Financement

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

Références

1 Le Saux C, Barrense-Dias Y. « Après l'école, on fait quoi ? » : étude qualitative sur la transition après l'école obligatoire (Raisons de santé n°381). Lausanne: Unisanté, Centre universitaire de médecine générale et santé publique & Université de Lausanne, 2026.

Affilliation

Département épidémiologie et systèmes de santé, Unisanté, Centre universitaire de médecine générale et santé publique & Université de Lausanne, Lausanne, Suisse

Citation suggérée

Le Saux C, Barrense-Dias, Y. « Après l'école, on fait quoi ? » : étude qualitative sur la transition après l'école obligatoire, synthèse des principaux résultats. Lausanne: Unisanté, Centre universitaire de médecine générale et santé publique & Université de Lausanne; 2026 (Raisons de Santé: Les Essentiels 81). https://doi.org/10.16908/rds-essentiels/81