



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des Sciences Sociales et Politiques

Institut de Psychologie

La transition post-obligatoire en Suisse: Vécu des jeunes de deuxième génération du Kosovo

*Transition to post-compulsory education in
Switzerland: Kosovo's second generation
experience*

Mémoire de Master ès Sciences en psychologie
Psychologie du conseil et de l'orientation

Présenté par Sara Durussel
Sous la direction de: Koorosh Massoudi
Expert: Louis Staffoni

Résumé: Dans un contexte où les transitions socio-professionnelles deviennent plus complexes à réaliser, les jeunes kosovars semblent particulièrement touchés par des difficultés d'insertion dans le système de formation suisse. Ce phénomène reflète les inégalités sociales de l'origine culturelle durant la transition post-obligatoire. Mais comment cette dernière est-elle vécue par les jeunes kosovars en Suisse ? Pour répondre à cette question, la présente recherche considère les obstacles et les ressources rencontrés ainsi que les stratégies individuelles permettant d'y faire face. Les déterminants de cette transition sont psychosociaux puisqu'ils proviennent de l'individu (genre, SSE, parcours scolaire, origine culturelle); de sa culture (distance culturelle, acculturation, identité ethnique, valeurs culturelles, discrimination); et de l'évaluation subjective qui en résulte (représentations, estime de soi, soutien social perçu, stratégies). Sept jeunes décrivent leur perception de ces déterminants, en y ajoutant leur spécificité de vécu en terme de stress, changements vécus et projets de formation. Leur discours montre que la double appartenance culturelle (suisse et kosovare) est vécue positivement mais, lorsque celle-ci est confrontée aux exigences suisses de formation, elle peut devenir un obstacle à leur transition. Leur vécu du biculturalisme montre l'importance des exigences scolaires, des stigmatisations vécues, des pairs ethnique de formation et des repères culturels (valeurs, traditions, identités ethniques) dans leur transition. Leurs valeurs collectivistes les amènent à investir de façon privilégiée les soutiens sociaux. Une estime de soi positive et des stratégies efficaces leur permettent aussi de faire face aux défis de leur transition. Cette étude indique que, là où se trouvent les obstacles dans le parcours de formation, certains déterminants biculturels peuvent devenir des ressources.

Abstract: In a context where social and professional transitions become more complex to achieve, Kosovar youth seem particularly affected by the difficulties of integration in the Swiss education system. This phenomenon shows the social inequality of cultural origin in the post-compulsory transition. But how is this experienced by Kosovar youth in Switzerland? To answer this question, this research considers the encountered obstacles, the resources and individual strategies to deal with them. What

determines this transition is psychosocial since they come from the individual (gender, SES, schooling, cultural background); their culture (cultural distance, acculturation, ethnic, cultural, discrimination); and the resulting subjective evaluation (representations, self-esteem, perceived social support, strategies). Seven youngsters describe their perception of these determinants, adding to them in terms of personal experience: encountered stress, experienced changes and education plans. Their testimony shows that the cultural duality (Switzerland and Kosovar) is experienced positively, but when faced with the Swiss education requirements, it can become a barrier for their transition. Regarding the experience of biculturalism, our analysis shows the importance of school requirements, experienced stigma, ethnic peer education and cultural references (values, traditions, ethnic identities) during their transition. Their collective values lead them to invest in favouring social support. Positive self-esteem and effective strategies also allow them to face the challenges of transition. This study also shows that, where obstacles in the professional transition are, some bicultural determinants can become resources.

Përmbledhje: Në një kontekst ku tranzicioni socio-profesional bëhet kompleks për tu realizuar, rinia Kosovare e kanë më vështirë për tu integruar në sistemin e trajnimit zviceran. Ky fenomen tregon pa barazi në lidhje me trajnimin pas shkollës fillore. Por si e përjetojnë të rinjtë Kosovar këtë pa barazi në Zvicër? Për tju përgjigjur kësaj pyetje, ky kërkim i mer parasysh pengesat dhe burimet që kanë për tju përballuar problemëve. Përcaktimet e këti tranzicioni janë psiko-sociale rezultojn prej individit, prej kulturës ose prej vlerësimit subjektiv. Shtatë të rinjë e përshkrujnë perceptimin e tyre në lidhje me përjetimet, si përshembull, stresin që kanë pasur ose ndrrimet gjat trajnimit. Këto gjera tregojnë që antarsimi kulturor në Zvicër është përjetuar pozitivisht por, kjo mund të bëhet dhe pengesë në tranzicionin e tyre. Në lidhje me përjetimet biculturore, analizat tona tregojnë se sa të rëndësishme janë, kërkesa gjat trajnimit, stigmatizimet e përjetuar dhe referimi kulturor. Vlerat kolektive i bëjnë për tu investuar në mënyrë të privilegjuar në mbështetjen sociale. Një vetëbesim dhe një strategji efektive ju ndihmon për të përballuar vështirësitë në tranzicionin e tyre.

Remerciements

Je remercie, tout d'abord, les participant(e)s de cette recherche qui ont, tous et toutes accepté avec intérêt et enthousiasme d'y participer. Leur confiance, leur investissement et le temps qu'ils m'ont accordé ont permis une précieuse collaboration et la réalisation de cette recherche.

Je remercie également M. Laurent Dougoud et Mme Alexandra D'Auriol, travailleurs sociaux de la Permanence Jeunes Borde de Lausanne, qui m'ont très gentiment mise en contact avec des jeunes de leur centre socio-culturel. Je remercie aussi, chaleureusement, la famille Dërvodeli et Granit Imeri pour m'avoir également aidée dans la prise de contact avec les participant(e)s. Je remercie tout particulièrement, mes proches, famille et ami(e)s, pour m'avoir soutenue et conseillée durant ce travail.

J'adresse toute ma reconnaissance à M. Koorosh Massoudi, directeur de mon mémoire, pour ses précieux conseils et remarques qui m'ont guidées tout au long de ce travail.

Enfin, je remercie chaleureusement M. Staffoni, directeur du COFOP, une mesure de transition lausannoise qui me tient particulièrement à cœur puisque j'y ai effectué une année de stage dans le cadre du Master. Ce dernier a très généreusement accepté d'expertiser ce travail.

Table des matières

INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE	9
1.1 LA TRANSITION POST-OBLIGATOIRE EN SUISSE	9
1.2 LA TRANSITION DES JEUNES BICULTURELS EN SUISSE	12
1.3 L'EXEMPLE DES KOSOVARS EN SUISSE	13
CHAPITRE 2: CADRE THEORIQUE	16
2.1 L'APPROCHE DEVELOPPEMENTALE DES TRANSITIONS	16
2.2 L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DES TRANSITIONS	17
2.3 L'APPROCHE DEVELOPPEMENTALE-CONTEXTUELLE DES TRANSITIONS	18
2.4 L'APPROCHE PSYCHOSOCIALE	19
2.5 LES APPROCHES THEORIQUES DU BICULTURALISME	21
2.6 UNE DOUBLE TRANSITION	22
2.7 LES DETERMINANTS DE LA TRANSITION SOCIO-PROFESSIONNELLE	23
2.8 MODELE PSYCHOSOCIAL DE LA TRANSITION	34
CHAPITRE 3: OBJECTIFS DE RECHERCHE	35
CHAPITRE 4: METHODE	36
4.1 ENTRETIEN DE RECHERCHE	36
4.2 DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON	37
CHAPITRE 5: DESCRIPTION QUALITATIVE DES RESULTATS	42
CHAPITRE 6: DISCUSSION	47
6.1 LE PARCOURS SCOLAIRE	47
6.2 LES REPRESENTATIONS DE L'AVENIR DE FORMATION	48
6.3 L'ESTIME DE SOI	51
6.4 LE SOUTIEN SOCIAL	52
6.5 LA DISTANCE CULTURELLE PERÇUE	55
6.6 LES ATTITUDES D'ACCULTURATION	56
6.7 LES IDENTITES ETHNIQUES	59
6.8 LES VALEURS CULTURELLES	60
6.9 LA DISCRIMINATION PERÇUE ET VECUE	62
6.10 LES STRATEGIES PSYCHOSOCIALES	63
CHAPITRE 7: APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	66
7.1 NOUVELLES CONSIDERATIONS	66
7.1.1 LE STRESS VECU	66
7.1.2 LES CHANGEMENTS VECUS	67
7.1.3 LE PROJET DE FORMATION	68
7.1.4 LA MESURE DE TRANSITION	69
7.2 LIMITES DE LA RECHERCHE	69
CHAPITRE 8: CONCLUSION	71
8.1 OUVERTURE ET PISTES POUR LA PRATIQUE	72
CHAPITRE 9: REFERENCES	76

CHAPITRE 10: ANNEXES	87
10.1 TABLEAU DES DONNEES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES	87
10.2 BREF HISTORIQUE DU KOSOVO	88

Introduction

Dans le contexte social actuel, les jeunes doivent répondre à l'impératif de construire leur vie, notamment à travers un projet professionnel (Guichard, 2008) et une formation certifiante (Castra, 2003). En effet, deux ans après la scolarité obligatoire, 99% des 5000 jeunes recensés dans l'étude TREE¹ (2003) accomplissent leur formation post-obligatoire (Amos et al., 2003). Mais parmi les transitions qui jalonnent le parcours d'une personne, l'insertion socio-professionnelle est l'une des plus difficiles et importantes à réaliser. A partir des années 90, la question des transitions socio-professionnelles soulève des débats sociaux, économiques et politiques. Face à la mondialisation, à la complexification du marché du travail et à l'insécurité socio-économique actuelle, les jeunes font de plus en plus face à des transitions non-linéaires, comprenant des périodes d'inactivité, de réorientation, voir d'interruption de formation (Lafortune, Curchod, & Doudin, 2012). L'envergure de ces transformations force à s'éloigner du schéma linéaire et prévisible des parcours professionnels. Ce schéma traditionnel a longtemps associé la fin de la scolarité obligatoire à une formation post-obligatoire puis l'insertion dans un emploi stable. Aujourd'hui, la non-linéarité des transitions laisse davantage de place à la multiplication et à l'imprévisibilité des parcours professionnels (Drolet, Pelletier & Monette, 1996). Malgré ce contexte d'instabilité, l'acquisition d'une formation post-obligatoire est devenue une norme sociale, liée notamment aux exigences du marché du travail auxquelles la plupart des jeunes tentent de s'adapter (Perriard, 2005). Cependant, pas tous n'y parviennent avec le même degré de facilité. En Suisse, les jeunes immigrés connaissent davantage d'obstacles que les indigènes en terme de réussite scolaire, d'accès à la formation et d'insertion professionnelle (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003). Les enquêtes PISA révèlent en effet que la Suisse est l'un des pays de l'OCDE, où le statut socio-économique et le statut d'immigration² influencent le plus fortement les compétences des élèves à l'école (OCDE, 2006). Ces inégalités influencent ensuite le passage au post-obligatoire,

¹ Transition de l'École à l'Emploi : Etude longitudinale nationale qui s'appuie sur les données de jeunes élèves suisses ayant participé aux enquêtes PISA en l'an 2000 et ayant quitté l'école la même année. Elle montre comment les jeunes en Suisse opèrent le passage de l'école obligatoire à une formation post-obligatoire (Amos et al., 2003).

² Le critère généralement utilisé pour définir ce statut est la nationalité donnée par la naturalisation (Amos et al., 2003).

puisque les jeunes de deuxième génération ont, au sortir de l'école obligatoire, moins de chances que les indigènes d'entreprendre une formation post-obligatoire certifiante (Amos et al., 2003).

Les flux migratoires font partie de la réalité sociale actuelle. Au vue des difficultés socio-professionnelles rencontrées par les migrants et leur famille (Bolzman, 2009; Fibbi & Bader, 2012), leurs transitions professionnelles représentent un défi majeur en Suisse. Ce travail s'intéresse donc à comprendre comment la deuxième génération de migrants kosovars³ vit le passage au post-obligatoire, en terme d'obstacles rencontrés et de ressources disponibles considérant leur double appartenance culturelle et comment ils font face aux enjeux et aux difficultés de leur transition. La première partie de ce travail situe l'intérêt d'une telle problématique dans le contexte suisse. Différentes approches théoriques montrent ensuite l'évolution du concept de transition. Après avoir défini la transition et le biculturalisme, ce travail présente les déterminants de la transition pour les jeunes biculturels.

Terminologies:

En préambule, il convient de donner les définitions de certains termes employés dans cette recherche.

Les jeunes « indigènes »: Personne Suisses à la naissance dont au minimum un des deux parents est né en Suisse (OFS, 2014);

Les « immigrés »: Personne née à l'étranger et ne parlant pas la même langue à l'école et à la maison (Amos et al., 2003);

Les jeunes de « deuxième génération »: Personne née en Suisse de parents nés à l'étrangers (OFS, 2014) ou ayant accompli toute ou presque toute leur scolarité en Suisse. L'enfance et la jeunesse passées en Suisse déterminent également ce statut (Riedo et al., 1996);

Les personnes étrangères: Personnes naturalisées et de nationalité étrangère (OFS, 2005).

³ Dans le cadre de cette étude, la dénomination retenue est celle qui s'est imposée dans la communauté internationale, depuis la déclaration d'indépendance en 2008, à savoir les personnes originaires du « Kosovo ». Le Kosovo a fait partie de l'ex-Yougoslavie jusqu'aux années 90.

Chapitre 1: Problématique

La première transition socio-professionnelle d'une personne en Suisse est celle de son passage de l'école obligatoire (degré secondaire I) à sa première formation post-obligatoire (degré secondaire II) (Scharenberg et al., 2014; Masdonati, 2007), appelée aussi Transition I⁴. L'intérêt scientifique porté à cette transition, permet d'en saisir les enjeux dans le contexte suisse actuel.

1.1 La transition post-obligatoire en Suisse

De nos jours, l'insertion socio-professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans, constitue une préoccupation majeure, puisqu'à cet âge particulièrement, plusieurs éprouvent des difficultés d'insertion et de stabilisation sur le marché du travail (Fournier, 2002). Ces difficultés et la façon dont elles sont résolues, s'avèrent souvent lourdes de conséquences pour la trajectoire professionnelle futures de la personne (Fournier & Croteau, 1998). En revanche, lorsque son déroulement est satisfaisant, cela facilite le changement d'emploi ou de métier ainsi que la manière dont les individus font face aux changements de carrière ultérieurs (Taylor, 2005). Cette transition est souvent présentée de manière dichotomique dans la littérature; soit elle est décrite comme périlleuse et semée d'embûches (Perriard, 2005), soit elle est vue comme une potentialité permettant la mobilisation de nouvelles ressources que celles développées durant leur parcours scolaire (Masdonati & Massoudi, 2012).

Cette étape de vie est marquée par l'entrée et/ou la sortie temporaire de l'espace professionnel. Les jeunes y expérimentent l'entrée dans le monde du travail, l'alternance de travail scolaire et pratique ou encore le choix d'une filière et l'accès aux études (Masdonati & Zittoun, 2012).

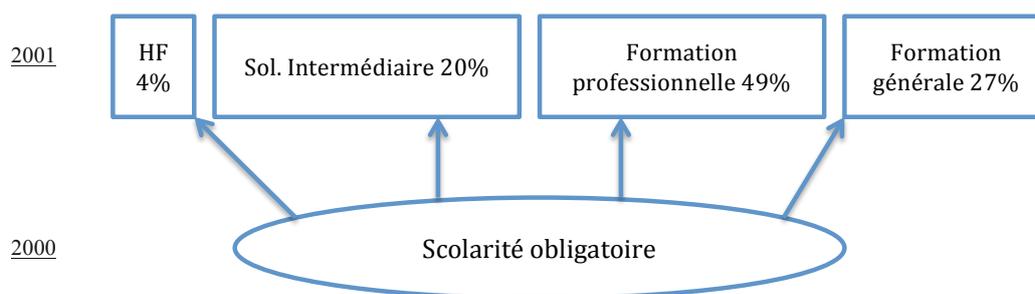
Le panorama de la transition vers le secondaire II en Suisse est dans la suite de ce chapitre simplifié, ne prenant pas en compte les différences inter-cantoniales qui existent (CSRE, 2014) dont il n'est pas question de discuter dans ce travail. Le système éducatif helvétique comprend certaines spécificités en comparaison de nos voisins européens. La formation post-obligatoire

⁴ Dans le texte, la Transition I peut apparaître sous la désignation « T1 ».

repose sur deux composantes principales: la filière professionnelle (CFC⁵, AFP⁶, Maturités professionnelles ouvrant la porte des Ecoles Supérieures et des Hautes Ecoles Spécialisées) et la filière dite générale (Ecole de maturité⁷ et Ecole de Culture Générale⁸ ouvrant la porte des Universités, EPF, Ecoles Supérieures et Hautes Ecoles). A ces deux orientations viennent s'ajouter les solutions intermédiaires transitoires (année d'orientation, OPTI⁹, SeMo¹⁰, Préapprentissage¹¹, 10^{ème} année, stage linguistique) pour les jeunes ayant besoin d'une année supplémentaire pour trouver une niche de formation. Enfin, une minorité de jeunes sont dits Hors-Formation (HF), car ils ne suivent ni de formation, ni d'activité orientée vers la formation.

Un an après la fin de l'école obligatoire, quatre types de transitions sont possibles pour les jeunes en Suisse (Scharenberg et al., 2014):

Fig. 1 :



En Suisse, environ deux jeunes sur trois se destinent à suivre la voie professionnelle initiale (Perriard, 2005). Les jeunes qui souhaitent se former directement à une pratique professionnelle, démontrent un intérêt pour un domaine professionnel, ou ne remplissent pas les conditions de passage aux formations générales, se dirigent alors vers une formation professionnelle

⁵ Dans le canton de Vaud, il existe plus de 180 professions accessibles par une formation professionnelle initiale de 3 ou 4 ans (apprentissage), débouchant sur un certificat fédéral de capacité, dit CFC (DGEP, 2014).

⁶ Formation de 2 ans, créée en vue de l'obtention de l'attestation fédérale de formation professionnelle, dite AFP (DGEP, 2014).

⁷ Enseignement en trois ans qui débouche sur le certificat de maturité.

⁸ Enseignement en trois ans, qui complète et approfondit celui de la scolarité obligatoire.

⁹ Organisme pour le Perfectionnement scolaire, la Transition et l'Insertion, appelée aujourd'hui Ecole de la Transition, il s'agit d'une mesure de transition pour les jeunes sans formation après l'école.

¹⁰ Le Semestre de Motivation est une mesure cantonale de transition.

¹¹ Le préapprentissage permet à un jeune ayant terminé l'école obligatoire de se préparer à entamer une formation professionnelle. Ce n'est pas une formation en soi mais une transition d'une année.

certifiante (Behrens, 2008). La formation professionnelle marque le passage au monde du travail, qui selon Padiglia (2007) représente le « saut le plus marqué » pour les jeunes; ces derniers sont confrontés aux interrogations, à la nouveauté du monde du travail et, bien souvent, à l'entrée dans le « monde adulte ». Cette transition est particulièrement soumise à l'influence de facteurs contextuels. En effet, l'évolution du monde du travail liée au développement des nouvelles technologies, aux aléas économiques, a pour conséquence de diminuer les emplois dans le secteur de la production, soit le domaine le plus pourvoyeur de places d'apprentissage. Cette pénurie des places d'apprentissage rend leur accès de plus en plus soumis à des exigences scolaires et cognitives élevées (Perriard, 2005).

Pour les formations générales, leur accès est régi par « des normes de passage ». Les jeunes qui s'y destinent poursuivent alors une formation scolarisée. La formation gymnasiale de maturité devient de plus en plus normative et peut augmenter les risques de précarité, d'exclusion sociale et de stress pour les jeunes en transition (Streuli & Bauer, 2001). La filière suivie à l'école obligatoire¹² et les résultats scolaires obtenus sont des éléments déterminants dans l'accès à la formation générale.

Actuellement, même si le nombre d'élèves ayant opté pour une formation scolaire générale a légèrement augmenté, le nombre des jeunes en solutions transitoires a lui aussi augmenté (CSRE, 2014). Selon le rapport de l'étude TREE (2003), quatre jeunes sur dix connaissent une entrée différée, discontinue ou pas d'entrée du tout dans une formation certifiante au secondaire II (Amos et al., 2003). Ces jeunes peuvent alors effectuer une mesure de transition, une année de raccordement ou encore entrer directement dans une pratique professionnelle non-certifiante.

Face aux exigences actuelles de formation et d'insertion, la situation des jeunes en difficulté lors de cette transition, reste une préoccupation majeure des instances politiques. En Suisse, la Confédération et les cantons poursuivent l'objectif commun que 95% des jeunes de 25 ans possèdent un

¹² L'enseignement secondaire est organisé, à partir de la 7^e année scolaire, en trois filières : la voie secondaire à options (VSO, exigences élémentaires), la voie secondaire générale (VSG, exigences moyennes) et la voie secondaire baccalauréat (VSB, exigences élevées). Depuis la rentrée scolaire 2013-2014, avec la nouvelle Loi sur l'Enseignement Obligatoire dans le canton de Vaud, la 7^{ème} (désormais 9^{ème} Harnos) s'organise en deux filières : la Voie Générale (regroupe les filières anciennement appelées VSO et VSG) et le Voie Prégymnasiale (anciennement appelée VSB) (Stocker, 2004).

diplôme du secondaire II (CSRE, 2014). Un tel objectif fait alors émerger différentes formes de soutien à la transition post-obligatoire. Ces soutiens peuvent être à visée préventive, comme le *case management*¹³ ou à visée de *mentoring* (accompagnement individuel), comme ceux proposés par les différentes mesures de transition (Opti, SeMo, préapprentissage).

1.2 La transition des jeunes biculturels en Suisse

Comprendre l'insertion professionnelle de personnes biculturelles en Suisse est une nécessité dans ce contexte, puisque 21.9% de la population résidant en Suisse est composée de ressortissants étrangers (OFM, 2012-2013). Cet intérêt se retrouve dans les publications scientifiques suisses concernant les parcours de migration des immigrés (Marengo, 2001), leur intégration (Wanner, 2004; Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012), leurs parcours scolaires (Gremion & Hutter, 2008), leurs modalités d'insertion socio-professionnelle (Bolzman, Vial & Fibbi, 2003; Bolzman, 2007), ou encore la situation des « *Secondos* »¹⁴ dans le système scolaire suisse (Latina & Ramirez, 2012).

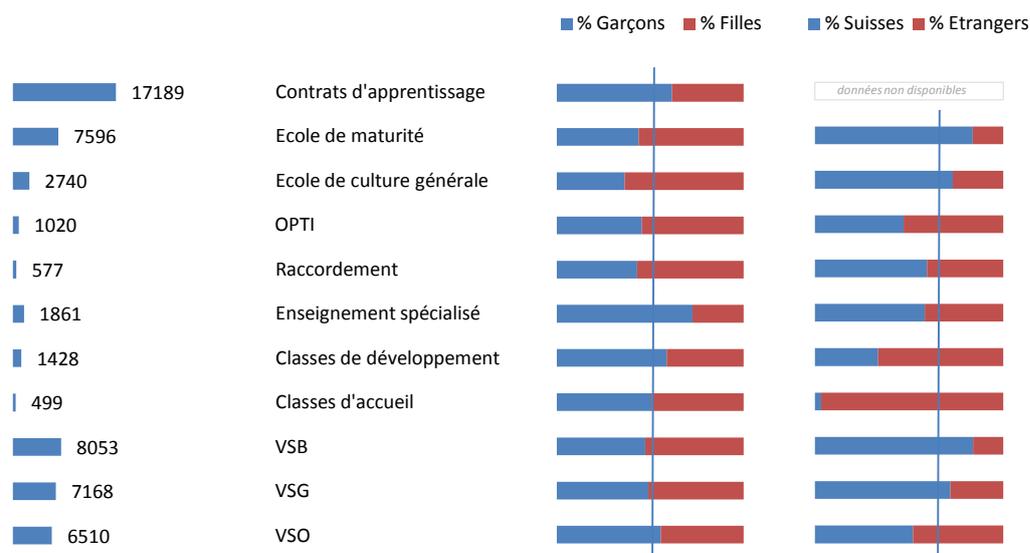
En 2006, 20% de la population étrangère, parmi les 18–24 ans, n'a pas obtenu de diplôme du post-obligatoire, contre 5% de la population indigène (Babel, Hermann, Cotter & Kohli, 2006). Le type d'enseignement obligatoire suivi et la formation post-obligatoire choisie sont des indicateurs de la capacité du système de formation suisse à intégrer les élèves d'origine culturelle et de sexe différents (Stocker, 2004).

¹³ Le case management est une prise en charge des cas individuels, avec un dépistage déjà en cours de scolarité obligatoire pour des jeunes en difficulté, considérés comme à risque dans leur T1 (Pagnossin & Armi, 2011, p. 1176).

¹⁴ « *Secondos* » est un terme utilisé pour qualifier les migrants de deuxième génération.

Répartition des élèves suisses et étrangers dans le canton de Vaud:

Fig. 2 :



Influence de chaque type d'enseignement suivi et répartition des élèves selon le sexe et l'origine en 2008-2009, dans le canton de Vaud (Source: Stocker, 2010)

En comparaison aux jeunes « indigènes », les jeunes issus de la migration sont plus nombreux à suivre une filière VSO, les classes de développement et l'OPTI. Une enquête sur les choix de formation des jeunes dans le canton de Vaud, montre que la moitié des effectifs en mesure de transition sont d'origine étrangère (SCRIS, 2011). Cependant, les immigrés ne sont pas tous concernés par ces difficultés de la même manière. La deuxième génération d'espagnols ou d'italiens connaît par exemple, des parcours de formation et d'insertion semblables aux suisses (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003). En revanche, pour un jeune originaire des Balkans (notamment du Kosovo), le risque de ne pas pouvoir suivre de formation (versus débiter une formation professionnelle) s'avère 3,7 fois plus élevé que pour un suisse (Coradi Vellacott & Wolter, 2005). Ainsi, l'intérêt porté à la population kosovare permet de mieux comprendre les raisons de ces inégalités.

1.3 L'exemple des kosovars en Suisse

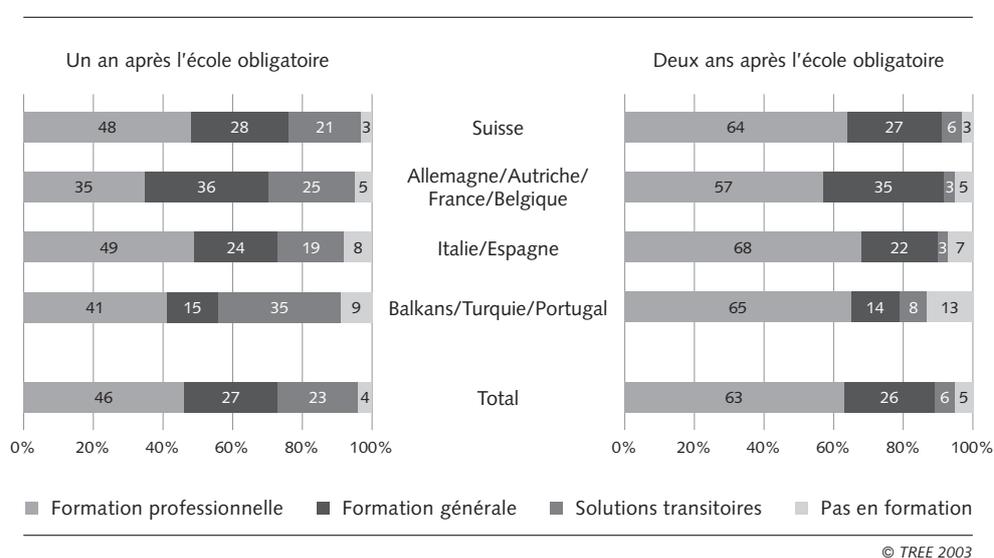
Actuellement, la population originaire du Kosovo représente 5,5% de la population étrangère suisse¹⁵ (OFS, 2015). Elle représente une part importante

¹⁵ Ce chiffre comprend tous les ressortissants étrangers titulaires d'une autorisation d'établissement, d'une autorisation de séjour, d'une autorisation de séjour de courte durée. Ces statistiques sont approximatives car elles ne prennent pas systématiquement en compte les

de la deuxième génération de migrants en Suisse¹⁶ (Gomensoro & Bolzman, 2015).

En comparaison à d'autres groupes ethniques et à la population indigène, la population kosovare semble plus vulnérable dans le système éducatif suisse (Gomensoro & Bolzman, 2015). Les kosovars présentent, en effet, des difficultés à trouver leur place dans le système éducatif (Burri-Sharani et al., 2010). Dans le schéma ci-dessous, l'étude TREE (2003), montre que les jeunes des Balkans sont plus fragilisés dans cette phase de transition puisque, deux ans après l'école obligatoire, ils sont plus nombreux dans les mesures de transition ou sans formation.

Fig. 3 :



Situation des jeunes ayant quitté l'école obligatoire en 2000, selon l'origine (Source : Amos et al., 2003).

L'intégration professionnelle et sociale des kosovars en Suisse est révélatrice d'un manque d'« équité » ou d'« égalité » au sein du système éducatif suisse (Gomensoro, 2014). Même si aujourd'hui, la plupart sont nés en Suisse où ils ont suivi leur scolarité obligatoire, ils subissent pourtant plus de discriminations que les indigènes sur le marché du travail (Fibbi, Kaya,

différences ethniques au sein des pays d'ex-Yougoslavie. Une part importante des kosovars en Suisse sont naturalisés et apparaissent comme Suisse dans les statistiques (Cola & Brusa, 2012). Les tentatives de décrire quantitativement cette population est inévitablement imprécise (Sharani et al., 2010).

¹⁶ Gomensoro & Bolzman (2015) soulignent que la deuxième génération représente 20% de la population migrante totale. Les jeunes de parents kosovars, albanais et macédoniens sont le plus grand groupe car en 2000, ils représentent plus d'un tiers des jeunes étrangers en Suisse (Fibbi, Kaya & Piguet, 2003).

Piguet, 2003). Cette répartition inégale s'explique principalement par le cumul de désavantages (Gomensoro, 2014): un bas niveau socio-économique des familles, une présence plus élevée dans les filières scolaires élémentaires, un manque de ressources éducatives et de soutien concret des parents (Fibbi & Mellone, 2010).

Malgré la situation préoccupante des jeunes kosovars en Suisse, on constate que l'intérêt scientifique porté à cette population issue des migrations plus récentes¹⁷, est quasi inexistant (Cola, Iseni & Brusa, 2012; Sharani et al., 2010; Gomensoro & Bolzman, 2015). A l'exception de l'étude de Gomensoro (2014) et Gomensoro et Bolzman (2015)¹⁸, aucune autre étude ne s'est intéressée spécifiquement aux parcours de formation des jeunes kosovars.

¹⁷ Suite aux premières vagues migratoires italiennes et espagnoles des années 50, les kosovars migrent plus récemment en Suisse, entre 1985 et 1995.

¹⁸ Ces auteurs utilisent les données de l'étude TREE pour comprendre les parcours de formation des jeunes d'ex-Yougoslavie, principalement d'origine kosovare, macédonienne et serbe.

Chapitre 2: Cadre théorique

L'objectif de ce chapitre est de situer le concept de transition dans le corpus des connaissances existantes à ce sujet. Il s'agira, dans un premier temps, d'énoncer différentes perspectives théoriques permettant d'appréhender cette notion. Il conviendra ensuite, d'en définir les déterminants.

La transition est un concept pluridisciplinaire (Tapia, 2001). La psychanalyse, la psychologie du développement, la sociologie et la psychologie interculturelle ont toutes passé ce concept à la loupe, offrant différentes conceptions de la transition (Tapia, 2001). Malgré l'hétérogénéité de ce concept, il est possible de trouver un dénominateur commun à la définition de ce phénomène. Tout d'abord, la transition est un passage d'un état à un autre (Tapia, 2001) et le passage vers un après (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). L'approche développementale, l'approche sociologique et l'approche développementale-contextuelle sont autant de paradigmes qui permettent de décrire la notion de transition et son caractère plus ou moins critique dans le parcours individuel.

2.1 L'approche développementale des transitions

Cette approche trouve ses fondements dans les réflexions du psychanalyste E. Erikson (1959). L'approche eriksonienne ne se rapporte pas directement aux processus vocationnels, cependant sa conception du développement en 5 stades de l'enfance à l'âge adulte, va influencer les théoriciens de l'orientation professionnelle, tels que Donald Super (1994; 1996). Super décrit sous la forme de 5 étapes¹⁹, correspondant aux âges de vie, le développement vocationnel d'une personne. A chaque étape correspondent certaines tâches de développement de carrière (Super, Savickas & Super, 1996). Super, Savickas et Super (1996) montrent dans leur arc-en-ciel du cours de la vie, que différents rôles sociaux jalonnent notre existence (enfant, étudiant, parents, citoyens, etc). Selon l'âge de vie d'une personne, l'un ou l'autre de ces rôles prend une place prédominante dans son parcours. Super (1996) parle de transition chaque fois que des événements personnels,

¹⁹ La croissance (enfance); l'exploration (adolescence); l'établissement (jeune adulte); le maintien (adulte); le désengagement (vieillesse).

professionnels ou sociaux affectent la trajectoire d'un individu. La transition est décrite comme un cycle au cours duquel les étapes de croissance, d'exploration, d'établissement, de maintien et de désengagement se succèdent. Les transitions sont décrites comme des moments significatifs, permettant de passer d'un cycle à l'autre, d'un rôle à un autre, tout au long de la vie (Dupuy & Le Blanc, 2001).

L'intérêt de cette théorie est de comprendre quels facteurs développementaux peuvent avoir une influence sur l'orientation professionnelle de la personne. Ces « cycles de vie » organisés pour chaque individu, négligent selon Sapin, Spini et Widmer (2007) « la variabilité des situations individuelles » (p. 21). Cette conception ne permet donc pas de rendre compte du caractère complexe et non linéaire des transitions socio-professionnelles (Sapin, Spini & Widmer, 2007; Dupuy, Le Blanc, 2001). Cette critique amène Vondracek et Porfeli (2004) à présenter un paradigme « diamétralement opposé », qui pose l'hypothèse d'une influence contextuelle venant déprogrammer l'ordre biologique décrit par les développementalistes.

2.2 L'approche sociologique des transitions

Cette approche montre comment les changements sociétaux induits par la mondialisation et la modernisation peuvent affecter les transitions professionnelles, familiales et individuelles. Les contextes sociaux, économiques et institutionnels viennent modifier les transitions individuelles (Masdonati, 2007). La classe sociale et la situation géographique sont, jusqu'au début du 20^{ème} siècle, déterminants dans la trajectoire d'une personne, alors que les préférences, les intérêts ou habiletés individuelles sont très peu considérés (Vondracek & Porfeli, 2004). L'approche sociologique indique que les choix et la variabilité des trajectoires de vie font désormais partie de notre réalité (Bauman, 2005). Cette approche relie vies humaines et temps historiques (Dupuy, 1998) en affirmant que la transition évolue au même titre que les sociétés et leur histoire évoluent. Elle souligne également l'interdépendance des sphères de vie (familiale, professionnelle).

A partir des années 70, les parcours linéaires décrits par l'approche développementale, laissent place à la déstandardisation, soit l'individualisation des transitions. La réalité actuelle offre une « (...)

multiplication des possibles familiaux et professionnels » (Sapin, Spini & Widmer, 2007). Le lien entre contexte socio-historique et parcours de vie explique pourquoi, actuellement, les transitions socio-professionnelles sont plus exigeantes à réaliser et moins prévisibles. Ce phénomène s'explique par les changements économiques et les événements historiques qui influencent le déroulement et la durée des transitions (Shanahan, 2000). Aussi, cette approche permet d'expliquer les différences de parcours de migration, selon la période et le contexte dans lesquels ils se produisent. Les Kosovars vivent, avant leur exil des années 90, dans un contexte de guerre, de répression et de discrimination ethnique (Roux, 2003). Vivre dans un pays en guerre a des conséquences sur le vécu migratoire; des processus de deuil vont être élaborés, les appartenances peuvent être fragilisées et abîmées, les attentes liées au projet migratoire en sont affectées (Métraux, 2011).

Contrairement au modèle développemental, cette approche conçoit les transitions comme un processus complexe et moins prévisible, dont l'influence contextuelle échappe au contrôle de l'individu. Ce paradigme permet d'expliquer le passage du modèle traditionnel linéaire de la transition à un modèle non-linéaire et déstandardisé. La perspective développementale-contextuelle tente, elle, d'articuler les conceptions parfois antinomiques des approches précédentes.

2.3 L'approche développementale-contextuelle des transitions

Cette approche est conceptualisée dans un modèle proposé par Vondracek et al. (1986; 2004), qui tient compte des invariants développementaux, de l'individualisation et des changements inhérents aux trajectoires individuelles. Ce modèle montre l'influence dynamique et réciproque des processus biologiques, psychologiques et environnementaux (Ford & Lerner, 1992). La pierre angulaire de ce paradigme est celle d'une « personne en contexte ». Certaines dimensions individuelles, tels que les intérêts ou les valeurs professionnelles, se construisent en interaction avec un contexte donné. A titre d'exemple, lors d'une augmentation de chômage, le rapport au travail se modifie, faisant interagir les facteurs individuels et environnementaux (Vondracek & Porfeli, 2004). Les transitions de l'école au monde du travail résultent ainsi d'une interaction entre « (...) des

caractéristiques individuelles avec de multiples niveaux de contextes variés » (Vondracek & Porfeli, 2004, p. 7). Ces contextes varient selon les périodes de l'histoire, les lieux géographiques et culturels. Pour Vondracek et Porfeli (2004), « la structure des familles, la nature des écoles et des communautés a changé, et cela donne un contexte très différent pour la transition de l'école au travail » (p. 9).

Cette approche est cependant critiquable puisque, poussée à l'extrême, « (...) tout est relatif et que peu de lois générales existent du fait que l'unité d'analyse est la personne-toujours-en-changement, dans un contexte qui est constamment changeant, à un rythme de plus en plus rapide » (Vondracek & Porfeli, 2004, p. 9). Selon Dupuy et Le Blanc (2001), les approches précédentes ne considèrent pas suffisamment le rôle actif de l'individu dans sa transition (Dupuy, 1998). Dans les années 2000, le paradigme « psychosocial » tente alors de répondre à cette critique. Les processus psychosociaux développés dans cette approche, sont plus pertinents que la description d'étapes ou de phases du développement pour comprendre les transitions (Masdonati, 2007).

2.4 L'approche psychosociale

L'approche théorique qui guide cette recherche est l'approche psychosociale des transitions. Cette approche se centre sur le rôle des contextes et de l'individu sur la transition, mais surtout des interactions entre les deux. Cette perspective intègre certaines conceptions des approches précédentes. Elle considère par exemple l'interdépendance des sphères de vie (Masdonati & Zittoun, 2012) et l'influence contextuelle, à travers les déterminants économiques (Baubion-Broye & Hajjar, 1998) ou la place grandissante accordée au travail dans notre société (Estrade, Méda & Orain, 2001; Nicholson & West, 1989). Les parcours professionnels restent donc envisagés à l'intérieur d'une structure sociale, dans un temps historique donné (Dupuy, 1998; Masdonati & Zittoun, 2012).

Cependant, l'approche psychosociale se différencie des précédentes par l'accent mis sur « (...) la signification individuelle et le vécu subjectif de la transition » (Masdonati, 2007). La transition n'est alors plus prédéterminée uniquement par le rythme de l'horloge développementale (Tapia, 2001), ni

seulement par le contexte socio-économique (Masdonati, 2007). L'approche psychosociale permet alors de résoudre la dichotomie, parfois observée entre les perspectives développementales et sociologiques. Dans une telle perspective, les processus sociaux s'ancrent dans l'individu mais ne le déterminent pas. Tout processus social est alors élaboré en terme de vécu et de perception individuelle (Dupuy, 1998).

Dans ce travail, la transition est comprise selon la définition psychosociale proposée par Schlossberg et al. (1995): « Tout événement ou manque d'un événement attendu, qui a pour conséquence de transformer les relations, les routines, les croyances et les rôles » (p. 27). Il s'agit de changements de vie majeurs, constitués de gains et de pertes, qui nécessitent la mise en place de nouvelles formes de conduite. Une transition en est une, seulement si la personne la perçoit en tant que telle (Schlossberg, 1985). Cette définition rend le sujet actif et montre l'imbrication du sujet et de son environnement, grâce à l'adaptation individuelle, c'est-à-dire: « (...) la possibilité qu'a l'individu de passer d'une situation donnée à une réalité nouvelle » (Nicholson & West, 1989; Riverin-Simard, 1990). L'adaptation peut se faire à travers le développement et l'acquisition de nouvelles connaissances, compétences cognitives, sociales et pratiques selon les exigences de l'environnement de formation (Masdonati & Zittoun, 2012). Il convient de distinguer trois types de transitions (Schlossberg, 1984):

1. Les « transitions anticipées » qui comprennent des événements de vie attendus et normatifs;
2. Les « transitions non-anticipées » qui se rattachent aux événements inattendus, imprévisibles tels qu'un accident de voiture, un licenciement;
3. Les « non-événements » se rapportent à l'absence d'un événement attendu et/ou normatif comme ne pas fonder de famille, ou ne pas avoir trouver de formation après l'école.

Pour comprendre les ressources de la personne en transition, Schlossberg (2005) propose de tenir compte de quatre facteurs (modèle des 4 « S »):

-La Situation pour comprendre le contexte d'apparition, ce qui a déclenché la transition, le moment d'apparition de la transition, les stress concurrents, le degré de contrôle, les expériences passées et les changements de rôles.

-Le Soi pour évaluer les ressources et les caractéristiques de la personne pour faire face à la transition (estime de soi, optimisme, résilience, croyances, valeurs, le genre, le statut socio-économique ou le milieu ethnique).

-Les Soutiens pour identifier les différentes sources de soutien disponibles à la personne pour affronter sa transition.

-Les stratégies pour comprendre quelles attitudes la personne va adopter en situation de stress transitionnel.

2.5 Les approches théoriques du biculturalisme

Entre 1920 et 1940, certains auteurs tels que Park (1928) et Stonequist (1935) conçoivent les personnes biculturelles comme marginales, contraintes de faire face à une dualité de modèles d'identification. Le biculturalisme est alors envisagé comme une attitude ambivalente, une confusion de l'identité, une loyauté divisée envers deux cultures ou encore une perte de normes et de repères. Cette conception selon laquelle vivre dans deux cultures est psychologiquement menaçant pour l'individu (Park, 1928; Stonequist, 1935) est toutefois remise en question. A partir des années 40, Goldberg (1941) et Green (1947) montrent qu'être biculturel ne rime pas toujours avec souffrance. Leur conception soulève les bénéfices retirés lorsqu'une personne vit dans un entre-deux culturel:

1. Le partage de sa condition avec des personnes de la même origine.
2. L'engagement dans des pratiques institutionnelles partagées par un groupe culturel.
3. Le sentiment d'appartenance à un groupe.

(Goldberg, 1941)

Cependant, l'approche déficitaire du biculturalisme teinte les écrits en sciences humaines. Les trajectoires socio-professionnelles y sont souvent décrites comme résultant d'un niveau socio-économique désavantageux, de capitaux culturels et sociaux moins élevés, de difficultés scolaires et d'orientation (Gomensoro, 2014). La double appartenance culturelle ressort comme un signe de faible assimilation ou une source de blocage à l'insertion professionnelle (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003). A partir des années 90, un

regard plus positif sur la double appartenance va cohabiter avec l'approche déficitaire. La psychologie culturelle commence alors à s'intéresser aux facteurs contribuant à rendre le processus biculturel positif (Berry et al., 2006). On parle désormais de dynamiques, de stratégies et de ressources individuelles dans les trajectoires des personnes biculturelles (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003; Boyd & Grieco, 1998).

Il existe plusieurs manières d'être biculturel, il résulte ainsi plus d'une définition du biculturalisme (Nguyen & Benet-Martínez, 2007). Une définition large et englobante, affirme que la personne biculturelle vit avec deux cultures dans une société donnée (Willgerodt, Miller & McElmurry, 2002). Grosjean (1993) formule trois dimensions qui caractérisent la personne biculturelle:

a) Elle participe au moins en partie, à la vie de deux cultures, de deux réseaux culturels majeurs, et ceci de manière régulière; b) Elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné; c) Elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures. Outre la synthèse de normes culturelles en un seul répertoire comportemental, le biculturalisme est aussi la possibilité de basculer entre deux schémas culturels (Nguyen & Benet-Martínez, 2007). Les individus biculturels sont ceux qui ont été exposés et ont intériorisé deux cultures (Benet-Martínez, Leu, Lee, & Morris, 2002).

2.6 Une double transition

Les périodes de transition professionnelle confrontent l'individu aux enjeux de son intégration dans une nouvelle communauté socio-professionnelle, régie par de nouvelles normes, valeurs, et rôles (Boltanski, 1982; Baubion-Broye, 1998). N'est-ce pas un processus similaire que l'on retrouve en situation de biculturalisme ethnique ? Dupuy & Le Blanc (2001) affirment que les transitions peuvent être géographiques, professionnelles ou interculturelles. Le terme « biculturalisme » peut donc être utilisé en référence à des paires de cultures professionnelles, ethniques, ou générationnelles. Ainsi, ce travail envisage le biculturalisme comme une transition constituée d'adaptation et de changements culturels (Nguyen & Benet-Martínez, 2007; Arthur, 2001; Bourhis et al., 2010).

Les enjeux de l'adaptation professionnelle (Guichard & Huteau, 2006; Porter, Lawler & Hackman, 1975), peuvent être mis en parallèle avec les enjeux de l'adaptation culturelle (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006).

Transition professionnelle	Transition culturelle
Changement de monde (Masdonati, 2007); Transfert planétaire (Riverin-Simard, 1990)	Rupture plus ou moins prononcée des cadres de référence des individus (Manço, 1999)
Remaniements identitaires (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Guichard, 2004)	Modifications profondes au niveau identitaire (Vatz Laaroussi et al., 1996)
Quitter des lieux et des situations connues et développer des compétences, des actions pour s'y adapter (Perret-Clermont & Zittoun, 2002)	Vivre un processus dynamique constitué de « ruptures et continuité, pertes et gains, transformations et adaptations » (Vatz Laaroussi et al., 1996)
L'expérience de transition professionnelle implique des attentes, des représentations de l'individu avant son entrée dans l'organisation (Guichard & Huteau, 2006).	L'expérience de transition interculturelle implique des défis en termes de définition de soi et des croyances personnelles (Arthur, 2001)
Demande à l'individu de prendre ses repères, de clarifier ses rôles, se familiariser avec les activités professionnelles (Guichard & Huteau, 2006)	Demande aux individus de s'ajuster aux comportements et aux normes culturelles (Arthur, 2001).
Stress transitionnel (Masdonati & Massoudi, 2012)	Stress d'acculturation (Berry, 1996)
Développement de compétences transitionnelles (Guénoles, Bernaud, & Guilbert, 2012)	Développement de compétences biculturelles (LaFramboise, Coleman & Gerton, 1993)
Les conseillers-ères en orientation ont un rôle important à jouer dans l'accompagnement des multiples transitions que la personne vit dans son parcours professionnel et personnel (Masdonati & Zittoun, 2012).	

2.7 Les déterminants de la transition socio-professionnelle

Une question importante, est celle de savoir comment les personnes biculturelles négocient leur double appartenance culturelle et leur transition au secondaire II. Les facteurs influençant la transition des jeunes d'origine étrangère peuvent être présentés selon trois niveaux d'influence (Amos, Donati & Stalder, 2003). Ces différents critères peuvent constituer des facteurs de risques ou des ressources pour la transition des individus après l'école obligatoire (Massoudi & Masdonati, 2012).

2.7.1 Les caractéristiques sociodémographiques

Le genre

Gomensoro (2014) relève une différence statistique entre les genres dans le post-obligatoire des jeunes kosovars. Les jeunes femmes semblent vivre des

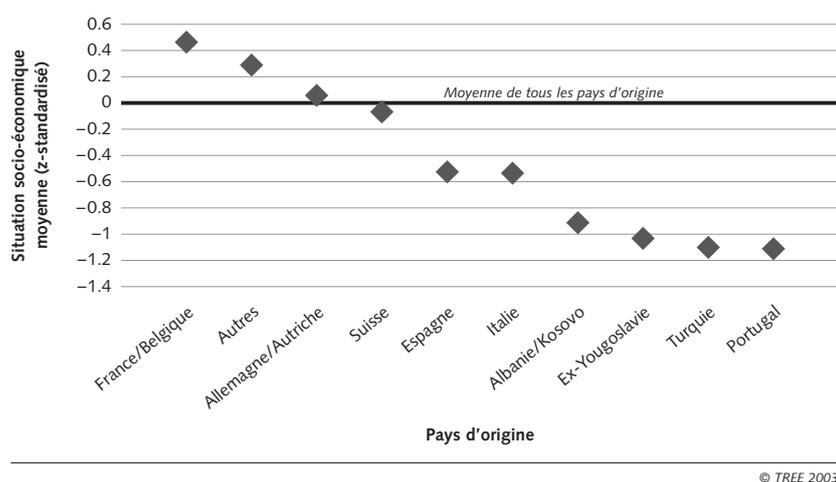
transitions moins automatiques que les hommes: presque 50% d'entre-elles passent par une mesure de transition, contre 27% en formation professionnelle. Seules 20% d'entre elles, fréquentent la filière pré-gymnasiale pour se diriger vers une formation générale (17%, contre 10% pour les hommes). Les jeunes hommes, quant à eux, sont plus nombreux que les femmes à suivre une formation professionnelle et ce, quelle que soit la filière suivie. Ils sont également moins nombreux à bénéficier de solutions transitoires.

L'origine culturelle

L'origine culturelle est généralement évaluée selon le statut d'immigration, plutôt que selon le pays d'origine. En Suisse, des différences selon l'origine s'observent dans la poursuite ou non d'une formation post-obligatoire (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003; Bergman et al., 2011). Le taux d'abandon en cours de formation professionnelle est aussi plus élevé chez les jeunes d'origine étrangère (Muus, 1993). Bolzman, Fibbi et Vial (2003) montrent que leur entrée dans la vie professionnelle prend place, sur une plus longue période et de manière plus aléatoire, que pour les indigènes. Aussi, plus on monte dans l'échelle sociale, moins l'influence de l'origine culturelle se fait ressentir dans les inégalités de formation (Eckmann-Saillant, Bolzman & de Rham, 1994). La naturalisation facilite l'intégration professionnelle car elle est perçue, par certains employeurs, comme le signe d'un meilleur potentiel d'intégration, couplé à une productivité plus élevée (Liebig, Kohls & Krause, 2012). La langue parlée et la motivation de l'employé participent à faciliter cette intégration. Si les kosovars sont, aujourd'hui, de plus en plus nombreux à être naturalisés, ils ne sont pas pour autant à l'abri des difficultés d'insertion (Sharani et al., 2010). Le statut d'immigration, à lui seul, ne suffit donc pas pour expliquer ces différences. D'autres indicateurs sont à prendre en considération: le lieu de naissance, la langue parlée à la maison, la distance culturelle et le vécu du biculturalisme (Eckmann-Saillant, Bolzman & de Rham, 1994).

Le statut socio-économique (SSE)

Ce statut est évalué sur la base d'indicateurs comme le niveau d'éducation des parents, leur salaire et le métier exercé par ces derniers (Levy et al., 1998). Eckmann-Saillant, Bolzman et de Rham (1994) montrent que la couche sociale et la situation socioéconomique des familles déterminent l'insertion des jeunes dans le post-obligatoire. Gomensoro et Bolzman (2015) soulignent que, pour beaucoup de familles albanophones²⁰, un faible statut professionnel se combine avec d'autres facteurs de vulnérabilité: un statut légal précaire, des obligations économiques transnationales, des problèmes de santé qui les empêchent de travailler, un manque de capital linguistique et social ou encore une discrimination ethnique sur le marché du travail. Le niveau socio-économique des personnes est influencé par leur nationalité (Amos et al., 2003):



Statut socio-économique selon le pays d'origine (Source: Amos et al., 2003)

2.7.2 Les caractéristiques scolaires

Parcours scolaire

Ce facteur comprend différentes caractéristiques comme la filière suivie à l'école obligatoire, les performances scolaires et les compétences de l'élève (Massousi & Masdonati, 2012). En Suisse, chaque canton opère une sélection précoce des élèves, en moyenne à l'âge de 12 ans, au sein de filières différenciées selon leur niveau scolaire. Cette première sélection définit dans une large mesure les opportunités de formations post-obligatoires (Gomensoro, 2014), les chances d'accès à une formation post-obligatoire et

²⁰ Familles migrantes (d'Albanie et du Kosovo) parlant l'albanais.

l'éventail de choix au sein des différents types de formation post-obligatoire (Amos et al., 2003). Les kosovars ont un taux de présence élevé dans les filières à exigences élémentaires, ce qui restreint les possibilités de formation post-obligatoire (Meyer, 2011). Peu se dirigent vers les Hautes Ecoles (52,3%) alors que d'autres nationalités (italiennes, espagnoles, allemandes et suisses) y accèdent à environ 60 % (Coradi Vellacott & Wolter, 2005).

2.7.3 Les déterminants psychosociaux

Les représentations du jeune face à son futur de formation

Il s'agit des représentations individuelles que les jeunes se construisent du monde du travail et d'eux-mêmes (LeBlanc & Laguerre, 1998). Ces représentations concernent les possibilités de formation, les modèles idéaux, les attentes et les attitudes des jeunes vis-à-vis de leur avenir professionnel (Massoudi & Masdonati, 2012). Les représentations peuvent influencer le choix de formation. Perriard (2005) montre en effet, que certains apprentissages sont « désertés » par les jeunes. Cette situation laisse penser que « (...) la grande majorité des jeunes cherche à poursuivre leur formation, mais pas dans n'importe quel secteur d'activité et pas à n'importe quel prix » (p. 13). Le degré de surprise (Louis, 1980) ou de choc lors de la transition dépend notamment des choix et des attentes individuelles. Les attentes du jeune face à sa future formation peuvent être parfois irréalistes, insatisfaites, sursatisfaites (Louis, 1980). C'est surtout la signification donnée au décalage, entre attentes et réalité, qui peut être source d'insatisfaction (Baubion-Broye & Hajjar, 1998).

L'estime de soi

En tant que dimension affective et évaluative de l'identité, l'estime de soi est comprise comme le sentiment que chaque personne a de sa propre valeur (Mègemont & Le Blanc, 2006). Le niveau d'estime de soi est le résultat d'une auto-évaluation de l'individu quant à sa capacité à réaliser ses aspirations (Mègemont & Le Blanc, 2006; Massoudi & Masdonati, 2012). L'estime de soi peut aussi résulter d'une évaluation sociale étroitement dépendante de l'image, plus ou moins positive, que les autres renvoient à l'individu (Mègemont & Baubion-Broye, 2001). Différentes recherches

montrent le rôle de l'estime de soi dans le développement de stratégies efficaces de résolution de problèmes (Masdonati, 2007); elle favorise le degré de contrôle perçu. En effet, l'estime de soi permet à la personne de se sentir capable de mettre en œuvre des moyens pour réussir sa formation. L'estime de soi favorise aussi l'engagement positif et la gestion de l'échec (Masdonati, 2007). L'estime de soi peut être différente selon les sphères de vie de la personne (Mègemont & Baubion-Broye, 2001).

Le soutien social perçu

Il s'agit de l'évaluation que porte l'individu aux personnes significatives de son entourage (famille, amis, associations, travailleurs sociaux) qui peuvent jouer le rôle de soutien ou être des obstacles à la transition socio-professionnelle (Schlossberg, 1995; Almudever, 1998). La qualité relationnelle de ces soutiens influence le vécu de la transition (Schlossberg, 1995; Almudever, 1998). Ce constat rejoint les réflexions de Fibbi et Mellone (2010) qui affirment que le déroulement de la transition I dépend de la façon dont les parents accompagnent les choix professionnels de leurs enfants. Le soutien social favorise aussi l'adaptation individuelle à la nouveauté de la transition. Bill Law (1981) présente différentes formes d'influences communautaires:

1. Les attentes sur l'individu, transmises au travers des valeurs familiales ou des groupes d'amis, par l'expression de signaux, de pressions et d'incitation. Ces attentes varient selon l'origine culturelle du groupe (Brinbaum & Guégnard, 2012).
2. Les rétroactions, à travers les messages extérieurs reçus au sujet de son adéquation pour tel ou tel rôle.
3. Le soutien de l'entourage, notamment dans la réussite scolaire d'enfants (Fibbi & Mellone, 2010; Gremion & Hutter, 2008).
4. Le modelage, modèles auxquels le jeune va s'identifier.
5. L'information transmise par la communication d'impression, d'images, de faits et de jugements. Elle varie selon la communauté d'appartenance.

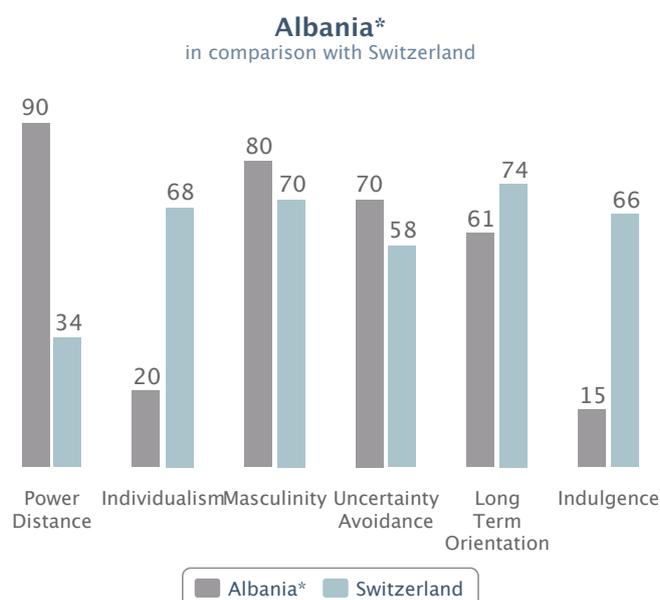
(Bill Law, 1981)

Le vécu du biculturalisme: Le biculturalisme affecte le développement de la deuxième génération de migrants car elle représente un pont entre la culture dominante et celle de la famille d'origine (Noda, 1989). La distance culturelle, les comportements d'acculturation, les valeurs et les identités ethniques sont les déterminants retenus du biculturalisme. Ces derniers permettent d'expliquer les différences observées dans les transitions vers le post-obligatoire (Eckmann-Saillant, Bolzman & de Rham, 1994).

La distance culturelle

Cette dimension évalue les écarts perçus entre les aspects sociaux et physiques d'environnements culturels différents (Babiker et al., 1980). Gagnon (1995) souligne qu'un changement d'environnement culturel « (...) peut amener des changements plus ou moins importants, selon que les différences entre les deux sociétés sont plus ou moins grandes » (Gagnon, 1995, p. 4). Cette distance peut être évaluée à un niveau individuel (caractéristiques psychologiques telles que les attitudes ou les valeurs) ou social (différences dans le PIB, les inégalités des revenus) (Suanet & Van de Vijver, 2009). Les indices permettant d'évaluer la distance de culture entre la Suisse et le Kosovo sont difficilement mesurables, cependant les indices élaborés par Hofstede (2001) permettent un aperçu de la distance culturelle entre la Suisse et l'Albanie.

Cette comparaison repose sur les indices suivants :



Ce schéma montre que la distance culturelle entre les deux pays concerne particulièrement la distance au pouvoir, le degré d'individualisme/collectivisme et le degré d'indulgence. L'Albanie a un haut degré de distance au pouvoir²¹ car c'est une société hiérarchisée dans laquelle tout le monde a une place, sans que cela soit remis en question. L'Albanie est aussi plus collectiviste²² que la Suisse. Ses membres ont plus tendance à s'entre-aider, se solidariser, en échange d'une forme de loyauté. Les deux pays sont relativement proches sur l'indice de masculinité/féminité²³. Concernant l'évitement de l'incertitude²⁴, l'Albanie préfère trouver des stratégies pour l'éviter. Elle a un grand besoin de contrôle de l'incertitude en maintenant des croyances ou des codes rigides. Dans leur degré d'orientation vers l'avenir²⁵, les deux cultures ont des scores élevés et présentent un état d'esprit davantage tourné vers la modernité comme moyen de se préparer pour l'avenir, sans chercher à maintenir les traditions et les normes ancestrales. Enfin, sur l'indice d'Indulgence²⁶, la Suisse est décrite comme beaucoup plus permissive que la culture albanaise. La culture albanaise semble plutôt retenue, c'est-à-dire qu'elle ne donne pas la priorité au temps de loisirs et à la satisfaction des désirs de ses membres. Selon le degré de distance culturelle, les discontinuités vécues peuvent faire émerger des déséquilibres, qui poussent la personne à réagir de différentes manières: on parle de processus d'acculturation (Kanouté, 2002; Fibbi, 2006).

Les attitudes d'Acculturation

L'acculturation est un processus impliquant des changements culturels et psychologiques résultants d'un contact entre deux cultures (Berry, 2003). Berry et ses collègues (1989) proposent quatre formes d'acculturation,

²¹ Attitude de la culture envers les inégalités sociales, notamment liées à la répartition inégale de pouvoir.

²² Degré d'interdépendance qu'une société maintient entre ses membres.

²³ La masculinité est davantage tournée vers la concurrence et la réussite alors que la féminité désigne plutôt le bien-être des autres, la qualité de vie.

²⁴ Rapport qu'entretien une société à l'incertitude de l'avenir (vouloir contrôler l'avenir ou le laisser se produire).

²⁵ Degré de liens avec son passé, tout en faisant face aux défis du présent et de l'avenir.

²⁶ Mesure dans laquelle les gens essaient de contrôler leurs désirs et impulsions, selon l'éducation et la socialisation reçue.

auxquelles vient s'ajouter une cinquième proposée par Bourhis et collègues (1997). Les types d'acculturation se différencient selon la réponse que donne l'individu à deux questions centrales:

1. Est-il motivé ou autorisé à maintenir sa culture d'origine ?
2. Est-il motivé ou autorisé à s'identifier et à participer à la culture dominante d'accueil ?

1. L'Intégration: Il s'agit de la synthèse des deux codes culturels, celui de la société d'accueil et celui de la société d'origine, de la conciliation, voire la réconciliation des deux pôles d'allégeance culturelle (Kanouté, 2002).

2. L'Assimilation: Il s'agit d'une déculturation quasi complète de la culture d'origine et d'une resocialisation à la culture d'accueil. La personne montre un faible intérêt pour maintenir sa culture d'origine, pouvant aller jusqu'à son reniement (Berry et al., 2006; Kanouté, 2002). Ce type d'acculturation est influencé par le vécu migratoire de la 1^{ère} génération d'immigrants et la perception de sa différence par rapport à la culture d'accueil (Kanouté, 2002).

3. La Marginalisation: Il s'agit d'une attitude distante avec la culture d'origine, sans pour autant investir celle du pays d'accueil (Berry et al., 1989). Cette attitude peut résulter d'un ancrage socio-économique dévalorisant dans la culture d'origine ou d'expériences d'exclusion. La marginalisation peut traduire une difficulté à concilier les deux codes culturels donnés.

4. La Séparation: Il s'agit d'un repli total sur la culture d'origine et un rejet de celle de la société d'accueil (Berry et al., 1989). Ce type d'acculturation peut s'expliquer par une incompatibilité ressentie entre les valeurs du pays d'origine et celles du pays d'accueil, des expériences d'exclusion dans le pays d'accueil ou une culture d'origine très prescriptive (Kanouté, 2002).

5. L'Individualisme: Selon Bourhis et al. (1997), les personnes qui adoptent cette attitude « (...) se dissocient à la fois de leur origine ethnoculturelle et de la culture de la société d'accueil parce qu'elles préfèrent se définir en tant qu'individus » (Kanouté, 2002, p.178).

Berry et al. (2006) montrent également l'importance de considérer les différentes sphères de vie dans lesquelles les comportements d'acculturation peuvent être observés. Les traditions culturelles, la langue parlée, le mariage, les activités sociales et le contact avec les pairs ethniques/nationaux en sont les principales. Le type d'acculturation peut avoir un lien avec les transitions

professionnelles puisque « (...) les éventuels constats d'échec dans l'insertion, notamment des jeunes d'origine immigrée, sont expliqués par des efforts insuffisants de la part du jeune et/ou de sa famille pour comprendre le pays d'accueil et se conformer à ses exigences » (Fibbi, Kaya & Piguet, 2003, p. 46).

L'identité ethnique

L'identité ethnique concerne la façon dont les individus biculturels expérimentent et organisent leurs différentes orientations culturelles (Nguyen & Benet-Martinez, 2007). Phinney (1990) propose trois catégories qui fondent l'identité ethnique.

1. L'identification de soi, à savoir la désignation ethnique utilisée pour soi-même.
2. Le sentiment d'appartenance au groupe.
3. Les attitudes et le degré de participation aux activités culturelles.

Les transitions socio-professionnelles entraînent des remaniements identitaires importants pour l'individu car il change de rôle et redéfinit son statut (Nicholson, 1984; Schlossberg, 2011). Le biculturalisme implique pour l'individu, le maintien de son patrimoine culturel et/ou l'adoption d'une nouvelle identité culturelle. Les identités ethniques contribuent à donner une direction pour guider les comportements sociaux d'une personne, lors de situations nouvelles ou incertaines (Suh, 2002). Enfin, lorsque la personne passe d'une étape de vie à une autre, la saillance de ses identités est susceptible de changer (Super, 1980). L'identité ethnique n'est pas rigide, elle se modifie en fonction du contexte (Hong, Morris, Chiu, & Benet-Martinez, 2000), des stratégies individuelles, du rôle et de la place que prend l'origine culturelle pour une personne (Tarafas, 2015). Le contexte influence, dans le cas des kosovars, leur identité ethnique. En effet l'identité kosovare a été, durant les conflits ethniques en Ex-Yougoslavie, revendiquée et affirmée par les kosovars, face aux dominations politiques extérieures (Adler, 2002).

Les valeurs culturelles

Il s'agit des principes investis par la personne pour guider et expliquer ses actions, évaluer les gens et les événements (Schwartz, 1999). Les valeurs

culturelles motivent la personne et lui donnent un but; elles sont des principes qui guident la vie d'une personne (Schwartz, 1999). Le degré de similitude des valeurs, entre la deuxième génération et leurs parents, est important à considérer car il influence leur bien-être psychologique, le fonctionnement familial et le degré de continuité entre deux cultures (Chan & Tam, 2016). Le type de valeurs investies dépend aussi des spécificités de chaque famille migrante: les raisons de sa migration, son projet migratoire, son niveau d'instruction, son statut socioéconomique, etc. (Kanouté, 2002). En situation biculturelle, Tadmor et Tetlock (2006) évoquent deux possibilités: celle d'une situation de dissonance, sacrifice, conflit de loyauté ou celle d'une synthèse dynamique de deux codes culturels.

Stéréotypes et discrimination

Levy (1998) décrit la discrimination comme un traitement inégal fondé sur un critère illégitime. Ce traitement est basé sur l'appartenance à une catégorie, sans tenir compte des caractéristiques individuelles de la personne. Dans le cas des personnes migrantes, la discrimination est un traitement inférieur à celui des nationaux, en dépit d'une formation, de qualifications et d'expériences comparables (Zegers de Beijl, 1995). La discrimination peut alors constituer un frein majeur à l'intégration sociale et professionnelle des migrants (Sharani et al., 2010). Les formes de discrimination dont une personne peut être victime sur le marché du travail sont multiples: discrimination à l'embauche, salariale, dans l'accès à l'emploi et à la formation ou dans les tâches assignées (Fibbi, Kaya & Piquet, 2003). La discrimination à l'école a également un impact sur les trajectoires professionnelles (Brinbaum & Guégnard, 2012). Cependant, les perceptions de discrimination baissent avec l'élévation du niveau d'études (Brinbaum & Guégnard, 2011). En Suisse, dès le début des années 90, lorsque la migration d'ex-Yougoslavie augmente considérablement, prenant la forme d'immigration politique et de demandes d'asile, l'hostilité envers cette population tend à augmenter (Sharani et al., 2010). Des éléments contextuels participent à expliquer ce phénomène: récession économique en Suisse, démantèlement d'un réseau de trafic de drogue, images relayées par les médias (Sharani et al., 2010). Les kosovars sont alors victimes de préjugés

ethniques en Suisse (Wyssmüller, 2005), rappelant alors les discriminations vécues au Kosovo durant le régime socialiste serbe²⁷. Ces stéréotypes pénalisent, encore aujourd'hui, les jeunes kosovars dans leur recherche d'un apprentissage ou d'un emploi (Sharani et al., 2010).

Les stratégies

Selon N. Schlossberg (1995), les stratégies dites de « coping » concernent la manière dont l'individu affronte les situations stressantes de sa transition. Elles sont catégorisées en trois types :

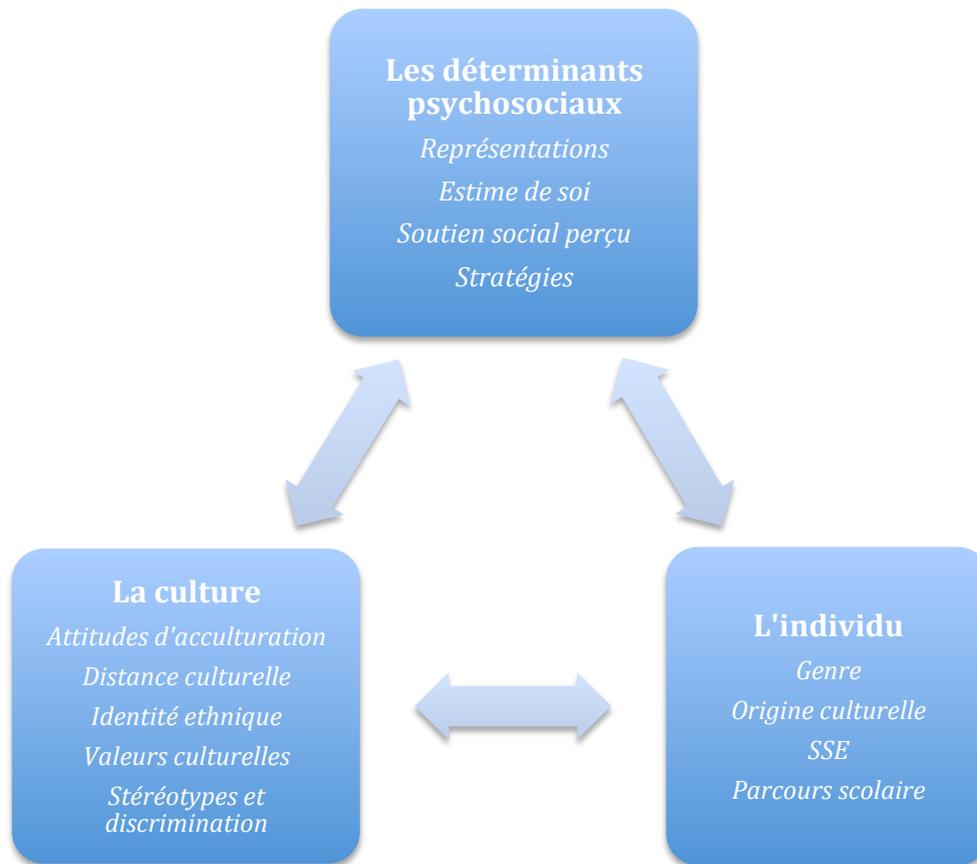
1. Les stratégies actives qui consistent à modifier et contrôler la situation. Par exemple, envoyer des postulations en vue de trouver une formation, s'inscrire dans une école.
2. Les stratégies passives qui impliquent d'agir sur la signification de la situation. Par exemple lorsqu'une personne réfléchit à l'importance de trouver une formation, à ce qu'elle recherche dans une formation et au sens donné à celle-ci.
3. Les stratégies de réduction du stress, comme le fait de pratiquer un sport, de faire de la méditation, ou de recourir à la pensée magique.

Les stratégies sont également liées à l'estime de soi de la personne car l'individu va mettre en place des stratégies défensives pour préserver cette dernière (Guichard & Huteau, 2006).

²⁷ Voir l'historique du Kosovo en annexe 10.2

2.8 Modèle psychosocial de la transition

Ce modèle de la transition des jeunes biculturels permet de comprendre les différents déterminants contextuels, individuels et psychosociaux à l'oeuvre dans la transition socioprofessionnelle.



Cette recherche distingue trois niveaux d'analyse correspondant aux trois objectifs de recherche:

- 1) L'individu et ses caractéristiques personnelles: le genre, l'origine culturelle, le statut socioéconomique.
- 2) La culture et ses différents déterminants: la distance culturelle, les attitudes d'acculturation, l'identité ethnique, les valeurs culturelles, les stéréotypes et la discrimination rencontrée.
- 3) Le lien entre l'individu et son contexte culturel: représentations de l'individu face à son avenir de formation, l'estime de soi, le soutien social perçu et les stratégies.

Chapitre 3: Objectifs de recherche

L'objectif général de la recherche est de comprendre le lien entre le vécu de la transition post-obligatoire et les facteurs socio-culturels des jeunes kosovars de deuxième génération. Ce vécu se situe au niveau des ressources et obstacles rencontrés durant leur transition ainsi que des stratégies mises en œuvre pour faire face aux enjeux qu'il représente. Cet objectif général se décline en deux objectifs spécifiques.

1) Sur la base des déterminants individuels et environnementaux du modèle (chapitre 2.8), lesquels sont effectivement perçus par les participants comme des ressources, et lesquels sont réellement vécus comme des freins à leur transition. La considération du vécu du biculturalisme permet de comprendre dans quelle mesure l'origine culturelle peut être obstacle et/ou ressource durant cette dernière. Cet objectif permet de sensibiliser les conseillers-conseillères en orientation à l'accompagnement des personnes biculturelles. En effet, Bolzman, Fibbi et Vial (1991) affirment que c'est en approchant la mobilisation des ressources que nous pouvons « (...) appréhender la dynamique et la persistance éventuelle des référents ethniques au sein de la deuxième génération (...) » (p. 19).

2) Une fois les ressources et les obstacles identifiés, il s'agira de comprendre quelles sont les stratégies psychosociales mises en œuvre par les jeunes kosovars, dans ce processus de transition. Les défis rencontrés et les ressources disponibles pour y faire face, permettent une meilleure compréhension des spécificités du parcours socio-professionnels des jeunes kosovars.

Chapitre 4: Méthode

En raison du caractère subjectif de la transition, notre choix s'est porté pour une approche idiographique soutenue par une méthodologie qualitative d'analyse de contenus. Cette approche a pour but de considérer les variabilités individuelles au sein d'un groupe, ce qui permet d'éviter la conception selon laquelle un groupe d'origine culturelle donnée, pense et agit de la même manière (Lent & Worthington, 2000). Ainsi, elle permet d'utiliser une méthodologie adaptée à la construction individuelle de sens et à la spécificité culturelle des participants, tout en respectant les défis transitionnels posés par le contexte actuel (Bauman, 2013). Afin de poursuivre ces objectifs, cette recherche utilise un outil méthodologique spécifique: l'entretien de recherche.

4.1 Entretien de recherche

La collecte de données a été effectuée par le biais d'entrevues semi-dirigées. André Balleux (2007) souligne que le caractère narratif des entrevues semi-dirigées est particulièrement bien adapté aux « contextes transitionnels ». Aussi, selon Mègemont (1998), la transition facilite le « travail de construction de signification » puisqu'elle implique de repenser le passé, de se représenter un futur, et d'évaluer ses expériences vécues. Cet outil est donc pertinent pour comprendre l'expérience vécue et la trame culturelle des participants car il permet d'accéder au sens individuel donné à un phénomène (Savoie-Zajc, 1997).

Un guide d'entrevue a été élaboré pour concevoir les questions à poser aux participants (Savoie-Zajc, 1997). Ces questions sont conçues sur la base des déterminants de la transition des jeunes d'origine étrangère, présentés dans le chapitre 2.7 de ce travail.

L'analyse des données a été effectuée à partir des étapes d'analyse qualitative de contenu, proposée par L'Ecuyer (1990). Le cadre de référence des participants est privilégié à celui du chercheur. Cependant, leur cadre de référence est guidé par des questions construites sur la base des déterminants de la transition. Afin d'éviter les risques des catégories prédéterminées (hypothético-déductives), l'objectif sera de vérifier la présence ou l'absence de ces catégories, tout en pouvant faire émerger de nouvelles variables. Suivant ces objectifs, il est préférable, selon L'Ecuyer (1990), de situer la

démarche d'analyse dans le « modèle des catégories mixtes ». Elles sont dites mixtes car elles sont préexistantes et induites par le discours des participants.

L'analyse des données s'est effectuée selon les cinq étapes de l'analyse de contenu proposées par L'Ecuyer (1990).

La première étape permet une lecture flottante, de prendre connaissance des données brutes et de lister les thèmes saillants.

Dans la deuxième étape, il s'agit de découper et nommer le discours en unité de sens. Les *unités de sens* sont définies par L'Ecuyer (1990) comme « tout mot, toute phrase ou portion de phrase ayant un sens complet en soi » (p. 62).

Ces unités de sens sont ensuite, dans la troisième étape, regroupées par analogie de sens dans des sous-catégories, puis en catégories générales. Les *catégories*, selon Bardin (1977), sont « (...) des rubriques ou des classes qui rassemblent un groupe d'éléments (...) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (p. 118). Les catégories doivent respecter au mieux les critères d'exhaustivité, de pertinence, d'homogénéité, d'exclusivité et de nombre limité (L'Ecuyer, 1990).

La quatrième étape est celle de la présentation des résultats en relevant les liens, ou l'absence de liens entre elles et entre les catégories déduites de la littérature.

Enfin, la cinquième et dernière étape, permet la discussion et l'interprétation des données qualitatives.

4.2 Description de l'échantillon

L'échantillonnage de cette recherche est effectué en réponse à trois questions essentielles : qui, comment, et pourquoi (Savoie-Zajc, 2007) ?

Qui ? Il s'agit de se poser la question de qui est « l'acteur social compétent » concerné par les objectifs de notre recherche (Savoie-Zajc, 2007). La sélection de l'échantillon s'est effectuée auprès d'une population spécifique de Kosovars issus de la deuxième génération de migrants. Le choix d'un groupe culturel spécifique est privilégié afin d'éviter de souligner les différences interculturelles qui peuvent avoir comme conséquence, de renforcer les stéréotypes véhiculés sur les groupes en question (Leong &

Brown, 1995). Trois critères de sélection sont retenus dans notre échantillonnage:

1. L'origine culturelle kosovare (naissance en Suisse ou au Kosovo, scolarité effectuée en Suisse)
2. La formation secondaire II suivie (en formation professionnelle, générale, en mesures de transition, hors-formation)
3. L'âge (entre 16 et 20 ans²⁸).

Pourquoi ? Il s'agit de définir les buts visés de l'échantillonnage en vue de l'interprétation des données (Zavoie-Zajc, 2007). L'échantillon choisi est à la fois homogène (âge, deuxième génération, origine kosovare, première transition socio-professionnelle), ce qui nous permet de dégager une compréhension riche du groupe choisi (Zavoie-Zajc, 2007), et à la fois contrasté (genres, types de formation suivie, vécu du biculturalisme), ce qui permet de discuter certaines différences et de faire des comparaisons.

Comment ? Il s'agit de définir le nombre de participants. Cette étude regroupe au total 7 participants. Ce choix s'explique par le nombre de personnes requises pour représenter les différentes filières de formation post-obligatoire en Suisse. Les participants ont été interrogés pendant leur transition, soit entre la 1^{ère} année et la dernière année de la formation suivie.

Le mode de recrutement des participants s'est effectué selon deux modalités:

- Via les *réseaux sociaux* (4 participant(e)s);
- Via deux organismes lausannois: dans le cadre du secteur de préformation du COFOP²⁹ (2 participant(e)s en préapprentissage de coiffeur-euse) et dans le cadre de la *Permanence Jeune Borde*³⁰ (1 participant).

Les entretiens se sont déroulés à l'Université de Lausanne et dans les salles d'entretien du COFOP. Chaque participant a rempli un questionnaire de données socio-démographiques comprenant les informations suivantes: sexe,

²⁸ On estime que la première transition vers le post-obligatoire se déroule sur les quatre années suivant la fin de l'école obligatoire (Meyer, 2005); advient ensuite la transition vers le monde du travail ou les formations de niveau tertiaire.

²⁹ Le secteur de préformation du COFOP est une des mesures de transition cantonales. Il accueille 120 jeunes à la recherche d'un projet professionnel leur permettant d'effectuer un préapprentissage, pour s'initier à la pratique dans différents secteurs (Bâtiment-Construction; Mécanique-Métallurgie; Services).

³⁰ Centre socio-culturel lausannois permettant aux jeunes du quartier de se réunir, d'être à leur écoute et de faciliter la réalisation de leurs différents projets.

âge, filière scolaire, formations achevées, date d'arrivée en Suisse, motifs de la migration, formations/statuts des parents, statut légal (Latina & Ramirez, 2012). Ce questionnaire n'est pas traité de manière quantitative, mais il permet d'apporter un complément d'informations aux entretiens et d'adapter les questions au profil de la personne.

Parcours de formation des jeunes interrogés:

1. H1 est actuellement en 2^{ème} année d'Ecole de Culture Générale, après avoir suivi une scolarité en VSG.
2. F2 est actuellement en 2^{ème} année d'apprentissage d'assistante dentaire (CFC), après avoir suivi une scolarité en VSO.
3. H3 termine actuellement sa troisième année de gymnase Maturité, après avoir effectué une scolarité en VSB.
4. F4 effectue actuellement un préapprentissage de coiffeuse au COFOP, après avoir suivi une scolarité en enseignement spécialisé (DES).
5. H5 effectue actuellement un préapprentissage de coiffeur au COFOP, après avoir suivi une scolarité en enseignement spécialisé DES et en VSO.
6. F6 après avoir interrompu sa formation gymnasiale en Maturité, est actuellement en année sabbatique en attendant de commencer son apprentissage d'employée de commerce en banque (CFC). Elle a effectué une scolarité en VSB.
7. H7 est actuellement en 1^{ère} année d'apprentissage de polybâtitseur en étanchéité (CFC), après avoir effectué une année de transition à l'OPTI et 6 mois de formation de logisticien (CFC). Il a effectué sa scolarité en VSG.

Sur la base des informations récoltées dans un questionnaire et présentées dans l'annexe 10.1, les participants présentent les caractéristiques suivantes:

Sur les 7 participants, 4 sont des hommes (H) et 3 sont des femmes (F). Quatre d'entre eux sont nés en Suisse et trois sont nés au Kosovo. Le lieu de naissance influence le statut migratoire car les deux jeunes non-naturalisés sont nés au Kosovo. Les raisons de migration de leurs parents sont liées à la guerre et à la situation économique instable du pays d'origine. Les migrants fuyant la guerre ont plus tendance, une fois dans le pays d'accueil, à vouloir transmettre leur héritage culturel à la deuxième génération et à affirmer leur besoin de survie identitaire (Métraux, 2011).

Les participants sont tous d'appartenance religieuse musulmane, cela peut influencer le degré de distance culturelle perçu. A l'exception d'H3 pour qui la langue parlée à la maison est le serbo-croate, tous parlent le français et

l'albanais à la maison. Young et Gardner (1990) ont constaté que plus une personne maîtrise sa langue d'origine, plus son identification culturelle est stable et solide. Parler le français à la maison facilite la réussite de leur formation (Amos et al., 2003).

Concernant la formation et activités professionnelles des parents (indicateurs du SSE), toutes les mères de familles sont actuellement mère au foyer; seule une d'entre elles, exerce le métier de cuisinière. La situation des mères peut à la fois représenter une ressource, par leur rôle de pilier familial et de présence à la maison pour leur famille nombreuse (5 à 7 membres), qu'une difficulté liée à leur intégration culturelle (pratique de la langue, socialisation, insertion professionnelle).

Les formations initiales des mères peuvent être regroupées dans les secteurs peu qualifiés comme la cuisine, la coiffure ou le nettoyage. Concernant la formation des pères, ces derniers ont connu les conséquences de la déqualification, dès de leur arrivée en Suisse. A titre d'exemple, un enseignant et un économiste se sont redirigés dans le domaine du bâtiment et deux d'entre eux, sont sans activité professionnelle. La situation professionnelle des parents de notre échantillon confirme l'hypothèse de SSE plus faible pour les familles kosovares (Gomensoro & Bolzman, 2015). Seul le père du participant issu de la filière gymnase-maturité, a une formation initiale d'économiste. Cette formation, très qualifiée et prestigieuse, peut offrir un modèle de formation et un rapport aux études influencés par le niveau de qualification du père.

Les participant(e)s ont tous/toutes effectués une année supplémentaire de redoublement, de transition ou de recherche de formation, à l'exception de F2 qui elle, a connu une rupture de contrat d'apprentissage liée à des difficultés relationnelles avec son patron. La non-linéarité des parcours de notre échantillon confirme le phénomène d'entrée dans la vie professionnelle qui prend place sur une plus longue durée et de façon plus aléatoire que pour les nationaux (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003).

Les différences entre les genres (Gomensoro, 2014) sont difficilement identifiables dans un échantillon aussi petit que le nôtre. Cependant des différences apparaissent dans les valeurs culturelles investies, les raisons du

choix de formation et les pressions parentales ressenties pour la réussite de la formation ou pour le respect de certaines normes éducatives.

Le chapitre 5 propose, dans un premier temps, un tableau récapitulatif de notre analyse de contenu. Ce tableau indique les questions posées aux participant(e)s lors de nos entretiens et les variables théoriques (chap 2.7) sur lesquelles elles ont été conçues. Ensuite, les catégories identifiées dans le discours des participant(e)s sont présentées, suivies de leurs sous-catégories. Les résultats de cette catégorisation sont ensuite discutés et interprétés dans le chapitre 6 de ce travail. Après analyse des entretiens, certaines dimensions induites par les participant(e)s semblent également déterminantes dans leur vécu; ces dernières nous amènent à les considérer en tant que nouvelles dimensions.

Chapitre 5: Description qualitative des résultats

Questions d'entretien	Variables théoriques	Catégories	Sous-catégories
<p>-Peux-tu me raconter comment s'est passé ton passage de l'école obligatoire à ta première formation post-obligatoire ?</p> <p>-Quels ont été pour toi les éléments les plus marquants de cette expérience?</p>	Parcours scolaire	<p>Parcours scolaire</p> <p>Vécu scolaire</p>	<p>Redoublement</p> <p>Changement de filières</p> <p>Difficultés d'apprentissage</p> <p>Passerelles de formation</p> <p>Conflit avec l'enseignant</p> <p>Jugement des performances</p> <p>Relation aux pairs</p>
<p>-Tu as choisi la formation de « ... », comment es-tu arrivé à ce choix là ? D'où vient ce choix ?</p> <p>-Qu'attendais-tu de cette formation ?</p>	Représentation de son futur de formation	Représentation de la formation	<p>Vision stéréotypée de la formation</p> <p>Projection dans l'avenir</p> <p>Moratoire</p> <p>Norme sociale</p> <p>Manque de maturité</p> <p>Manque d'objectifs</p> <p>Manque d'information</p>
<p>- Dans quelle mesure cette formation te semblait accessible ou inaccessible ? (10 très accessible; 5 assez accessible; 0 pas du tout accessible).</p> <p>-Si te devais te décrire en tant qu'apprenti(e)/étudiant(e), que dirais-tu à ton sujet ?</p>	Estime de soi	Estime de soi	<p>Image de soi positive</p> <p>Degré de contrôle</p> <p>Accessibilité de la formation</p> <p>Sentiment d'efficacité personnelle</p>
-Qui sont les personnes sur qui tu peux compter durant cette expérience de transition ?	Soutien social perçu	Social	Soutien de l'entourage (parents; famille élargie)

<p>-Quelles sont leurs fonctions, leurs rôles ?</p>		<p>Emotionnel</p> <p>Instrumental</p>	<p>Modelage ethnique Modelage institutionnel Soutien institutionnel Paires de formation Indépendance Similarité du vécu</p> <p>Attentes parentales de réussite Rétroactions (famille; fratrie) Paires de formation Médiation avec les parents Pression parentale</p> <p>Soutien institutionnel Soutien familial (fratrie)</p>
<p>-Si tu devais évaluer la différence de culture entre la Suisse et le Kosovo sur une échelle de 1 (très proches) à 5 (très différentes), ce serait quoi ? En quoi sont-elles différentes ?</p>	<p>Distance culturelle</p>	<p>Distance culturelle</p>	<p>Organisation étatique Egalité des genres Différence culturelle faible Collectivisme Critère économique Valeurs éducatives Distance culturelle avec le Kosovo Pratiques culturelles Rapport au stress Rapport au travail</p>
<p>-Comment est-ce que tu vis le fait d'avoir deux cultures ?</p> <p>-Quelle place occupe ta culture d'origine dans ta vie ? et celle</p>	<p>Attitude d'acculturation</p>	<p>Attitudes d'acculturation</p>	<p>Vécu positif de la double appartenance Rapport positif au Kosovo Différences d'acculturation Individualisme</p>

d'accueil ? Quels domaines de ta vie sont concernés (amis, famille, formation, loisirs) ?		Paires ethniques	Intégration Partage culturel /lien au Kosovo Sentiment d'appartenance Pairs multiculturels Partage de la langue
-Si on te demande de quelle culture tu es, qu'est-ce que tu réponds spontanément ? Qu'est-ce qui fait que tu ne réponds pas « ... »?	Identité ethnique	Identité ethnique suisse Identité ethnique kosovare	Lieu de naissance Vie en Suisse Formation Nationalité juridique Fierté Identification de soi Dépendante du contexte Langue parlée Sentiment d'appartenance Héritage parental Identification culturelle
-Si on imagine que tu puisses faire un mélange idéal des deux cultures, qu'est-ce que tu prendrais et qu'est-ce que tu laisserais de chacune d'elles ?	Valeurs culturelles	Valeurs culturelles	Honneur Respect des traditions Respect interpersonnel Importance de la famille Ouverture d'esprit Mariage ethnique Solidarité Socialisation culturelle Manque de repères culturels en Suisse
-Que dirais-tu, de l'image qu'ont les gens, la société suisse en général, des kosovars ?	Stéréotypes et discrimination	Discrimination vécue	Stigmatisation à l'école Discrimination à l'embauche Discrimination selon le domaine

Nouvelles considérations

Catégories	Sous-catégories
Stress vécu	<ul style="list-style-type: none"> Difficultés d'insertion Risque d'échec Rupture de formation Dernière chance de réussite Redoublement Découragement Manque de préparation
Changements vécus	<ul style="list-style-type: none"> Quantité de travail Relations interpersonnelles Responsabilités Attitude professionnelle Environnement de formation Changement de monde Continuité avec l'école
Projet de formation	<ul style="list-style-type: none"> Issue positive du choix Compromis Intérêt Indécision vocationnelle Besoin de pratique
Mesure de transition	<ul style="list-style-type: none"> Reprise de confiance Suivi d'orientation Expérience positive Préparation à la vie professionnelle Soutien dans les démarches Moratoire Relations interpersonnelles

Chapitre 6: Discussion

6.1 Le parcours scolaire

L'ensemble des participants a connu des parcours non-linéaires et ce quelque soit la filière suivie à l'école obligatoire. Les données socio-démographiques montrent que les parcours sont semés d'interruptions, de **redoublements, de changements de filières** ou de réorientations. Cela confirme que « les individus sont plus souvent confrontés à des ruptures dans leur vie professionnelle. La non-linéarité des parcours peut être source de stress mais face à cela, H7 souligne les ressources du système de formation suisse qui permet des réorientations et des raccordements (*« Et là, bah même si je ne suis pas dans ce métier là, en faisant ma matu., je peux revenir un peu dans le domaine que je voulais. On rejoint presque la même chose », 194-195*). A travers **les passerelles de formation**, la réversibilité des parcours devient possible et peut être une stratégie pour faire face au stress et atteindre leurs objectifs de formation (H7).

La filière suivie permet pour H3 d'ouvrir plus de possibilités de formation mais elle impose aussi une direction de formation, comme par exemple de continuer les études gymnasiales pour la filière VSB. Pour F6, la filière (VSB) détermine son accès au monde du travail, à travers le manque de préparation dans les stratégies de recherche d'emploi. Pour H5 cependant, la filière influence de manière positive sa transition. Quitter sa classe de développement pour rejoindre la filière VSO a permis de renforcer son estime de soi et son sentiment d'efficacité personnelle suite aux **difficultés d'apprentissage** rencontrées (*H5: je me retrouve entre développement et VSO, c'est là que ça a beaucoup changé, je me suis amélioré dans les branches, j'ai aussi pris plus de maturité, j'ai commencé à voir la vie aussi », 11-14*).

Il semble en revanche que le vécu du parcours scolaire, comprenant tous les aspects émotionnels, affectifs et relationnels, est plus déterminant que la filière suivie dans le vécu de la transition.

Le vécu scolaire

Le vécu scolaire apparaît essentiellement comme un terrain relationnel fragile car les participants rapportent des difficultés relationnelles récurrentes (H1; F2; H3; F4). Ces difficultés sont de trois ordres:

1. **Entre pairs** (intimidation scolaire, ambiance de classe)

2. Avec les enseignants

3. Liées au **jugement de performances des enseignants** (se sentir rabaissé, perdre confiance en ses capacités)

Ces difficultés ont pour conséquence d'augmenter des sentiments de stigmatisation culturelle (H1), ou les difficultés de communication dans la relation professionnelle (F2; H7). Des auteurs montrent que les relations sociales scolaires influencent le sentiment d'appartenance à l'école (Chiu, Chow, McBride & Mol, 2016). L'appartenance à l'école est un état psychologique dans lequel les élèves perçoivent leur scolarité comme source de bien-être, de participation à des activités et d'établissement de relations avec les camarades et les enseignants. Les élèves, avec un sentiment d'appartenance élevé, montrent souvent un fonctionnement cognitif et psychosocial supérieur, une meilleure performance académique, une motivation plus élevée et une attitude plus positive envers l'école. La relation élèves-enseignants s'avère donc particulièrement déterminante dans le vécu scolaire et dans le vécu de la transition. D'autres variables doivent être également considérées: les caractéristiques familiales (statut migratoire, langue parlée à la maison, SSE), les caractéristiques des élèves (SSE, communication sociale, rendement en lecture, auto-efficacité, image de soi), des enseignants (capacités relationnelles, soutien aux élèves et climat disciplinaire) (Chiu, Chow, McBride & Mol, 2016).

6.2 Les représentations de l'avenir de formation

Les représentations de l'avenir de formation reflètent l'instabilité contextuelle. Le discours des participants permet, à plusieurs reprises, de comprendre les représentations qu'ils se font du monde du travail et d'eux-mêmes (LeBlanc & Laguerre, 1998). Il ressort de ces représentations un **manque de maturité** pour affronter leur première transition post-obligatoire.

Sur les 7 personnes interrogées, 4 affirment avoir besoin de plus de temps pour investir leur nouvelle formation et pour gagner en maturité. C'est surtout la maturité liée à l'âge qui est mise en avant par les participant(e)s comme si la transition était arrivée trop tôt dans le parcours (F2: « Alors, je dirais c'est surtout qu'on est jeune, c'est très dur, moi je suis entrée dans le monde du travail à 15 ans, donc c'est très jeune. D'habitude à 16 ans on finit l'école, donc c'est dur », 111-113).

Le manque de maturité concerne davantage les jeunes se dirigeant vers une formation professionnelle (F2; F4; F6; H5), alors que deux des participants issus

des formations gymnasiales parlent, eux, d'un manque d'objectifs; ils soulignent la difficulté de trouver la motivation nécessaire à leur formation, sans y trouver un sens personnel. Ce **manque d'objectif** est également associée à une absence de projection dans l'avenir et ne facilite pas la transition vécue (H3: « *Euh je n'avais aucune attente, vraiment rien. Je ne me projetais pas du tout dans la formation, je ne voyais pas du tout ce que je pouvais faire après le gymnase* », 71-73).

En lien avec une impression d'être encore jeunes, ou de ne pas être suffisamment prêts à entrer en formation, les participants évoquent souvent leur **besoin d'un moratoire**. A travers le discours des participants, le moratoire est compris comme une confrontation active à différentes possibilités, à l'examen de différentes potentialités (Kroger & Marcia, 2011). Une année de transition, une pause pour travailler et chercher sa voie (F6), fait apparaître un besoin d'être mieux accompagné dans le choix d'une orientation pour s'y préparer. Le moratoire est emblématique de la transition des jeunes de l'étude, caractérisé par des engagements, des désengagements, des explorations. La société devrait faciliter ce type de processus durant la transition (F6: « *Gentiment, pendant mon année de pause, j'ai pu encore plus me responsabiliser, j'ai trouvé un travail, j'ai appris à faire mes lettres de motivation* », 43-45).

Face aux **sentiments d'immaturité** et au manque de préparation à l'entrée en formation, 5 participants affirment avoir besoin d'un espace-temps pour se sentir prêts. F6 a pu effectuer ce moratoire durant son année hors-circuit de formation; cela lui a permis de se préparer et d'expérimenter un premier travail rémunéré. Ce besoin de moratoire est l'expression d'un stress lié à la temporalité de la transition et à l'injonction sociale de trouver une formation à la sortie de l'école (F2: « *Donc la c'était encore pire, donc j'allais perdre encore une année de ma vie pour mes parents, là c'était vraiment très difficile la relation avec eux parce que j'avais quitté le gymnase pour ne rien faire, j'étais nul part, j'avais rien, peut-être personne ne voudra de moi en apprentissage donc bref c'était vraiment le chaos* », 31-35). Le contexte actuel a donc réussi à créer chez les jeunes une pression relative aux échéances subjectives de temps (F2: « *(...) j'avais toujours cette peur de ne pas trouver de place, je me demandais: Mais qu'est-ce que je vais faire, je vais passer un an sans rien faire, pis je vais tout perdre. Bon, j'ai que 16 ans donc ça va, mais je me dis quand même que je ne veux pas perdre une année pour rien* », 90-94).

Dans les représentations des participant(e)s, il ressort encore actuellement une vision traditionnelle de la transition, construite par les théoriciens

développementalistes, pour qui la construction de son avenir professionnel est la tâche centrale du jeune adulte (Havighurst, 1982).

Les normes sociales de formation ajoutent une difficulté supplémentaire au vécu de la transition. La comparaison sociale et la normativité des parcours de formation guident certains choix et amènent un jugement négatif sur un parcours qui serait dit « atypique » (F2). Pour H3 par exemple, aller au gymnase en sortant de VSB reste « (...) la marche à suivre logique après l'école » (26) et résulte d'un « effet de masse » (58) dans la classe.

Les représentations des formations sont, pour certains, **stéréotypées** et simplistes (H1; H3; F4; F6). C'est particulièrement le cas des trois gymnasiens, dont les représentations liées aux études et aux choix d'orientation sont plus naïves, stéréotypées et simplistes (F6: « Comme j'aimais bien le droit, je me suis dit pourquoi pas (aller au gymnase) ». 11-12 ; H1: « Le gymnase je pensais qu'il y aurait du boulot, mais plus tranquille que ça (...), plus la glande, c'est ce que les gens me disaient », 139-142; H3: « Pour moi c'est dérangeant, je me demande pourquoi ils sont au gymnase s'ils veulent faire la fête. « Etudes » ne va pas avec fête, mais « apprentissage », oui par contre. Il faut se changer les esprits le vendredi après le chantier », 92-95). Cela confirme les recherches de Guichard (2008), auprès des jeunes lycéens, chez qui il observe particulièrement cette dimension stéréotypée des professions. Selon ce même auteur, les représentations sociales des formations portent l'empreinte de la scolarisation et de la filière suivie. La formation professionnelle quant à elle, est perçue comme un changement de monde important qui demande un temps d'adaptation. Cependant, très vite immergés dans la réalité professionnelle, les participant(e)s présentent une vision plus réaliste de leur quotidien, des exigences et de leur futur de formation.

De manière générale, les obstacles relatifs aux représentations de la formation se rapportent au processus d'orientation et de préparation à l'entrée en formation. Ces représentations ne sont pas uniquement individuelles, mais relèvent de processus sociaux telles que la création de normes, d'accessibilité aux formations, d'influence externes comme la famille ou les amis.

Se projeter dans l'avenir aide à créer des attentes et des anticipations positives pour la transition (F6). A travers leurs désirs d'évolution professionnelle (F6; H7) certains jeunes arrivent à donner du sens à leur projet et peuvent envisager l'avenir avec réjouissance (F6: « J'ai vraiment envie d'un travail où je peux évoluer plus tard, où c'est varié », 65). Cela montre l'importance des ambitions

professionnelles et personnelles pour accompagner les défis du présent (H7: « (...) Pour moi le plus important c'est d'avoir c'était d'avoir un CFC, surtout ça. Pour ensuite aller plus loin, je ne vais pas m'arrêter au CFC, je vais continuer. Je suis jeune, il faut profiter, on a la vie devant nous », 60-63). L'avenir est pour F6 synonyme d'indépendance, notamment financière; elle affirme que ses parents sont très protecteurs et qu'accéder à une formation professionnelle lui permet de rêver à une indépendance symbolique de son noyau familial. Cette analyse rejoint les résultats de Gomensoro & Bolzman (2015) quant à l'importance de la rémunération pour gagner l'indépendance parentale pour les jeunes albanophones (Gomensoro & Bolzman, 2015).

6.3 L'estime de soi

L'estime de soi est, pour certaines jeunes, fragilisée par leur vécu scolaire (H5; F4) ou une rupture de formation (F6). Il en résulte une diminution de la confiance en soi et du **sentiment d'efficacité personnelle**. Pour ceux qui rencontrent des difficultés, au fil de leur vécu scolaire, le risque est grand qu'ils développent un sentiment de manquer de qualités et de compétences (Guichard, 2008). Mais l'estime de soi est différente selon les sphères de vie de la personne; parfois abîmée dans la sphère des compétences scolaires, elle peut être solidifiée par d'autres expériences personnelles, professionnelles (Mègemont & Baubion-Broye, 2001); c'est probablement ce qui explique **l'image de soi positive** et l'évaluation favorable de l'accessibilité de la formation exprimée par plusieurs participants.

Concernant la perception de **l'accessibilité de la formation**, les participants présentent tous une estime de soi supérieure à la moyenne (auto-évaluation allant de 0 à 10). Pour les personnes en formation pratique, cette évaluation positive de leurs capacités passe essentiellement par leur savoir-faire pratique (H5; F4) et par leurs capacités interpersonnelles. F4, H1 et H5 témoignent d'une attitude positive à l'insertion professionnelle (être à l'écoute, interagir au sein d'une équipe). Seul H1, suite aux différentes situations de stigmatisation en classe et à son sentiment de ne pas avoir sa place dans la filière gymnasiale, perçoit l'accès à cette formation plus limité.

Le sentiment d'efficacité personnelle montre que l'estime de soi est également dépendante des difficultés et des échecs antérieurs vécus. Ce sentiment

résulte des croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières, qui dépendent principalement des expériences de succès et d'échecs ultérieurs (Bandura, 1986).

Le degré de contrôle perçu protège de certaines difficultés de choix de formation et de la pression parentale sur le choix de formation. Choisir d'effectuer sa réorientation est différent que de la subir (Schlossberg, 1995). Pour F6 et F2, la possibilité d'affirmer leurs choix face aux pressions parentales ou de choisir de quitter une première formation, influencent leur degré de contrôle de manière positive. Ce contrôle ressort uniquement pour les deux participantes qui semblent avoir eu le plus de difficultés à affirmer leurs choix, face aux pressions parentales. Le degré de contrôle peut être utilisé comme une stratégie pour faire face aux conflits externes du choix de formation (F6: « *Et je dirais que je suis beaucoup plus motivée qu'au gymnase parce que là, c'est moi qui ai fait mon choix* », 69-70).

6.4 Le soutien social

Plus que la présence ou la quantité, ce sont plutôt les fonctions de soutien qui sont déterminantes pour former des ressources bénéfiques. Ce soutien peut être émotionnel (valorisation, motivation), instrumental (conseil, aide pratique) et/ou social (modèle de socialisation) (Massoudi & Masdonati, 2012).

Le soutien de la famille proche est souvent de nature émotionnelle, à travers les rétroactions (Law, 1981) transmises à leurs enfants (H1; F2; F4; F6). La famille conseille les jeunes quant à leur adéquation aux différents rôles, les encourage et les écoute pour les accompagner dans les défis transitionnels (H1: « *Souvent style avec les profs, j'en parlais avec mon père, je lui disais ouais y a eu ce genre de truc à l'école et mon père me disait souvent de montrer le contraire et de ne pas montrer qu'ils ont raison et souvent je me calmait et je prouvais le contraire* », 224-251).

La fratrie joue un rôle particulièrement important pour les jeunes interrogés. F6 souligne que ses frères et sœurs sont une ressource essentielle car ils connaissent le système de formation en Suisse et ses exigences. La fratrie est également source de soutien instrumental dans les démarches d'insertion ou l'aide aux devoirs (F6; F2; H7). La fratrie est aussi un moyen, pour F6, de faire le lien entre la société d'accueil et le milieu familial représenté par les parents. En effet, face aux difficultés de formation, F6 peut compter sur une forme de **médiation** de ses sœurs entre elle et ses parents (F6: « *Moi, quand j'explique les trucs à mes parents,*

c'est difficile parce que c'est comme si j'avais fait quelque chose de mal, donc j'ai rien à dire. Quand c'est mes grandes sœurs qui leur disent que ce que je fais, ça les rassure beaucoup. Quand mes parents voient aussi que mes sœurs me soutiennent moi et qu'elles me parlent, ça aide parce qu'ils peuvent parfois penser que je vais écouter plus mes sœurs qu'eux parce qu'elles sont plus jeunes. Je suis plus libre avec elle. Je crois que ça fait plaisir à mes parents de voir qu'elles sont sur moi, puisque j'ai pas envie de les écouter eux, de pouvoir les écouter elles. Même si, malgré tout, j'écoute beaucoup mes parents », 172-180).

Le soutien des pairs est moins présent que celui de la famille, il reste cependant important pour certains. C'est le cas des deux jeunes du COFOP particulièrement, pour qui les pairs de préapprentissage sont importants. En effet, leur vécu similaire d'année transitoire facilite le partage de vécu, l'identification et le besoin de se soutenir entre eux (H5: « Alors les amis du COFOP ils ont le même âge que moi, ils comprennent à peu près ce que je ressens », 100-101).

Fonction émotionnelle: Les **pressions parentales** peuvent constituer un obstacle important; cette pression peut être liée au choix de formation (F6: « (...) Mes parents, ils veulent à tout prix qu'on ait tous des bonnes formations parce que je pense aussi que c'était pas très facile pour eux quand ils sont arrivés ici, donc ils veulent le mieux pour nous », 236-238) **ou aux attentes de réussites de formation** (F2; H7). Ces pressions sont associées aux raisons de la migration des parents et à leur manque de connaissance du système de formation. En effet, en « migrant » dans le monde des études, le jeune d'un milieu ouvrier participe au rêve des ses parents, voir même des grands-parents (Métraux, 2011). Cette explication vient donner un sens particulièrement important à la formation des enfants et peut ajouter un stress supplémentaire à leur transition (H7: « Il (son père) me mettait assez la pression pour mon futur », 170). Pour deux jeunes filles de l'étude, le souhait de leurs parents pour qu'elles continuent leur cursus malgré leur volonté, les place en situation d'incompréhension et de tiraillement entre elles et leurs parents. Cette catégorie souligne l'importance de considérer le projet migratoire de la famille qui souvent, marque leur rapport au travail et à la formation. Pour la plupart, les parents des participants n'ont pas effectué de formation certifiante en Suisse. Leurs enfants, à travers leurs réussites de formation futures peuvent alors représenter l'aboutissement de leur projet migratoire ou d'un projet qu'ils n'ont pas, eux-mêmes, pu réaliser. Les attentes parentales de réussite sont, quant à elles, des facteurs de motivation extrinsèque permettant d'augmenter la confiance en soi et

le sentiment de réussite (H1; H3). Pour les trois familles des jeunes en formation gymnasiale, on trouve une forte valorisation des études; les familles cherchent à travers cette stratégie à favoriser « l'intégration » grâce à un parcours de formation réussi (H1: « C'est mon père qui me motive, je fais ça pour lui. Pour moi aussi mais, je sais que ça lui fait plaisir que je fasse le gymnase et que je réussisse mes études », 203-206; H3: « les parents préconisent les études », 60).

Fonction instrumentale: Cette fonction est essentiellement apportée par des représentants institutionnels (enseignants, encadrant(e)s de préapprentissage, logopédiste). Elle est particulièrement importante pour les deux participants du COFOP. Ce soutien n'est cependant pas limité à la mesure de transition, mais vient aussi de l'école (enseignants, logopédiste) ou d'un commissaire professionnel pour F2. Certains jeunes utilisent de manière efficace et positive ces soutiens durant leurs difficultés.

Fonction sociale: L'influence communautaire (Law, 1981) est également présente à travers:

1. Le modelage ethnique: H1 décrit le soutien reçu à travers le modèle d'une paire ethnique albanaise à laquelle il va s'identifier (H1: « Typiquement, une fois j'avais une albanaise dans ma classe et elle, c'est une tête (...). Souvent je me dis que cette fille m'a aidé à passer en VSG. Sinon j'allais en VSO. J'arrivais au gymnase et je l'ai revue, elle était dans la classe d'en face et elle me motivait tout le temps en me disant qu'il fallait réussir », 258-262). Le modelage ethnique passe, également, par des exemples de formation et de socialisation dans la fratrie (F6; F2). La proximité relationnelle et la qualité de la relation sont des éléments bénéfiques du soutien reçu (Almudever, 1998) (F2: « Ma sœur aussi a toujours été là pour moi, c'est vrai qu'on a toujours été dans la même chambre elle et moi, donc on est toujours ensemble et elle m'aide (...). Ma sœur c'est vraiment mon repère parce qu'elle me conseille et tout », 193-197). Le modelage ethnique passe aussi par l'importance d'un sentiment de **similarité du vécu**. H5 montre que sa famille l'aide parce qu'ils sont aussi passés par des difficultés d'insertion professionnelle et culturelle (H5: « Mes parents ils comprennent aussi parce qu'ils ont aussi vécu plus ou moins ce que je vis, en cherchant du travail et que c'est compliqué, avec la langue aussi », 101-103). La similarité du vécu est un élément important pour que le jeune se sente compris dans ce qu'il traverse et puisse s'identifier à des modèles durant sa transition.

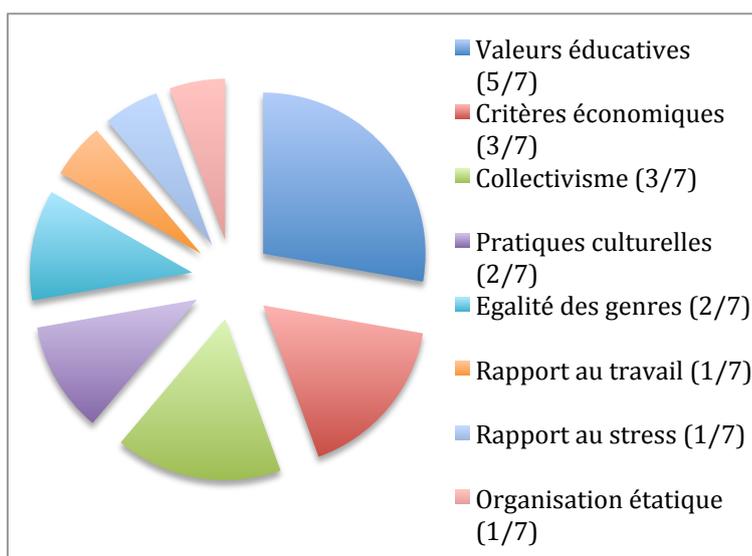
2. Le modelage institutionnel: La préapprentissage du COFOP souligne l'effet positif de l'encadrante de son atelier qui lui sert de modèle de formation.

Concernant les déterminants du biculturalisme différents aspects apparaissent comme des freins ou des ressources pour leur transition post-obligatoire.

6.5 La distance culturelle perçue

La perception subjective de distance culturelle montre des différences inter-individuelles marquées. La distance culturelle des participant(e)s, une fois comparée aux critères définis par Hofstede (2001), contraste avec ces derniers. Seuls deux déterminants reprennent les indices d'Hofstede (2001) : le collectivisme de la culture kosovare et le degré d'indulgence, abordé sous l'angle des valeurs éducatives restrictives.

Indices de distance culturelle perçue selon les 7 participant(e)s :



Les chiffres indiqués entre parenthèses représentent la proportion de participants ayant évoqué l'indicateur.

Les indicateurs mentionnés, ci-dessus, concernent trois grandes sphères de vie où la distance est particulièrement marquée :

1. La société et son organisation (critères économiques, d'organisation étatique, de rapport au stress et au travail).
2. Les relations sociales (rôles de genre, organisation familiale et collectivisme). Ces éléments vont déterminer la projection dans l'avenir et certains choix de vie future. H3 par exemple, explique que les jeunes

kosovars décident souvent de rester vivre chez leurs parents jusqu'à 25-30 ans, ce qui influence la gestion et la temporalité de la transition.

3. Les traditions culturelles (pratiques culturelles, nourriture, musique, mariage)

Les jeunes filles sont plus tiraillées par les différences de valeurs éducatives qui règnent au sein de la famille; elles les trouvent souvent trop rigides dans la culture kosovare. Dans l'histogramme d'Hofstede (2001), on retrouve cette différence avec « l'indice d'indulgence ». Celui-ci montre qu'en Suisse, la culture tend à être plus indulgente et permissive que la culture kosovare. H3 lui, ressent une pression à se conformer à l'uniformité culturelle de sa famille et aspire à une plus grande ouverture d'esprit. Les hommes, quant à eux, se centrent plus sur des critères sociaux; ils évoquent plutôt des différences économiques entre les deux pays, leur organisation étatique ou encore leur rapport au travail. Le rapport au travail, selon H7, est influencé par sa conscience des difficultés rencontrées par ses proches au Kosovo (H7: « Ici (en Suisse) à l'école on peut trouver une formation professionnelle. Là-bas (au Kosovo) ils sont obligés d'aller au gymnase, sinon personne ne les engage. Donc le niveau de vie est différent (...) on a de la chance ici en Suisse, de travailler et de bien gagner notre vie », 312-316). Cette conscience peut aussi bien être source de motivation à la réussite de leur T1 que génératrice de pression, notamment parentale (F6: « (...) mes parents ils veulent à tout prix qu'on ait tous des bonnes formations parce que je pense aussi que c'était pas très facile pour eux quand ils sont arrivés ici, donc ils veulent le mieux pour nous », 236-237).

Enfin, si la distance culturelle rapportée par les participant(e)s se situe au niveau de la Suisse et du Kosovo, elle touche aussi, celle existant entre les immigrés kosovars et la population restée au pays. C'est une difficulté de plus à leur vécu biculturel (H7; F6; H3). En réponse à cette distance, H3 choisit de ne pas s'identifier à l'une ou l'autre des deux cultures.

6.6 Les attitudes d'acculturation

Il est difficile d'évaluer ou d'identifier, au cours d'un entretien, le type d'acculturation des participants et ce n'est pas le propos de cette recherche. Cependant, après analyse du vécu des participant(e)s, différentes attitudes peuvent être distinguées.

Le récit des jeunes montre un fort sentiment d'appartenance à la communauté d'origine, exacerbé peut-être par la migration et les conflits

d'identité ethnique en Ex-Yougoslavie. **Un lien positif** et significatif est maintenu avec le Kosovo (F4; H1; F2). Pour ces jeunes, le Kosovo est associé à leurs racines, à leur famille, aux traditions et à un fort sentiment d'appartenance (F4: « (...) j'adore tout, j'adore leur façon de vivre au Kosovo. Par exemple, les gens là bas sont cools », 172-173; H1: « Je ne sais pas, j'adore mon pays moi », 270). Un lien fort est conservé avec le pays d'origine mais n'entraîne pas, pour autant, une mise à l'écart ou un rejet de la culture d'accueil. **La double appartenance culturelle** est vécue positivement pour une majorité des jeunes (F4; H5; F6; H1; H7), qui apprécie la richesse d'avoir un double référentiel culturel (H5: « Pour moi ça va, c'est positif parce que j'aime ma culture et je suis bien en Suisse », 217-218; F6: « Pour moi en tout cas d'avoir deux cultures, c'est très positif parce que j'essaie de prendre le meilleur chez les albanais et le meilleur de la Suisse », 377-378; H7: « Même si je me sens suisse parce que j'ai grandi là, je trouve important de ne pas oublier ses origines », 248-249). Ces observations rappellent certains indicateurs de **l'intégration culturelle** (Berry et al., 1989).

Mais cette intégration signifie pour certain(e)s une expérience exigeante, difficile à vivre. Ils peuvent se trouver tiraillés entre l'identification à la culture d'accueil suisse et l'identification à la culture familiale, davantage tournée vers le pays d'origine. Face à ce tiraillement H3 choisit la non-identification culturelle. Il parle alors de zone grise pour évoquer ce que Bourhis et al. (1997) appelle l'**Individualisme**. Cette forme d'acculturation amène ainsi la personne à s'identifier en tant qu'individu, sans référence aux identifiants culturels.

Les différences d'acculturation sont présentes à deux niveaux:

1. Différences au sein de la famille: Ces différences s'observent pour tous les participants de l'étude et concernent les différences, entre la 1^{ère} génération des parents et la 2^{ème} génération des enfants. Elles sont essentiellement liées aux valeurs éducatives et aux pratiques culturelles. Les jeunes filles, par exemple, expriment le décalage entre leur désir de liberté et d'émancipation (sorties, copines, voyages) et les réponses parentales reçues plus contraignantes, qu'elles associent à la mentalité kosovare (F6; F2; F4). Les jeunes, conscients de ces différences, acceptent leur appartenance multiple et reconnaissent la différence intergénérationnelle produite par la migration (F4: « Après mes parents, on sent que c'est encore comme s'ils étaient au bled, c'est tu ne sors pas de la maison, tu travailles, tu surveilles les enfants (...). Ils ont vraiment la mentalité albanaise. Par exemple, mon père voudrait que je me marie avec un albanais et tout ce qui va avec, la vraie culture albanaise

quoi », 235-239; H7: « *Quand ils (les parents) viennent en Suisse c'est compliqué, ils vont prendre le système qu'ils ont appris au Kosovo mais ils vont pas trop l'appliquer celui de la Suisse. Oui ils vivent en Suisse, mais ils vont garder les habitudes de ce qu'ils ont appris au Kosovo* », 295-300). Au sein de la fratrie, ces **différences d'acculturation** se manifestent; elles peuvent être liées à la position occupée dans la famille (H5) ou à l'influence des environnements de socialisation extra-familiaux différents (F4; F2).

2. Différences selon les sphères de vie: Dans le domaine de la formation, les jeunes adoptent et suivent le « modèle suisse » où l'affirmation des choix personnels, le stress et la réussite dominant alors que, dans la sphère familiale et affective, ils se calquent plutôt sur le schéma culturel kosovar.

L'importance des pairs ethniques

Pour quatre participant(e)s (H1; F4; H5; F6), il est important de conserver des liens sociaux avec des pairs ethniques kosovars (F6: « *En fait on se comprend un peu mieux. Par exemple, par rapport à mes choix ou quand je suis un peu limitée, j'ai des copines italiennes, qui ne comprennent pas que je ne puisse pas sortir jusqu'à 4h. Une albanaise, elle, ne va pas me proposer ça, elle sait très bien* », 316-319; H5: « (...) *je ne rentre pas souvent chez moi dans mon pays, pis je n'ai pas grandi non plus dans mon pays (...). Donc les amis ça fait garder un lien, ça nous fait nous rappeler du pays* », 165-168). Ces participants rapportent que ce lien social leur permet de :

1. Conserver un **sentiment d'appartenance**.
2. Parler la **langue d'origine**. Gremion et Hutter (2008) affirment que la langue est un instrument verbal permettant de conserver un contact avec la culture d'origine.
3. Partager des traditions (fêtes, musique, mariage) et des normes culturelles (sorties). Pour les participantes, l'importance de ce **partage culturel** se reflète surtout dans le cadre du couple et de la famille à travers le mariage ethnique.
4. Garder un **lien au Kosovo**.

Trois des participants, issus de la filière gymnasiale, expriment leur besoin d'interactions sociales avec des pairs albanais durant la formation. Cela montre l'importance de l'environnement de formation qui peut être plus ou moins homogène et générateur de différences socio-culturelles (F6: « *Alors moi j'ai fait toute ma scolarité à Pully et il n'y avait vraiment aucun albanais. Pendant toute mon enfance, j'ai*

jamais eu d'amis albanais et, justement, j'ai décidé de ne pas faire mon gymnase à Chamblande mais d'aller à Lausanne, dans un gymnase où c'est plus diversifié », 309-314).

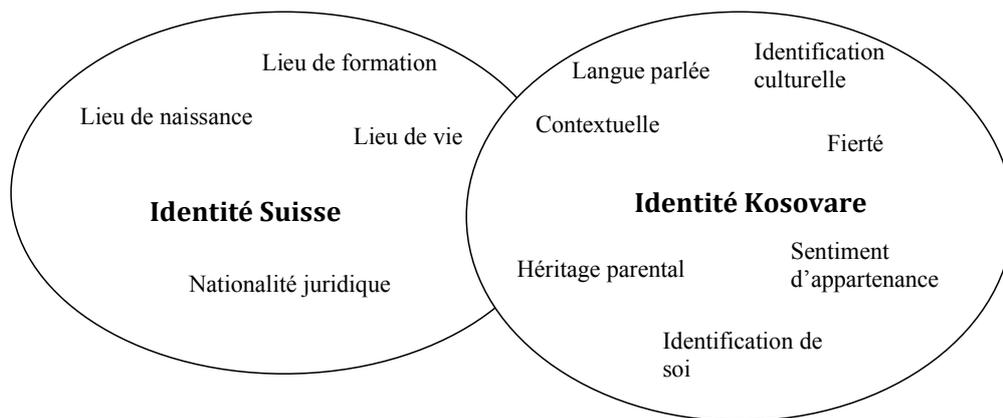
6.7 Les identités ethniques

Deux identités ethniques (suisse et kosovare) émergent du discours des participants mais ces dernières n'ont pas les mêmes composantes. L'identité suisse est associée à des référents factuels, tels que le lieu de naissance, de vie et de formation ou encore la nationalité juridique suisse (F4; H5). L'identité kosovare est davantage constituée d'éléments culturels du pays d'origine. Pour se définir en tant que kosovar(e), les participants estiment important de:

- Parler la langue d'origine (H1; H7; F4; H5; H3). D'après Phinney (1990) la langue est la pratique culturelle la plus associée à l'identité ethnique.
- S'identifier à l'héritage ethnique de leurs parents (F2; F4; F6; H5) ou du groupe plus large de la communauté kosovare (F4; H5; H1) (Phinney, 1990).
- S'identifier à la culture kosovare (F6; H5) (Phinney, 1990).

L'identification de soi ethnique utilisée pour se décrire (Phinney, 1990) montre que, spontanément, tous les participants se disent kosovars ou albanais du Kosovo, qu'ils s'identifient ou non à la culture kosovare. On retrouve également un sentiment de **fierté** associé à leur identité kosovare qui ne se retrouve pas quand ils évoquent leur identité suisse. Seul H3 s'identifie peu à l'identité ethnique kosovare car elle est, pour lui, associée à un sentiment de stigmatisation.

Trois participant(e)s (H1; H3; F4) soulignent le caractère dynamique et modulable de l'identité ethnique et expliquent que la mise en avant, de l'une ou l'autre de ces identités, **dépend du contexte** (Hong, Morris, Chiu, & Benet-Martinez, 2000) (F4: « *Quand je suis en Suisse, je suis 100% suisse et quand je suis au Kosovo, je suis 100% kosovare en fait* », 157-159).



6.8 Les valeurs culturelles

Les entretiens permettent de distinguer les *valeurs investies*, davantage héritées par l'environnement familial, des *valeurs souhaitées*, plutôt héritées de la culture d'accueil.

Les *valeurs investies* par les participants sont issues de la **socialisation culturelle** de la famille (F6: « Sinon de la culture albanaise, je prendrai l'esprit famille, ça je trouve très très bien de toujours s'entendre. Nous, par exemple chez moi, on ose pas s'engueuler entre frères et sœurs ou la minute qui suit on est comme avant, proches etc. », 301-304). Parmi elles, on trouve les valeurs familiales (H1; F2; H3; F6; H7) comme la **solidarité** (H1; F4; H5), le **respect interpersonnel** (H1; H3; F6; H7) et le **respect des traditions** (H1; F4; H5). Les traditions se rapportent à des éléments culturels comme la musique, la nourriture, les fêtes, les mariages kosovars qui rythment leur vie quotidienne. Ces pratiques culturelles sont également génératrices de distance culturelle, une fois comparées à la Suisse. Les jeunes soulignent le **manque de repères** et de traditions dans la société suisse (H1: « Non pis en Suisse, je ne me rattache pas vraiment à des traditions, je trouve qu'il n'y en a pas (...) », 309-310. Aussi, les mariages ethniques ont une place centrale dans la vie des trois jeunes filles interrogées; elles expliquent ce choix par un sentiment de loyauté envers leurs parents et par un souhait de faciliter le partage culturel avec leur conjoint. Les participants investissent ces valeurs dans le cadre familial ou dans le cadre plus large de la communauté (F4). Plusieurs d'entre eux, soulignent l'importance accordée au **respect interpersonnel**, qui passe principalement par le respect des aînés (H1; H3; F6; H7), qu'il s'agisse de leurs parents ou de personnes plus âgées (H7: « Et je dirais que je garde aussi le fait qu'en famille chez nous, faut savoir se respecter, avec les personnes plus âgées que nous, on doit respecter dans ma culture. Alors qu'en Suisse, c'est pas toujours le cas, je vois un pote à moi qui ne respecte pas du tout sa mère, ça me fait mal au cœur, je n'aime pas du tout, elle te met au monde et encore tu lui

manques de respect », 241-245). Ces valeurs culturelles peuvent être des ressources à la transition, notamment face aux difficultés relationnelles rencontrées ou dans le choix d'un métier.

Les valeurs souhaitées seraient plus **d'ouverture d'esprit**, d'acceptation de la différence ou encore des valeurs éducatives plus permissives (F2; F6). Ces valeurs demandent aux jeunes de naviguer entre trois mondes: la formation, la famille et la société. Les valeurs éducatives (acceptation de l'autorité des parents, acceptation de l'autonomie des enfants) semblent le plus refléter le tiraillement entre les valeurs familiales et sociétales. La deuxième génération de migrants vit le défi de devoir faire le pont entre la culture de la société d'accueil et celle de la famille (Noda, 1989). Face à ce défi, les jeunes ne sont pas passifs, ils choisissent ou non d'accepter les valeurs reçues (Chan & Tam, 2016). Chan et Tam (2016) montrent en effet que la socialisation aux valeurs familiales n'est pas réduite à un processus de « copie automatique » mais peut être conçue comme un processus dynamique, influencé à la fois par l'individu et son environnement socio-culturel (les pairs, les autres familles).

Cette distinction entre valeurs investies et souhaitées indique une distance culturelle perçue par les jeunes. Les valeurs investies sont tournées vers le pays d'origine, qui représente la culture collectiviste où la famille est un pilier central qui organise les comportements des individus. Alors que les valeurs souhaitées sont associées aux valeurs de la société individualiste suisse, où la liberté et l'autodétermination individuelle sont des valeurs centrales (Ehrenberg, 2001). Par exemple, face à la prégnance des liens familiaux et des valeurs collectivistes, les jeunes évoquent l'importance de ce soutien social, durant leur transition. Seuls deux participants (H3; H7) montrent un désir d'indépendance et d'individualisme qui contraste avec les valeurs collectivistes exprimées. Cette ambivalence peut s'expliquer par la différenciation des sphères de vie. Dans le cadre de la formation professionnelle, ils désirent répondre aux valeurs actuelles dominantes de responsabilisation et d'individualisation, tandis que dans la sphère privée de la famille, ils investissent davantage l'interdépendance familiale (H7: « Dans la vie professionnelle, j'ai pas eu de gros soutien, les choses je les faisais moi-même, je faisais tout, tout seul », 103-105).

6.9 La discrimination perçue et vécue

Il convient de distinguer deux formes de discrimination, perçue et vécue. La première concerne la discrimination induite par la société et ses représentations:

- **L'image sociale** globalement négative des kosovars en Suisse (H1; H3; H5; F6; H7). Seuls H1 et H7 montrent un versant plus positif de l'image sociale des kosovars en Suisse, surtout lorsqu'ils parlent d'investissement dans le travail, en utilisant l'image de « l'albanais travailleur ».
- **L'image médiatique** négative (F2; F4; F6) véhiculée par les médias.

Même après plusieurs décennies, depuis les premières migrations kosovares, les stéréotypes négatifs qui leur sont associés restent prégnants et semblent avoir été intériorisés par les participants. Cela confirme les données d'Hoepflinger (2002), qui montrent que les « albanais » sont jugés comme étant le moins à « leur place » en Suisse (Fibbi, Kaya & Piguet, 2003), comparés à d'autres groupes culturels tels que les italiens, qui forment le groupe d'immigrés le mieux considéré par les suisses.

Concernant leurs expériences personnelles de discrimination vécue, les participants rapportent que **l'école** et plus particulièrement la classe est **génératrice de stigmatisation**. Trois d'entre eux (H1; H3; H7) affirment avoir rencontré des situations de stigmatisation culturelle en classe, des formes d'étiquetage culturel. Pour deux d'entre eux (H1; H7), **l'accès à certains domaines de formation** n'est pas facilité, en raisons des représentations sociales stéréotypées qui leur sont associées (H1: « *Et tous les stages que j'ai eus, c'était tous dans carrossier-peintre, carreleur, employé de commerce (j'avais une connaissance), et en vente mais sinon tous les autres trucs ou ça demande un peu plus de... Je ne sais pas, employé de commerce dans une banque, j'avais demandé dans d'autres trucs et là, aucun retour. Je pense qu'on voit moins d'albanais dans les banques et tout ça. Je ne sais pas, mais employé de commerce, tout ce genre de truc, dans les fiduciaires. On voit quand même plus d'albanais dans la carrosserie (...)* », 73-84). Les perceptions de discrimination ne semblent pas baisser avec l'élévation du niveau d'études comme l'affirmaient Brinbaum et Guégnard (2011), au contraire. Seul H1, rapporte une impression de **discrimination à l'embauche** (Fibbi, Kaya & Piguet, 2003), liée aux secteurs de formation selon l'origine culturelle; il souligne l'effet, parfois négatif, du nom de famille lors de ses postulations.

La stigmatisation et la discrimination ethnique ne s'arrêtent pas uniquement aux relations « suisses-kosovars » mais font également référence au **conflit ethnique des Balkans** (F2; H3) qui a produit et produit encore des stigmatisations et des blessures identitaires.

Ces représentations peuvent avoir des effets négatifs sur le parcours de formation des jeunes, notamment par le fait que certains secteurs de formation sont perçus comme réservés à une couche socio-culturelle donnée. Se sentir différent dans un environnement de formation est particulièrement présent pour les participant(e)s des filières gymnasiales. Des efforts pourraient être mis en place, pour réduire la prégnance actuelle des stigmatisations, dont les Kosovars témoignent.

6.10 Les stratégies psychosociales

En réponse au stress rencontré par les participants, les trois stratégies du modèle de Schlossberg (1984; 1995; 2005) se retrouvent dans le vécu des participant(e)s. Ces stratégies varient selon le niveau de stress ressenti et les différentes attitudes pour y faire face. Tous les participants élaborent des stratégies, nous les avons regroupées.

A. Stratégies actives de modification de la situation

Ces dernières comprennent **les stratégies, dites scolaires**, comprennent les stratégies d'apprentissage et/ou de rattrapage scolaire. Par exemple, H3, face à ses redoublements, décide d'effectuer un échange linguistique et suivre des cours d'appui pour mieux répondre aux exigences gymnasiales. Les participants montrent des stratégies actives de **postulations** pour trouver une formation professionnelle (H1; F2; F4; F6). Cette stratégie augmente le sentiment de contrôle face à l'instabilité et l'incertitude du marché actuel de l'emploi. Deux participantes recourent aux stratégies relatives au Soi (Schlossberg, 1985) pour vivre les situations particulièrement stressantes. **L'affirmation de soi**, pour F2, lui permet de gérer certaines difficultés relationnelles (conflit au travail, affirmation de son choix de formation). Pour F6, il s'agit de se responsabiliser et de faire preuve d'autonomie durant son année de recherche de formation. Cette stratégie a sans doute été une aide pour augmenter son estime d'elle-même (Guichard & Huteau, 2006).

B. Stratégies dites de réduction du stress

Tous les participants ne parviennent pas à se confronter directement à la situation ou à l'évaluer de manière positive. Pour se préserver de la menace, certaines personnes préfèrent **l'évitement**. Lorsque le stress devient trop important, H5 préfère ne plus y penser. H7 quant à lui, évite les situations génératrices de stress, en donnant l'exemple de l'environnement familial source de pression parentale liée à son insertion.

Les deux participants qui préfèrent parfois l'évitement, rapportent que **le sport** constitue une stratégie de réduction du stress essentielle pour eux (fonction sociale, source de motivation). Les loisirs font partie intégrante des facteurs positifs pour traverser les moments de transition. D'autres activités extra-professionnelles, comme le fait de **travailler à côté de sa formation**, ont cette même fonction (H5; F6). Le moratoire permet à F6, d'utiliser son année hors-formation pour travailler, gagner en **indépendance** et se laisser le temps de résoudre le conflit parental lié à sa rupture de formation.

C. Stratégies passives de modification de la signification

L'**espoir** est une ressource utilisée pour deux des participantes; c'est à la fois une force psychologique qui permet de se mobiliser (Carver et al., 2010) et une capacité à réfléchir aux différentes voies possibles pour atteindre un but et oser se lancer (Snyder, 2002): (H1: « *Je me suis dit : soit je réussis à passer et aller au gymnase pour continuer mes études soit je me lance dans autre chose, n'importe quoi, un apprentissage* », 131-133. Pour F4, le but est de trouver sa formation au terme de son année de transition. Elle garde espoir en continuant d'effectuer des démarches et à faire des stages qui la rapproche de son objectif.

L'**optimisme** est également une stratégie utilisée (F6; H5) qui place la personne en situation de s'attendre à des résultats positifs (Carver et al., 2010). Durant son année de transition, H5 affirme de manière optimiste qu'il va réussir à trouver une place de formation. Cette ressource personnelle lui permet de ne pas baisser les bras devant les réponses négatives reçues. De même pour F6 qui affirme « (...) *je dirais que même si j'ai peur, je reste optimiste, je sais au fond de moi que ça va bien se passer* », 146-147).

L'optimisme et l'espoir représentent des ressources psychologiques pour l'individu en transition. Il s'agit néanmoins de deux stratégies distinctes car les

optimistes espèrent une belle fin sans toujours connaître les moyens d'y parvenir, alors que les personnes ayant de l'espoir se projettent de manière plus réaliste (Hirshi & Valero, 2014).

La projection dans l'avenir (H1; H5) aide les jeunes à vivre le présent, parfois difficile, en s'imaginant un avenir meilleur. C'est le cas de H5, qui évoque la projection dans le futur pour s'encourager durant son année de transition (H5: « *Et je pense plus au futur, ça m'aide parce que je m'imagine avec mon salon de coiffure et ma maison, ma voiture, ma femme* », 117-119). Se projeter dans l'avenir aide à anticiper certaines difficultés futures (H1), à trouver de la motivation pour poursuivre la formation (H5), à avoir un but (H3).

Enfin, certains participants rapportent des stratégies pour **contrer les déterminants de l'origine culturelle**. Face à ses expériences de discrimination culturelle, H1 décide de les transformer en facteurs de motivation pour leur donner tort. Face aux sentiments de stigmatisation, cette stratégie semble particulièrement importante à adopter pour certains. H1, H3 et H7 évoquent l'image des travailleurs albanais dans ce qu'ils appellent « les mauvais métiers » ou « sur les chantiers ». Ces stéréotypes les poussent à sortir de ces schémas simplistes, en effectuant des études (H3: « *Et aussi, je voulais éviter d'être le stéréotype du kosovar qui va sur les chantiers. Parce qu'on a toujours ces blagues dans la famille : de toute façon tu finiras au chantier. Donc je ne voulais pas que ça m'arrive* », 27-30).

Chapitre 7: Apports et limites de la recherche

Ce chapitre permet d'identifier les éléments théoriques du chapitre 2.7 et leurs liens possibles avec le discours des participant(e)s.

Le vécu des participants permet d'identifier clairement les « 4S » relevés par Schlossberg (1985; 2005):

- La Situation: expériences de rupture, de réorientation, de difficultés à trouver une formation (non-événement).
- Le Soi: estime personnelle, image positive de soi, sentiment d'efficacité personnelle, sentiment de contrôle sur ce qui arrive, espoir et optimisme.
- Les Soutiens: la famille (parents, fratrie), modèles de socialisation, lien avec les valeurs et les traditions du Kosovo et influence communautaire.
- Les stratégies: affirmation de soi, postulations, sport, travail extra-scolaire, etc.

Concernant le vécu du biculturalisme, nos analyses permettent de montrer l'importance du sentiment d'appartenance à l'école (Chiu, Chow, McBride & Mol, 2016) pour l'intégration des élèves biculturels en classe.

Le soutien social perçu montre qu'il est important de considérer le projet migratoire pour comprendre les attentes de formation des jeunes et de leurs parents. La possibilité d'utiliser la fratrie comme un pont, entre le jeune en transition et ses parents, est aussi une piste à retenir.

Le sentiment de discrimination rapporté par les jeunes kosovars montre l'importance de considérer le contexte socio-économique de la migration pour comprendre les freins et les obstacles à l'insertion socio-professionnelle des migrants.

Cette recherche permet, également, d'identifier de nouvelles considérations théoriques complémentaires aux variables théoriques initialement retenues; celles-ci émergent du discours des participant(e)s.

7.1 Nouvelles considérations

7.1.1 Le stress vécu

L'importance du stress vécu, au cours de leur première transition, montre la nécessité de considérer les facteurs générateurs de stress. Ces derniers se manifestent sous différentes formes. A travers les expériences de rupture de formation, de réorientations et de redoublements, le stress a pour effet de créer un sentiment d'urgence dans la réussite de la formation, sans droit à l'erreur. Pour

certain, cela augmente également la pression parentale quant à leur avenir de formation. Contrairement aux présupposés de Schlossberg (1985), les expériences antérieures de transition ne semblent pas être une aide à leur transition ultérieure, et sont plutôt vécues comme des stressseurs qui fragilisent la suite de leur parcours. Les **difficultés d'insertion** sont aussi génératrices de stress (H1; F4; H5; F6; H7), particulièrement pour les deux jeunes du COFOP (F4: « (...) D'un côté c'est stressant et décourageant de chercher, sans trouver », 145). Le **manque de préparation** (F6; H7) augmente le stress ressenti (F6: « (...) le fait que ce soit tout nouveau me stress aussi, on a toujours été à l'école et là, c'est pratique », 74-75).

7.1.2 Les changements vécus

Ces changements sont considérés comme une nouvelle dimension décrite comme un obstacle potentiel par les participant(e)s. Les changements vécus et leur signification sont déterminants dans leur vécu de la transition. Il convient de différencier la nature de ces changements, selon le type de formation suivie (professionnelle ou générale). En effet, pour les gymnasiens, les changements vécus semblent moins importants qu'en formation professionnelle; ils parlent d'une continuité avec l'école. Les changements qu'ils relèvent sont les suivants:

- L'augmentation de la **quantité de travail**;
- Les **changements interpersonnels** d'un nouvel environnement de formation où, l'origine culturelle joue un rôle. Ces changements relationnels peuvent avoir un impact sur l'estime de soi (H3: « (...) c'est qu'au départ, j'étais dans une classe et ma nationalité dérangeait aussi. C'était comment dire...un peu des bourgeois dans ma classe », 45-47; H1 : « Typiquement, il y a pas longtemps encore une prof a fait une remarque en demandant c'est qui dans la classe qui détient le rôle de leader. Pis je sais pas mais moi je ne détiens pas ce rôle, mais tout le monde se tourne vers moi et dit « ouais l'albanais. Lui là-bas », « Pourquoi ? », « Parce que t'es albanais » il m'ont dit. C'est désavantageux parce qu'après les profs ils voient quelqu'un de...Disons, ils font plus le rapport « albanais-fouteur de merde » et tout ça », 40-47).
- Les **responsabilités** et l'autonomie attendue d'eux.

Pour les deux personnes en mesure de transition, les changements vécus sont absents de leurs discours, ou prennent une place mineure. Le préapprentissage en Mesure de Transition permet donc un entre-deux qui amortit l'impact des changements vécus.

La formation professionnelle implique de nombreux changements. H7 l'exprime explicitement: « *Maintenant on passe dans une autre vie* » (115) ou encore « (...) *le monde professionnel c'est tout différent de l'école, c'est un autre monde* », 182). La formation professionnelle implique d'être confronté aux réalités du métier, d'adopter une **attitude professionnelle** (H7: « (...) *c'est plus compliqué, on est avec des adultes, des professionnels (...). Je trouve que c'est ça qui est difficile, c'est le comportement qu'on a, on doit encore mieux se comporter qu'à la maison* », 117) ainsi que des **changements relationnels** touchant la relation aux collègues et aux patrons. Face à ces changements, ils mobilisent leurs capacités adaptatives. Certains changements peuvent être des ressources (H7: « *Je me dis que c'est professionnel, la relation est professionnelle, c'est mes collègues et en dehors, bah j'ai mes autres amis (...)* », 153-154; H7: « *C'est ça qui est un peu étrange, on a un employeur, notre chef, il faut savoir ce qu'il cherche* », 30-31). Les jeunes ont aussi plus de responsabilités qu'au cours de leur scolarité (F2), ce qui augmente leur sentiment de fierté (H7: « *Dans la vie professionnelle, c'est toi même qui doit faire tout ça, c'est comme si tu t'envolais, tu dois faire les choses tout seul, être autonome* », 39-40) et leur identification professionnelle.

7.1.3 Le projet de formation

La construction d'un projet de formation permet de déterminer si la transition est davantage voulue et choisie dans un domaine souhaité ou, au contraire, vécue comme un « non-choix » dans un domaine pris par défaut. Ces critères déterminent l'**issue positive** ou non du choix de formation.

Cependant, le projet peut aussi être un frein à la transition, lorsqu'il est source de **compromis**. Pour deux personnes (H3; H7), l'**indécision vocationnelle** et le manque de repères pour choisir sa formation semblent être une difficulté vécue (H7: « *c'est ça le problème de la transition entre l'école et le monde professionnel, c'est de savoir directement quel métier faire* », 184-189). Cela rappelle que, face à la complexification des professions et à l'incertitude de l'avenir, les jeunes kosovars de l'étude doivent faire des compromis entre rêves et réalité (Massoudi & Masdonati, 2012; Perriard, 2005). Les ingrédients que les jeunes, en CFC, souhaitent trouver dans leur formation sont principalement, un **travail pratique** et manuel, un salaire et des exigences scolaires moins élevées. Si ces attentes sont générales, elles sont néanmoins une force; elles sont modulables et flexibles quand la réalité ne correspond pas tout à fait aux attentes exprimées.

7.1.4 La mesure de transition

En réponse au manque d'objectif, de maturité et de préparation, les deux jeunes du COFOP, montrent les bénéfices de leur année supplémentaire de transition pour se préparer à entrer en formation. Lorsqu'on écoute les jeunes parler de leur expérience, celle-ci est l'occasion de développer des compétences personnelles et professionnelles bénéfiques à leur T1:

- Apprentissage des exigences professionnelles grâce à la formation pratique et aux différents stages effectués (F4: « Je trouve c'est plus l'école, donc je commence à me faire à l'idée que je suis plus à l'école. On n'est pas considérés comme des enfants, donc c'était différent. Ça surprend un peu, mais c'est positif. Et je trouve bien, parce que cette année ça nous laisse plus de temps pour apprendre justement à entrer dans le monde du travail, etc», 57-61);
- Reconnaissance de leurs qualités interpersonnelles;
- **Soutien dans les démarches d'insertion et travail d'orientation professionnelle;**
- Renforcement de l'estime et de **la confiance en soi**: « Quand je suis arrivée au COFOP, alors là j'ai eu des personnes beaucoup mieux qui m'ont montrée que si je voulais, je pouvais trouver, que j'avais les capacités pour faire un CFC et pas une AFP (...). D'être venue au COFOP, ça m'a beaucoup aidée » (F4, 19-22);
- **Préparation à l'entrée dans le monde du travail** (H5: « Et je crois surtout qu'il me manquait de la maturité en sortant de l'école obligatoire, et au COFOP, j'ai vraiment l'impression d'avoir pris 2-3 ans. Et pour moi c'était compliqué de sortir de l'école, commencer un préapprentissage dans quelque chose que je n'avais jamais fait », 125-129).

La présence des ces différentes dimensions dans le discours des jeunes montre qu'il serait intéressant de les investiguer davantage lors des entretiens de recherche.

7.2 Limites de la recherche

La méthode qualitative d'analyse de contenus a ses avantages mais également ses limites. Le travail de catégorisation et d'interprétation des entretiens est délicat à mener; il s'agit d'un travail subjectif aussi bien pour le chercheur qui l'analyse, que pour le participant qui le produit. Rester au plus près du message des participant(e)s, tout en tenant compte des catégories prédéfinies, ne met pas à l'abri de simplifications réductrices ou de mauvaises interprétations. Afin de résoudre cette limite méthodologique il convient, durant l'analyse, de

recourir à l'accord inter-juge pour que plusieurs personnes déterminent, ensemble, le sens et l'attribution des catégories.

La distinction entre obstacles et ressources n'est pas systématiquement construite à partir de critères objectivement mesurables. La subjectivité de la chercheuse et des participant(e)s est inhérente à cette recherche et à ses résultats. L'interprétation des données est influencée par les références culturelles du chercheur différentes entre lui et les personnes qu'il interroge. Cette recherche porte donc sur le vécu de jeunes kosovars, lu et compris avec les lunettes d'une chercheuse consciente de ces différences.

Le fait d'avoir préétabli des questions d'entretien, ciblées en fonction des déterminants issus de la littérature, a très certainement orienté les réponses des participant(e)s et de ce fait, écarté d'autres possibilités de réponse des participant(e)s.

Enfin, la limite de la méthode est la petite taille de notre échantillon; il ne permet en aucun cas de faire des comparaisons généralisantes ou d'analyser les effets de l'origine sur la formation suivie au secondaire II. Cette limite méthodologique concerne également le choix spécifique d'un groupe culturel restreint, sans autres possibilités de comparaisons interculturelles. Cette recherche permet uniquement un focus sur quelques récits de vie, sans autre ambition ou volonté de démonstration à plus large échelle.

Chapitre 8: Conclusion

Au vu des réponses à notre première question, concernant les obstacles et les ressources rencontrés par les jeunes kosovars dans leur transition, il faut considérer l'interaction des déterminants de la transition professionnelle et culturelle. Un déterminant isolé, comme par exemple, une rupture de formation et un stress élevé, ne permet pas de comprendre le vécu de la transition. Chaque obstacle devient un obstacle par interaction avec d'autres facteurs. Pour reprendre l'exemple d'une rupture de formation, celle-ci devient difficile à vivre si la personne ressent, en plus, une pression familiale, un manque de confiance en soi ou un conflit culturel.

Cette étude montre également que, là où se trouvent les obstacles dans le parcours de formation, certains déterminants biculturels peuvent devenir des ressources. L'enjeu est alors d'accompagner les jeunes dans l'identification et l'utilisation de ces dernières. Les obstacles rencontrés tels que, remettre en question son projet, douter, renoncer, être en difficultés relationnelles, peuvent aussi être considérés comme des compétences transitionnelles transférables.

Les psychologues conseillers-ères en orientation ont, alors, un rôle à jouer dans la valorisation et la dédramatisation de ces ruptures ou de ces réorientations dans le parcours de formation; ce ne sont pas inévitablement des indicateurs pathologiques de l'insertion mais des occasions de peut-être développer des compétences et de nouveaux apprentissages.

La temporalité de la transition est déterminante dans le vécu des jeunes. Ils préfèrent attendre les opportunités, ne pas se fermer de portes et expriment un besoin marqué d'avoir plus de temps. Les représentations de l'avenir de formation semblent aussi particulièrement déterminantes, dans le vécu des jeunes; celles-ci montrent que le système de formation suisse est construit sur des normes d'accès, pesant parfois lourd sur leur transition.

Les jeunes de cette étude et de façon plus générale, les jeunes issus de la migration, sont face à des défis d'actualité: se construire dans un entre-deux culturel ethnique (Suisse-Kosovo) et un entre-deux culturel de formation (école-première formation). Ces différentes expériences leur apportent des compétences en terme de savoir, savoir-être et savoir-faire, transférables pour leur vie personnelle et professionnelle future.

Les valeurs culturelles d'origine sont primordiales dans la vie des jeunes interrogés; liées principalement à la famille et aux traditions, elles sont sûrement des ressources, face à la déperdition de repères solides qui assurent la construction de l'individu dans son parcours de vie. Lorsque Ehrenberg (2001) parle du déclin des repères communautaires, institutionnels et traditionnels, notre analyse du biculturalisme permet de compenser ces carences potentielles (Bauman, 2005). Dans notre société individualisée, Bauman (2005) affirme que l'individu doit jouer son rôle face aux exigences sociales d'autonomie, de compétences et d'adaptabilité. Mais, il n'est pas certain que des solutions individuelles à des problèmes sociaux puissent réellement être efficaces (Bauman, 2005). Grâce à leur culture collectiviste, les jeunes de cette étude peuvent trouver des soutiens importants au sein de leurs réseaux sociaux et le partage de valeurs culturelles.

Enfin, les jeunes développent des stratégies variées pour traverser, au mieux, leur première transition et augmenter leur chance de réussite. L'identification des ressources et des obstacles est pertinente pour comprendre l'individu en contexte, dans son environnement familial et la société d'accueil.

8.1 Ouverture et pistes pour la pratique

La question de l'accompagnement des publics en situation de biculturalisme est un enjeu dominant de l'orientation scolaire et professionnelle. Mais...

Comment accompagner la personne face aux déterminants contextuels de sa transition ? Le modèle de Nancy Schlossberg permet, selon Guichard et Huteau (2006), d'analyser les facteurs favorisant ou non l'issue d'une transition. Ce modèle est particulièrement intéressant pour distinguer ce qui dépend de l'individu et ce qui ne dépend pas de lui. Cette grille d'analyse a une visée pratique et « l'objectif sera alors de repérer les facteurs et les ressources sur lesquelles les individus peuvent s'appuyer » (Guichard & Huteau, 2006, p. 216). L'objectif pratique d'une telle intervention est d'identifier les 4 « S » de la personne, pour évaluer lesquels doivent être renforcés ou modifiés.

Comment accompagner la personne face aux déterminants individuels de sa transition ? Cette question soulève les difficultés de notre société actuelle, où « se projeter à long terme est un exercice difficile et peut de surcroît s'avérer périlleux, dès lors que l'on craint que les engagements à long terme ne

restreignent sa liberté future de choix » (Bauman, 2005, p.1). L'approche constructiviste de Guichard (2008) est un moyen de répondre aux obstacles rencontrés par certains jeunes dans la construction de projet. En effet, la définition de soi n'est pas toujours facilitée dans notre contexte de multiplication des appartenances et des engagements sociaux (Mègemont, 1998). Des entretiens constructivistes de conseil en orientation permettent de s'intéresser aux processus internes de construction de soi, pour aider l'individu à se positionner dans cet arbre des possibles. L'objectif est d'amener les individus à penser et repenser l'ensemble de leurs sphères de vie significatives. Pour ces différentes sphères, il s'agit, pour le jeune, de réfléchir aux activités qu'il exerce et aux différents rôles qu'il tient. Cette étape permet de cartographier, sous forme de schéma, ses formes identitaires subjectives (FIS passées, présentes et futures) en termes d'activités, de rapports à soi, de rapports aux autres. Il s'agit, à titre d'exemple, d'identifier les FIS passées « d'écolier », la FIS présente de « joueur de foot », la FIS « fils d'immigré kosovar, élevé selon les traditions du Kosovo » ou encore les FIS anticipées, comprenant les projections dans l'avenir.

L'étape suivante consiste à repérer, avec le jeune, ses FIS centrales et les éléments qui peuvent être des ressources ou des obstacles à la réalisation de sa FIS anticipée. L'avantage d'une telle intervention est la considération de l'ensemble des sphères de vie d'une personne. Si certains jeunes investissent davantage les activités extra-scolaires et culturelles, cette approche permet de les considérer. Guichard (2008) affirme que les conséquences de tels engagements, dans les transitions professionnelles ultérieures, sont souvent positives. Ces activités peuvent permettre des représentations de soi plus diversifiées. La diversité des rôles, des identifications et des activités est particulièrement riche à aborder dans des entretiens constructivistes. Cette intervention place l'individu au centre de sa démarche. Son objectif est de comprendre la définition qu'il a de lui-même pour trouver, en lui, la stabilité et les repères dont il a besoin pour avancer.

Comment prendre en compte la diversité culturelle ? Un travail sur les compétences biculturelles des consultants permet d'identifier et d'élaborer des stratégies pour faire face au biculturalisme. Ces compétences permettent aux personnes en situation de diversité culturelle d'articuler des identités plurielles et de faciliter leur adaptation culturelle. LaFramboise, Coleman et Gerton (1993) ont développé six facteurs favorisant les compétences biculturelles:

1. La connaissance des croyances et des valeurs que la personne a des deux cultures (histoire du pays, institutions, rituels, pratiques culturelles, rôles de genre, pratiques religieuses, règles inter-personnelles). La capacité d'une personne à fusionner ses deux cadres culturels peut être une solution de réduction du stress. Ici, la compétence biculturelle consiste à apprécier et intérioriser les croyances d'une culture donnée.
2. Son attitude positive envers les deux groupes culturels. Une attitude positive envers les deux groupes culturels permet de se sentir bien dans l'interaction avec ses membres. Le contact interpersonnel est un élément essentiel de la capacité à développer une attitude positive envers deux groupes culturels.
3. Son efficacité biculturelle: L'efficacité biculturelle, est la perception de sa capacité à de manière adaptée et satisfaisante dans deux groupes culturels, sans compromettre son sentiment d'identité. Cette efficacité permet à la personne de faire face aux périodes de conflits dans l'une ou l'autre des cultures. L'efficacité biculturelle détermine la capacité à élaborer un répertoire de rôles, à effectuer efficacement ce rôle et acquérir des compétences de communication.
4. Sa capacité de communication: Il s'agit de la capacité d'un individu à communiquer et à utiliser la langues pour exprimer des idées et des sentiments aux membres d'une culture donnée.
5. Son répertoire de rôles: Cette compétence se réfère à la gamme de comportements ou des rôles culturellement appropriés qu'un individu a développé. Plus la gamme de rôles est vaste, plus le niveau de compétence culturelle est élevé. La variété de ce répertoire biculturel permet de diminuer les conflits familiaux ou à l'école. Il s'agit aussi de la connaissance des comportements valorisés dans les deux cultures. Par exemple, l'identification aux rôles sexuels est positivement corrélée avec le biculturalisme, car il s'agit d'une intégration des sensibilités associées à deux cultures au sein d'un seul individu.
6. Son sentiment « d'être ancré »³¹ dans des réseaux sociaux: Il s'agit du soutien social. La personne peut développer des compétences afin de mettre en place différents réseaux sociaux stables dans les deux cultures.

³¹ A sens of being grounded.

Les psychologues de l'orientation doivent alors aider le jeune à les identifier. Pour des questions de communication et parfois de distance culturelle, le travail en réseau avec des interprètes culturels pour rencontrer les familles, peut être porteur de lien entre les deux cultures.

La reconnaissance, par les psychologues conseillers-ères en orientation, de ces compétences permet d'identifier les facteurs qui facilitent le vécu biculturel et ceux qui, a contrario, entravent son développement. Identifier les ressources et les obstacles psychosociaux, au niveau de l'insertion professionnelle et du vécu biculturel, est pertinent pour l'accompagnement des personnes durant leurs transitions socio-professionnelles. Dès lors, le/la conseiller-ère sera confronté(e) aux questionnements suivants: quels sont les dispositifs, les soutiens sociaux et les éléments culturels susceptibles d'être des ressources dans la transition de la personne ? Quelles sont ses attentes, ses projets et comment l'accompagner face aux inégalités sociales ? Quel rôle jouer dans la gestion des transitions professionnelles et biculturelles, considérant l'individu en contexte ?

Chapitre 9: Références

- Adler, J. (2002). La société civile et la fin du communisme en Yougoslavie.
- Akerlof, G. A., & Kranton, R. E. (2002). Identity and schooling: Some lessons for the economics of education. *Journal of economic literature*, 1167-1201.
- Allard, R., & Ouellette, J. G. (2002). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *Carriérologie*, 8, 497-517.
- Almudever, in Baubion-Broye, A. (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne : Erès.
- Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T., Stalder, B.E. (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires: les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Suisse, Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique.
- Amos, J. (2007). Transitions école–emploi: apports de la recherche TREE. *La transition de l'école à la vie active*, 43.
- Arthur, N. (2001). Using critical incidents to investigate cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 41-53.
- Babel, J., Hermann, A. B., Cotter, S., & Kohli, R. (2006). *Les scénarios de l'évolution de la population de la Suisse 2005-2050*. Office fédéral de la statistique (OFS).
- Babiker, I. E., Cox, J. L., & Miller, P. M. (1980). The measurement of cultural distance and its relationship to medical consultations, symptomatology and examination performance of overseas students at Edinburgh University. *Social Psychiatry*, 15(3), 109-116.
- Bader, D., & Fibbi, R. (2012). Les enfants de migrants un véritable potentiel. Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique: étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives*, 396-423.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons. Malden: Polity Press
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American psychologist*, 33(4), 344.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presse Universitaire de France.

- Baubion-Broye, A. (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne : Erès.
- Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of personality*, 73(4), 1015-1050.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (2011). *Transitions juvéniles en Suisse: résultats de l'étude longitudinale TREE*. Zurich : SEISMO.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185-206.
- Berry, J. W. (1990). Acculturation and adaptation: A general framework. *Mental health of immigrants and refugees*, 90-102.
- Berry, J. W. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. In Chun, K. M., Balls Organista, P. E., & Marín, G. E. (2003). *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. American Psychological Association.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332.
- Behrens, M. (2008). *Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse?* No. 48, 127-136. Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Betz, N. E., & Fitzgerald, L. F. (1995). Career assessment and intervention with racial and ethnic minorities. *Career development and vocational behavior of racial and ethnic minorities*, 263-279.
- Boltanski, L. (1982). *Les Cadres : la formation d'un groupe social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bolzman, C., Fibbi, R., & Vial, M. (2003). *Secondos-Secondas: Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Editions Seismo.
- Bolzman, C., & Fibbi, R. (1991). Collective assertion strategies of immigrants in Switzerland. *International sociology*, 6(3), 321-341.
- Bolzman, C. (2007). Travailleurs étrangers sur le marché du travail suisse: quels modes d'incorporation?. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 8(4), 357-373.

- Bolzman, C. (2009). *Modèles de travail social en lien avec les populations migrantes: enjeux et défis pour les pratiques professionnelles*. No. 2, 41-51. De Boeck Supérieur.
- Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Bourhis, R. Y., Montaruli, E., El-Geledi, S., Harvey, S. P., & Barrette, G. (2010). Acculturation in multiple host community settings. *Journal of Social Issues*, 66(4), 780-802.
- Boyd, M., & Grieco, E. M. (1998). Triumphant transitions: Socioeconomic achievements of the second generation in Canada. *International migration review*, 853-876.
- Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation. *Formation emploi*, 118(2), 61-82.
- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society: Entry into adulthood in a changing world*. University of Chicago Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, 30(7), 879-889.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (éd.), 2014: L'éducation en Suisse - Rapport 2014. Aarau: CSRE
- Chan, H. W., & Tam, K. P. (2016). Understanding the Lack of Parent–Child Value Similarity The Role of Perceived Norms in Value Socialization in Immigrant Families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(5), 651-669.
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries Cross-Cultural Variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175-196.
- Cola, M., Iseni, B., & Brusa, M.M. (2012). *The Kosovar diaspora in Switzerland : Construction of identities between media use and diasporic traits*. *Revista Româna de Comunicare si Relatii Publice*, 4, 47-63.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

- Drolet, J. L., Monette, M., & Pelletier, R. (1996). Un regard dialectique sur l'expérience de transition études-travail. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 97-118.
- Dubar C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris : PUF.
- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 387-411.
- Dupuy, R., Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles, *Connexions*, 76, 2, p. 61-79. DOI 10.3917/cnx.076.0061.
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. Le cas des adultes en situation de formation continue. In Baubion-Broye, A. *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, 45-71. Saint-Agne : Erès.
- Eckmann, M., Bolzman, C., & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies*. Les Editions IES.
- Ehrenberg, A. (2001). De la névrose à la dépression. Remarques sur quelques changements de l'individualité contemporaine. *Figure de la psychanalyse*, 1(4), 25-41. doi: 10.3917/fp.004.0025.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological issues*.
- Estrade, M. A., Méda, D., & Orain, R. (2001). Les effets de la réduction du temps de travail sur les modes de vie: qu'en pensent les salariés un an après?. *Premières synthèses*, 21(1), 1-8.
- Fibbi, R., Kaya, B., & Piguet, E. (2003). *Le Passeport ou le Diplôme? Etude des Discriminations à L'embauche des Jeunes Issus de la Migration*. Neuchatel: SFM.
- Fibbi, R. (2006). Discrimination dans l'accès à l'emploi des jeunes d'origine immigrée en suisse. *Formation emploi*, 94(2), 5-5.
- Fibbi, R., Lerch, M., & Wanner, P. (2007). Naturalisation and socio-economic characteristics of youth of immigrant descent in Switzerland. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1121-1144.
- Fibbi, R., & Mellone, V. (2010). Jeunes en transition de l'école obligatoire au secondaire II: quelle participation pour les parents. In *Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population, étude sur mandat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*.

- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Sage Publications, Inc.
- Fournier, G. (2002). L'insertion socioprofessionnelle: Vers une compréhension dynamique de ce qu'en pensent les jeunes. *Revue internationale de Carriérologie*, 8(3), 365-387.
- Fournier, G., L. Croteau (1998). Perceptions et attentes vis-à-vis du travail de jeunes diplômés, *Psychologie du travail et des organisations*, (3), 3-4, 89-108.
- Gagnon, G. (1995). *Identité et transition culturelle chez des salvadoriennes réfugiées*. Groupe de recherche multidisciplinaire féministe, Université Laval.
- Goldberg, M. M. (1941). A qualification of the marginal man theory. *American Sociological Review*, 6(1), 52-58.
- Gomensoro, A. (2014). Sélection précoce, objectifs de formation et réussite scolaire individuelle. Le cas des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie en Suisse. *Céreq*, 59.
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2015). The Effect of the Socioeconomic Status of Ethnic Groups on Educational Inequalities in Switzerland: Which "Hidden" Mechanisms?. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2).
- Green, A. W. (1947). A re-examination of the marginal man concept. *Social Forces*, 167-171.
- Gremion, M., & Hutter, V. (2008). Chapitre 7. Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse. *Perspectives en éducation et formation*, 129-146.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *Tranel*, 19, 13-41.
- Guérolé, N., Bernaud, J. L., & Guilbert, L. (2012). L'accompagnement à la recherche d'un emploi: enjeux, modèles, et perspectives de recherche. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18(3), 193-214.
- Guichard, J. (Ed.) (2008). *La Nouvelle Découverte des Activités Professionnelles et Projets Personnels*. Paris : Ed. Qui Plus Est.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod,.
- Havighurst, R. J. (1982). The world of work. *Handbook of developmental psychology*, 771-787.
- Hirschi, A., Abessolo, M., & Froidevaux, A. (2015). Hope as a resource for career exploration: Examining incremental and cross-lagged effects. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 38-47.

- Hofstede, G. H., & Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage.
- Hong, Y. Y., Morris, M. W., Chiu, C. Y., & Benet-Martinez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American psychologist*, 55(7), 709.
- Kaiser, C. A. (2007). Une perspective psychosociale dans la transition entre formation et emploi. *La transition de l'école à la vie active*, 71.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2010). Parcours de formation postobligatoires en Suisse: les sept premières années. *Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE*. Zurich: SEISMO.
- Lafortune, L., Curchod, P., & Doudin, P. A. (2012). *Les transitions à l'école* (Vol. 34). Puq.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological bulletin*, 114(3), 395.
- Latina, J., & Ramirez, J. V. (2012). Transitions vers le post obligatoire. Différences de genre entre groupes ethniques par rapport à la norme scolaire. *Diversité urbaine*, 12(1), 27-47.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress. *Appraisal, and coping*, 725.
- Law, B. (1981). Community interaction: a 'mid-range' focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 142-158.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. PUQ.
- Leong, F. T., & Brown, M. T. (1995). Theoretical issues in cross-cultural career development: Cultural validity and cultural specificity.
- Lent, R. W., & Worthington, R. L. (2000). On school-to-work transition, career development theories, and cultural validity. *The Career Development Quarterly*, 48(4), 376-384.
- Levy, R. (1998). Annäherung an eine Dauerbeobachtung von Rassismus und Diskriminierung in der Schweiz. *Lässt sich Rassismus beobachten? »«Est-ce qu'on peut observer le racisme?», 9.*
- Levy, R. et al. (1998). Inégalités sociales en Suisse: un aperçu. Zürich: SEISMO.

- Liebig, T., Kohls, S., & Krause, K. (2012). *L'intégration des immigrés et de leurs enfants sur le marché du travail en Suisse*. OCDE Publishing.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative science quarterly*, 226-251.
- Lukic, R. (2003). *L'agonie yougoslave (1986-2003): les États-Unis et l'Europe face aux guerres balkaniques*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- Manço, A. (1999). *Intégration et identités: stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. De Boeck.
- Manigand, A. (1993). La problématique de l'enfant d'origine étrangère: nécessité de changer d'approche. *Revue française de pédagogie*, 41-53.
- Marengo, M. (2001). Les trajectoires migratoires: entre flux, filières et mythes. *Université de Lausanne, Faculté des lettres, Institut de géographie, Thèse présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne*.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail: préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle* (Vol. 137). Peter Lang.
- Masdonati, J., & Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (éd.), *Les transitions à l'école* (pp. 149-177). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/2).
- Méda, D. (2001). Le travail, une valeur en voie de disparition. *Aspects sociologiques*, 8, no 1-2, 74-77.
- Mégemont, J. L. (1998). Mobilité professionnelle: construction de l'identité et formation de la personne. In Baubion-Broye, A. *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, 87-110.
- Mégemont, J. L., & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, (2), 15-28.
- Métraux, J. C. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris: La dispute.
- Meyer, T. (2011). On ne prête qu'aux riches: L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*, 40-65.
- Mucchielli, R. (1974). *L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications: connaissance du problème: applications pratiques*. Entreprise moderne d'édition.

- Muus, P. J. (1993). L'emploi et la formation professionnelle des jeunes immigrés aux Pays-Bas, en Allemagne Occidentale et en Belgique. *OCDE, Migrations internationales: le tournant. Paris, OCDE.*
- Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2007). Biculturalism unpacked: Components, measurement, individual differences, and outcomes. *Social and Personality Psychology Compass, 1*(1), 101-114.
- Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative science quarterly, 172-191.*
- Nicholson, N., & West, M. (1989). Transitions, work histories, and careers. *Handbook of career theory, 181, 201.*
- OCDE. (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement.* In PISA 2003. Paris: OCDE.
- Office Fédérale de la Statistique (OFS). (2014). Récupéré du site de la Confédération suisse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/key/04.html>
- Office Fédérale de la Statistique (OFS). (2005). Récupéré du Bulletin d'information démographique. Rausa-de Luca, F.
- Ogay, T., Bourhis, R. Y., Barrette, G., & Montreuil, A. (2001). Orientations d'acculturation de Suisses romands envers des immigrés "valorisés" et "dévalorisés". *Actes du VIIIe Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Université de Genève, Suisse, 24-28.*
- Padiglia, S. (2005). *Les transitions dans les itinéraires de formation.* IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse. *La transition de l'école à la vie active, 13.*
- Pagnossin, E., & Armi, F. (2011). Transition entre la formation et le monde du travail. État de la recherche en Suisse. *Papers: revista de sociologia, 96*(4), 1187-1203.
- Park, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology, 5, 881-893.*
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling, 28*(2), 153-166.
- Perret-Clermont, A. N., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente, 1, 12-14.*

- Perriard, V. (2005). Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle: les facteurs explicatifs des difficultés actuelles. *Analyse de la littérature*. Lausanne: URSP.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological bulletin*, 108(3), 499.
- Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1975). Behavior in organizations.
- Riedo, R., Caccia, F., Bays, A. M., & Valiquer, P. (1996). *Esquisse pour un concept d'intégration*. Commission fédérale des étrangers (CFE).
- Riverin-Simard, D. (1990). Adult vocational trajectory. *The Career Development Quarterly*, 39(2), 129-142.
- Roux, M. (2003). Controverses sur les frontières du Kosovo. *Balkanologie. Revue d'études pluridisciplinaires*, 7(2), 183-197.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?. *Recherches qualitatives*, 99-111.
- Sapin, M., Spini, D., & Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie: de l'adolescence au grand âge*. Lausanne : Collection le savoir suisse.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T. & Hupka- Brunner, S. (2014). *Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte: les dix premières années*. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie I. Bâle : TREE.
- Schlossberg, N.K., Waters, E.B., Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transitions-Linking Practice with Theory*, New York, Springer, 2^e éd.
- Schlossberg, N. K. (2005). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Springer Publishing Company.
- Schlossberg, N. K. (2011). file challenge of change: the transition model and its applications.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology*, 48(1), 23-47.
- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. *Annual review of sociology*, 667-692.
- Sharani, B. B., Efonayi-Mäder, D., Hammer, S., Pecoraro, M., Soland, B., Tsaka, A., & Wyssmüller, C. (2010). *La population kosovare en Suisse*. distrib.: OFCL, Diffusion des publications fédérales.

- Silbereisen, R. K. (2002). Commentary: At last research on career development in a developmental-contextual fashion. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 310-319.
- Simard, M. (1999). Définir la jeunesse d'origine immigrée: réflexions critiques à propos du concept de deuxième génération. *Définir la jeunesse*, 121-143.
- Simard, M. (2003). Le rapport à l'espace des jeunes issus de parents immigrés en région au Québec: un bricolage inédit?. *Recherches sociographiques*, 44(1), 57-91.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965pli1304_01.
- Suanet, I., & Van de Vijver, F. J. (2009). Perceived cultural distance and acculturation among exchange students in Russia. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19(3), 182-197.
- Stocker, E. (2010) Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. *Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs*. URSP: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Stonequist, E. V. (1935). The problem of the marginal man. *American journal of Sociology*, 1-12.
- Streuli, E., & Bauer, T. (2001). *Les "working poor" en Suisse: étude de la problématique, de l'ampleur du phénomène et de ses causes*. Neuchâtel: OFS.
- Suh, E. M. (2002). Culture, identity consistency, and subjective well-being. *Journal of personality and social psychology*, 83(6), 1378.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16(3), 282-298.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In. Brown, D., Brooks, L. *Career choice and development*, 121-178.
- Szabo, A., Ward, C., & Fletcher, G. J. (2016). Identity Processing Styles During Cultural Transition Construct and Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 0022022116631825.
- Tadmor, C. T., & Tetlock, P. E. (2006). Biculturalism a model of the effects of second-culture exposure on acculturation and integrative complexity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 173-190.
- Tapia, C. (2001). Éditorial, *Connexions*, (76), 2, 7-13. DOI 10.3917/cnx.076.0007

- Tarafás, L. (2015). Langue étrangère, angoisse et enjeux identitaires chez l'adolescent expatrié. *L'Autre*, 16(1), 70-79.
- Taylor, A. (2005). 'Re-culturing' students and selling futures: school-to-work policy in Ontario. *Journal of Education and Work*, 18(3), 321-340.
- TREE (Ed.) (2010). *Projekt-Dokumentation 2000-2007*. Basel: TREE
- Vatz Laaroussi, M., Lessard, D., Montejo, M. E. et Viana, M. (1996). Femmes immigrantes à Sherbrooke : modes de vie et reconstruction identitaire. Rapport présenté au Conseil Québécois de Recherche Sociale (CQRS).
- Vignoles, V. L., Regalia, C., Manzi, C., Golledge, J., & Scabini, E. (2006). Beyond self-esteem: influence of multiple motives on identity construction. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 308.
- Voisard, C., & Gäumann, K. (2013). Office Fédérale de la Migration : Rapport de la Suisse 2012-2013. OCDE.
- Vondracek, F. W. (1993). Promoting vocational development in early adolescence.
- Vondracek, F., & J Porfeli, E. (2004). Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail: apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 351-374. URL : <http://osp.revues.org/676>; DOI : 10.4000/osp.676
- Veillette, J., & Gohard-Radenkovic, A. (2012). Parcours d'intégration d'étrangers en milieux plurilingues: le cas du Canton de Fribourg (Suisse). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, 89-133.
- Wanner, P. (2004). Migration et intégration: populations étrangères en Suisse.
- Willgerodt, M. A., Miller, A. M., & McElmurry, B. J. (2002). Becoming bicultural: Chinese American women and their development. *Health care for women international*, 23(5), 467-480.
- Young, M. Y., & Gardner, R. C. (1990). Modes of acculturation and second language proficiency. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 22(1), 59.
- Zegers de Beijl, R. (1995). Labour market integration and legislative measures to combat discrimination against migrant workers. *The integration of migrant workers in the labour market: Policies and their impact*.
- Zittoun, T. (2006). *Insertions*, 133. Berne : Peter Lang.

Chapitre 10: Annexes

10.1 Tableau des données socio-démographiques

	Sexe	Age	Nationalité	Lieu de naissance	Motifs de l'immigration	Etat civil	Lieu de résidence	Composition familiale	Formation professionnelle de la mère	Activité actuelle	Formation professionnelle du père	Activité actuelle	Langue parlée à la maison	Années supplémentaires effectuées	Appartenance religieuse
H1	M	18	Naturalisé	Suisse	Guerre + économiques	Célibataire	Vaud	5	Cuisinière	Cuisinière	Concierge	Concierge	Alb+Fran	1	Musulmane
F2	F	16	Naturalisée	Suisse	?	Célibataire	Vaud	5	Femme de ménage	Mère au foyer	Enseignant	Parqueteur	Alb+Fran	0	Musulmane
H3	M	20	Naturalisé	Kosovo	Guerre	Célibataire	Vaud	5	Sans formation	Mère au foyer	Economiste	Chef d'entreprise	Serbo-croate	2	Aucune
F4	F	16	Naturalisée	Suisse	?	Célibataire	Vaud	7	Coiffeuse	Mère au foyer	Chef de chantier	Chef de chantier	Alb+Fran	1	Musulmane
H5	M	17	Non nat.	Kosovo	Guerre	Célibataire	Vaud	6	Nettoyeuse	Mère au foyer	?	Recherche emploi	Albanais	1	Musulmane
F6	F	20	Naturalisée	Suisse	Guerre	Célibataire	Vaud	7	Sans formation	Mère au foyer	Bâtiment	Sans activité	Alb+Fran	2	Musulmane
H7	M	19	Non nat.	Kosovo	?	Célibataire	Vaud	6	Sans formation	Mère au foyer	Monteur ventil.	Monteur ventil.	Alb+Fran	1	Musulmane

10.2 Bref historique du Kosovo

Le Kosovo est situé au cœur de la péninsule balkanique, entouré par la Serbie, le Monténégro, l'Albanie et la Macédoine. Ancienne région du sud-est de la Yougoslavie, le Kosovo a connu, jusqu'en 2008, un statut de « dominé géopolitique ». En effet, entre le XII^e et le XV^e siècle, il est rattaché au royaume serbe, passant ensuite entre les mains de l'Empire Ottoman. Après 500 ans sous domination ottomane, le Kosovo est reconquis par les Serbes durant la première guerre balkanique de 1912. La question du Kosovo se pose pour la Serbie dès sa première inclusion au sein de son territoire, suite aux guerres balkaniques de 1912-1913. Les confrontations devinrent permanentes entre la vision serbe de ce territoire comme « berceau de la nation » et la vision albanaise qui souhaite sauvegarder et affirmer son identité (Adler, 2002). Dès 1918, le Kosovo est intégré au Royaume de Yougoslavie, anciennement appelé Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes (Sharani et al., 2010). Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, la République socialiste fédérative de Yougoslavie³², menée par le maréchal slovène Tito, octroie le statut de province autonome au Kosovo, jusqu'alors rattaché à la Serbie. En 1981, des conflits apparaissent entre la minorité ethnique albanaise et l'état serbe. En 1987, Slobodan Milosevic devient président communiste de la République serbe (Lukic, 2003). Deux ans plus tard, le Kosovo se fait retirer son autonomie. Cette exclusion amène de fortes discriminations envers la population d'ethnie albanaise, évincée des administrations et des entreprises étatiques. Si le Kosovo de Tito est une terre d'intégration de la minorité albanaise en Yougoslavie, sous Milosevic, ce modèle s'effrite sans terrain d'entente. Un terrain où l'exclusion et la répression deviennent les maîtres mots (Roux, 2003). En 1990, la Ligue démocratique du Kosovo mène Ibrahim Rugova à la présidence du pays, et s'appête à revendiquer son autonomie. Le soulèvement albanais de 1991 se fait d'abord de manière pacifique, mais se transformera en 1997 en affrontements de l'armée de libération du Kosovo (*UÇK*) contre les forces serbes. Début 1999, les forces serbes ripostent par une vaste offensive. Le Kosovo est alors vidé d'une bonne partie de sa population (Sharani et al., 2010), soit près de 850'000 exilés, et

³² « Elle comprend six républiques fédérées : la Slovénie, la Croatie, la Bosnie-Herzégovine, le Monténégro, la Serbie, la Macédoine » (Sharani et al., 2010, p. 12).

des milliers de victimes de guerre. L'OTAN³³ intervient en 1999 pour forcer l'armée serbe à évacuer le Kosovo, ce qui adviendra. Le Kosovo a désormais un statut de province sous administration de l'ONU. Le 17 février 2008, Le Kosovo déclare son indépendance. Celle-ci est reconnue par les USA, certains pays de l'UE et la Suisse mais s'y opposent encore la Serbie et la Russie (Sharani, et al., 2010). Aujourd'hui, l'insécurité politique, juridique, économique et sociale du pays constitue un frein majeur à son développement et explique pourquoi les exilés sont nombreux à ne pas envisager de retour au Kosovo (Sharani et al., 2010).

³³ Organisation du Traité de l'Atlantique Nord.