

Mémoire de Maitrise Universitaire ès Sciences en Psychologie
Psychologie du conseil et de l'orientation

**Fin de scolarité obligatoire et choix professionnels,
tenir compte des transitions écologiques.**

Présenté par Sibylle Berset

Sous la direction de Dr. Shékina Rochat

Experte : Dr. Marine Cerantola

Session d'automne 2024

Remerciements

A travers ces quelques lignes, je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes ayant contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail de Master.

Premièrement, il me tient à cœur d'exprimer ma sincère gratitude à ma directrice de mémoire, Madame Shékina Rochat, non seulement pour le suivi hors pair dont j'ai bénéficié, mais également pour son soutien constant, son empathie et pour m'avoir encouragée à terminer mon mémoire ce semestre.

Je remercie également Madame Marine Cerantola d'avoir accepté, sur le tard, de prendre le rôle d'experte pour la défense orale de mon travail.

Mes remerciements vont également à ma famille pour leur soutien indéfectible, plus particulièrement à ma sœur Lucile pour le temps accordé à la relecture minutieuse de mon travail et pour ses précieux conseils.

Merci également à mes formatrices de stage, Céline et Daniela, qui m'ont non seulement soutenue durant des périodes de stress et de doute, et qui m'ont également épaulée dans les démarches de recrutement des élèves.

Finalement, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux élèves qui ont accepté de participer à ma recherche. Leur temps, leur investissement et leur confiance ont été essentiels à la réalisation de ce mémoire.

A vous tou·te·s, un immense merci !!

Table des matières

Problématique	7
I. Introduction théorique	10
I.1. Thématique de recherche	10
I.2. Cadre théorique.....	18
La théorie de l'action contextuelle	19
I.3. Intégration de la thématique de recherche et du cadre théorique	21
I.4. Objectifs de la recherche	24
II. Méthode	25
II.1. Participant·e·s.....	25
II.2. Instrument	26
II.3. Procédure	30
II.4. Analyses.....	31
III. Résultats	34
IV. Discussion	55
IV.1. Discussion des résultats.....	55
IV.2. Apports et limites	69
IV.3. Implications pour la recherche	71
IV.4. Implications pour la pratique.....	72
V. Conclusion	76
Bibliographie.....	77
Annexes	90
1. Accès au terrain	90
2. Présentation du projet aux classes de 11 ^{ème} VG/VP	91
3. Flyers informatifs distribués aux élèves intéressé·e·s	94
4. Feuillet d'information	95
5. Formulaire de consentement	98

Problématique

En 2015, lors de la conférence des Nations Unies sur le climat, un traité juridique international nommé *Accord de Paris* a été adopté. Son objectif principal est alors de réduire les émissions de gaz à effet de serre afin de contenir l'élévation de la température moyenne de la planète en dessous de 2°C (Office Fédérale de l'Environnement, 2023). La même année, l'ensemble des Etats-Membres de l'Organisation des Nations Unies ont adopté 17 objectifs de développement durable (ODD) dans le cadre du « Programme de développement durable à l'horizon 2030 » (ONU, 2015). Parmi ceux-ci, l'objectif 8 vise à promouvoir un emploi décent pour tou·te·s, ainsi qu'une croissance économique inclusive et durable (ONU, 2015). D'un point de vue national, en décembre 2019, le Conseil d'Etat suisse déclare l'urgence climatique. La Suisse se fixe alors l'objectif d'atteindre la neutralité carbone d'ici à 2050 (Conseil fédéral, 2019). Cette décision marque une étape cruciale dans la lutte contre le changement climatique, avec la nécessité d'une transition vers une économie plus durable. Le terme *transition écologique* a été désigné pour définir le « processus de changement profond, indispensable, individuel et collectif, appelant à agir sans délai pour transformer le modèle socio-économique actuel construit sur la croissance continue de l'utilisation des ressources vers un modèle économique et social qui tienne compte des limites de notre planète » (République du canton de Genève, 2021).

Une telle transition ne pourra se faire sans repenser la configuration du marché du travail. En effet, ces dernières décennies, le marché du travail est marqué par une activité économique et des conditions de travail en constante mutation (Viossat, 2023). Selon l'Organisation Internationale du Travail (OIT), environ 25 millions d'emplois pourraient émerger d'ici 2030 dans le cadre de cette transition vers une économie plus durable (OIT, 2022). Ainsi, le domaine de la psychologie du conseil et de l'orientation doit se préparer à anticiper et accompagner les transitions professionnelles dans ce sens. Pour ce faire, il convient de se pencher sur deux populations distinctes. D'une part, il est crucial d'accompagner et de former les individus déjà intégrés dans le marché de l'emploi, qui pourraient souhaiter ou être contraints de se reconvertir vers des métiers plus écologiques. D'autre part, il est essentiel d'orienter les jeunes en fin de scolarité ou récemment

diplômés qui s'apprêtent à entrer sur le marché du travail. Ces dernière·s doivent être informé·e·s et sensibilisé·e·s aux opportunités offertes par les restructurations économiques axées sur la durabilité afin de leur permettre de saisir les opportunités émergentes et de faire des choix de carrière éclairés en phase avec les enjeux écologiques contemporains.

Alors que les réorientations professionnelles des personnes déjà instaurées sur le marché du travail vers des carrières plus respectueuses de l'environnement ont déjà fait l'objet de nombreuses recherches, il n'existe que très peu d'informations sur la manière dont les jeunes en fin de scolarité obligatoire sont informé·e·s et se sentent concerné·e·s par ce sujet. Ce travail vise à combler ce manque en considérant le degré d'intérêt des jeunes sur la question des transitions écologiques et la manière dont cela impacte leurs propres choix de formation post-obligatoire. Plusieurs travaux ont permis de révéler la sensibilité des jeunes aux questions environnementales (p. ex : Hickman & al., 2021 ; Les Artisans de la transition, 2022). En effet, en tant que génération future qui héritera des conséquences des actions présentes, de nombreuses recherches ont révélé que les jeunes se préoccupent particulièrement de l'avenir de la planète. Toutefois, il reste à comprendre comment les jeunes en fin de scolarité obligatoire parviennent à établir un lien entre les transitions écologiques et les opportunités du monde professionnel.

Pour ce faire, sept entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'élèves en dernière année de scolarité obligatoire. Après avoir été retranscrits, une analyse thématique a été réalisée sur ces entretiens en suivant une démarche analytique dite mixte *déductive-inductive*. D'une part, la démarche est dite déductive car les analyses se sont, lorsque cela a été possible et pertinent, appuyées sur le cadre théorique de référence à savoir la théorie de l'action contextuelle proposée par Young et Valach à la fin du XX^{ème} siècle. D'autre part, reconnaissant que la théorie de l'action contextuelle pourrait ne pas être entièrement adaptée aux jeunes en fin de scolarité obligatoire, une approche complémentaire dite inductive a été privilégiée afin d'élargir de champ de l'analyse.

Il est attendu que cette recherche mette en évidence le degré de conscience et d'intérêt des jeunes en fin de scolarité obligatoire concernant les transitions écologiques sur le marché du travail. Les résultats permettront de révéler les

besoins spécifiques de soutien et d'orientation que ces jeunes expriment pour se préparer à intégrer un marché du travail en pleine transition. Dans ce sens, les données recueillies pourraient contribuer à la conception d'interventions plus efficaces et ciblées, afin d'aider les jeunes à comprendre les enjeux des transitions écologiques et les opportunités professionnelles qu'elles pourraient offrir. D'une manière plus globale, en contribuant à la préparation d'une nouvelle génération de travailleur·euse·s informé·e·s et engagé·e·s dans des carrières durables, cette recherche pourrait soutenir les efforts globaux visant à atteindre les objectifs climatiques et de développement durable de l'ONU.

I. Introduction théorique

I.1. Thématique de recherche

Depuis plusieurs décennies, les questions écologiques se sont imposées comme l'un des défis majeurs de notre époque. Le sixième rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC), publié en 2022, a permis de mettre en évidence plusieurs éléments alarmants. Ce dernier souligne notamment l'accentuation de la hausse de la température globale, l'augmentation des émissions de gaz à effet de serre ainsi que de la vulnérabilité des écosystèmes et des populations (GIEC, 2022). Face à ces enjeux, le besoin d'agir s'est imposé afin d'inverser les tendances et de promouvoir la durabilité. La durabilité, ou développement durable, a été défini par la Commission Brundtland des Nations Unies de la manière suivante « Le développement durable, c'est s'efforcer de répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité de satisfaire ceux des générations futures. Il ne s'agit en aucun cas de mettre fin à la croissance économique, au contraire » (Brundtland, 1987, p.37). Ce concept repose sur trois piliers fondamentaux : l'équité sociale, la protection de l'environnement et la viabilité économique (Confédération suisse, 2009). Ainsi, il s'agit de promouvoir un développement qui assure une qualité de vie décente pour tous, tout en préservant les ressources naturelles et en favorisant une économie pérenne et équitable.

De manière générale, une prise de conscience croissante concernant l'impact des activités humaines sur notre planète se fait ressentir. En effet, de nombreux gouvernements reconnaissent l'urgence de la crise environnementale et ont, de ce fait, intégré des programmes d'intervention au niveau politique (Richard, 2024). Parmi les décisions majeures prises à ce sujet, les Accords de Paris sur le climat ont été établis lors de la Conférence des Parties en décembre 2015 (ONU, 2015). A travers ces accords, de nombreuses nations du monde se sont engagées à réduire leurs émissions de gaz à effet de serre afin de minimiser les conséquences du changement climatique (OIT, 2022). La même année, estimant que les plans climatiques nationaux mis en vigueur jusque-là n'étaient pas suffisants, les Nations Unies ont adopté 17 objectifs de développement durable (ODD), également appelés Objectifs mondiaux (OIT, 2022). L'établissement de ces

objectifs constitue un appel mondial à l'action visant à éradiquer la pauvreté, protéger la Planète et garantir la prospérité ainsi que la paix pour tous les êtres humains d'ici à 2030 (ONU, 2015). Selon le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), afin de répondre aux enjeux environnementaux et de justice sociale, un redressement de l'économie est indispensable (Verola, 2013). Ainsi, le marché de l'emploi doit impérativement être repensé pour aligner les opportunités professionnelles avec ces objectifs mondiaux.

Afin d'avoir une meilleure compréhension du monde professionnel tel qu'il est aujourd'hui et de son impact sur l'environnement, il convient d'examiner de manière plus détaillée son évolution. Dès la fin XVIII^{ème} siècle, la révolution industrielle a instauré une profonde mutation économique dans de nombreux pays d'Europe ainsi qu'en Amérique du Nord (Rioux, 2014). Cette évolution résulte de l'exploitation de nouvelles sources d'énergie telles que le charbon et le pétrole. Plus tard, l'énergie nucléaire et l'émergence de l'informatique ont encore augmenté la consommation de ressources non-renouvelables (Rioux, 2014). Le focus est alors mis sur le principe d'accélération constante de la production. C'est de cette dynamique, axée sur la recherche effrénée et infinie du profit, qu'apparaît le système de capitalisme moderne (Hugot, 2013). Dans le contexte contemporain actuel, le capitalisme reste le mode de production dominant à l'échelle mondiale (Milanovic, 2019). La production en vue d'accroître le profit est au centre de notre système, engendrant un climat de compétition féroce sur le marché du travail. Mais cette dynamique axée sur la croissance économique n'est pas sans conséquence. En effet, en encourageant la concurrence, l'économie capitaliste favorise les intérêts individuels de chacun·e. Or, à travers une étude menée au Québec, Chaignot-Delage et al. (2019) ont révélé que la compétition entre collègues ainsi que le fait d'adopter une mentalité individualiste au travail pouvaient entraîner des conséquences directes sur l'isolement social des travailleur·euse·s et avaient un impact significatif sur leur santé mentale. De plus, la perpétuelle recherche de croissance économique est également à l'origine de lourdes conséquences sur les systèmes écologiques de la Terre, telles que le dérèglement climatique, la pollution des eaux et de l'air, la déforestation ou encore la perte de la biodiversité (Guichard, 2022). La nécessité d'une transition vers un modèle économique plus vert est alors mise en avant. Dans ce sens, le

PNUE souligne : « Une économie verte entraîne une amélioration du bien-être humain et de l'équité sociale tout en réduisant de manière significative les risques environnementaux et la pénurie de ressources » (PNUE, 2011). Ainsi, pour s'orienter vers une trajectoire plus durable, le marché du travail se doit d'être repensé.

A partir des années 1990, dans l'optique de répondre aux nombreux défis environnementaux déjà présents, un champ de recherche autour des *sustainability transitions* a émergé aux Pays-Bas (Richard, 2024). Les *sustainability transitions* sont définis comme des processus de changement nécessaires sur le long terme visant à orienter la société vers des modèles de développement plus durables sur les plans environnemental, économique et social (Loorbach & al., 2017). Bien que les recherches francophones sur cette thématique aient émergé plus tardivement, elles font actuellement l'objet de nombreuses investigations sous les termes de transition écologique. En effet, les quelques 3500 résultats émanant des recherches scientifiques avancées sur le portail de publications scientifiques de langue française CAIRN.info démontrent l'intérêt grandissant pour la question. A titre d'exemples, Fabry et Zeghni (2024) ont dernièrement publié un article dans lequel ils s'interrogent sur la volonté du Comité international olympique d'insérer les Jeux olympiques et paralympiques dans un modèle de transition écologique. En 2022, la Fédération Hospitalière de France (FHF) a mis sur pied un comité « transition écologique en santé », visant à accompagner les établissements publics de santé dans la transformation écologique (Robinet, 2023). Désormais consignée dans le dictionnaire *Larousse*, la notion de transition écologique y est définie comme « l'ensemble des changements imprimés au modèle économique et social dans le but de répondre aux exigences du développement durable et de réduire l'empreinte écologique de la société » (Larousse, s.d.).

En 2012, dans cette même trajectoire, l'économiste Kate Raworth engagée pour les défis sociaux et environnementaux a mis sur pied la *théorie du Donut* (Raworth, 2017). Cette théorie propose de concilier l'appréhension des enjeux environnementaux avec les enjeux de justice sociale afin d'orienter l'économie en faveur d'un développement durable et équitable. Par conséquent, elle préconise de tenir compte en priorité des limites écologiques ainsi que du bien-être humain

plutôt que de se focaliser exclusivement sur la croissance économique (Raworth, 2017). Depuis son apparition, la *théorie du Donut* a largement été utilisée comme cadre de référence. C'est le cas notamment de l'université de Lausanne, qui a choisi de se référer à ce modèle afin de guider sa propre transformation (Garrofé, 2024). Elle a également inspiré des mouvements citoyens, dont certains la décrivent comme « nouvel indicateur qui peut changer le monde » (Perrin, 2023). En 2020, Amsterdam est devenue la première ville au monde à intégrer le modèle du Donut dans ses décisions politiques (Oxfam France, 2020).

En tant que pilier central de l'économie, le marché du travail se doit alors d'être repensé. En effet, les défis écologiques actuels appellent à une redéfinition de son fonctionnement et de ses objectifs, intégrant de nouvelles priorités pour un développement durable. Les transitions écologiques, visant à rendre nos systèmes économiques et sociaux plus durables, nécessitent des transformations profondes dans la manière dont nous concevons et organisons le travail. Ainsi, une telle transition implique une restructuration massive du monde professionnel, avec la disparition de certains emplois, mais également la création de nouveaux postes. Selon l'Organisation Internationale du Travail (OIT), 25 millions d'emplois pourraient émerger d'ici 2030 dans le cadre de cette transition vers une économie plus durable (OIT, 2022). Ces nouveaux métiers seront en grande partie liés à la transition énergétique, notamment en remplaçant des énergies fossiles par des énergies renouvelables. En outre, la nécessité de mettre en place une économie circulaire joue également un rôle crucial dans la création de ces emplois (OIT, 2022). Selon l'Office Fédéral de l'Environnement (OFEV), l'économie circulaire consiste à réutiliser des matières premières sur une durée aussi longue que possible. Elle prend en compte toutes les étapes du cycle des matériaux et des produits, incluant « l'extraction, la conception, la distribution, l'utilisation sur une durée aussi longue que possible et le recyclage » (OFEV, 2022). Ainsi, il est essentiel d'anticiper et d'accompagner ces transitions professionnelles en préparant les travailleur·euse·s actuel·le·s et futur·e·s aux exigences de ces nouvelles professions. A cet égard, les psychologues du conseil et de l'orientation professionnelle ont un rôle crucial à jouer.

Traditionnellement, la psychologie du conseil en orientation se focalisait sur les aspirations individuelles et les opportunités de carrière. Aujourd'hui, cette

discipline tend à évoluer pour guider les individu·e·s vers des choix professionnels qui soient à la fois durables et responsables. De nombreux·es chercheur·euse·s et praticien·ne·s du domaine ont souligné l'importance de développer des interventions allant dans ce sens (ex : Blustein, 2001 ; Guichard & al., 2016 ; Di Fabio & Rosen, 2020). En effet, Guichard et collaborateur·rice·s soutiennent qu'il est désormais impératif de concevoir des interventions d'accompagnement qui suivent le principe suivant : « orienter sa vie active de telle sorte qu'elle aide tous les êtres humains à bien vivre, avec et pour les autres, dans des institutions justes, assurant la permanence d'une vie humaine authentique sur Terre » (Guichard, 2018, p. 305, traduction personnelle). Le terme *green guidance* (ou « éco-orientation » en français) a été introduit pour désigner les approches de conseil en orientation qui incitent explicitement les individus à considérer les besoins écologiques et humains à l'échelle mondiale (Rochat, 2021). Cependant, de telles interventions sont encore rares et ne sont pas simples à élaborer, notamment car elles ne peuvent s'appuyer sur les formes de travail existantes au sein du modèle économique dominant. Toutefois, elles peuvent prendre appui sur des propositions scientifiquement fondées telles que les 17 objectifs de développement durable proposés par l'ONU dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 (Bodoira & Rochat, 2021).

La *Chaire UNESCO en orientation et conseil tout au long de la vie*, créée en 2013 à l'Université de Wrocław en Pologne, a été la première à proposer des méthodes d'interventions allant dans ce sens (Guichard, 2021). Ces méthodes sont adaptées selon les populations ciblées. Pour les jeunes qui s'interrogent sur leur avenir, des ateliers d'éducation à l'orientation sont proposés en petits groupes. Pour les adultes, les interventions visent à les aider à devenir des acteurs proactifs dans la reconversion de notre économie et de nos modes de vie (Guichard, 2021). Depuis, d'autres interventions ont été proposées. A titre d'exemples, en 2019, Rochat et Masdonati ont mis sur pied le jeu de carte *Sustainable Career Card Sort* (en français « À Ton Tour »). Cet outil, fondé à partir des 17 objectifs de développement durable de l'ONU, permet d'identifier les préoccupations de carrière des individu·e·s et de mettre en évidence les ressources dont ils·elles disposent pour y faire face. En 2020, Di Fabio et Rosen ont élaboré un questionnaire nommé *The Sustainable Development Goals Psychological*

Inventory (SDGPI), visant à évaluer l'auto-perception de chacun·e concernant les objectifs de développement durable. Ces initiatives montrent que des progrès significatifs sont réalisés dans le domaine de l'éco-orientation. Les recherches et les outils développés témoignent d'un engagement croissant à intégrer les objectifs de développement durable dans les processus de conseil en orientation. De ce fait, bien que le domaine soit encore jeune et en évolution, les avancées actuelles indiquent une tendance prometteuse vers des pratiques plus responsables et durables.

Bien que la responsabilité d'agir incombe à l'ensemble de la société, une attention particulière peut être portée sur l'accompagnement des jeunes en fin de scolarité dans le sens de cette transition écologique. En effet, l'adolescence représente une période charnière dans la vie, marquée par de nombreux bouleversements, qu'ils soient émotionnels, hormonaux ou encore biologiques (Lego, 2013). Par conséquent, ce passage progressif à l'âge adulte s'accompagne de nombreux défis, parmi lesquels figure le besoin de forger sa propre identité. Ce processus implique de conscientiser ses intérêts, ses valeurs ou encore ses compétences, dans un contexte social et culturel bien plus vaste que celui perçu durant l'enfance (Lannegrund-Willems, 2017). En parallèle à la construction identitaire, les jeunes en fin de scolarité obligatoire doivent envisager leur avenir professionnel et prendre des décisions cruciales en termes de formation. En effet, la spécificité du système suisse de formation est telle que près d'un tiers des élèves s'orientent vers une formation professionnelle, également appelée apprentissage, une fois leur scolarité achevée (OFS, 2023). Au cours de cette formation, les jeunes acquièrent les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Cela implique donc qu'ils·elles fassent un choix de métier précis à la fin de leur scolarité obligatoire, soit à l'âge de 14-15 ans. Ce processus décisionnel a des impacts significatifs non seulement sur la vie individuelle de chaque jeune, mais également sur la société dans son ensemble (Kriesi & Basler, 2020).

Pour les accompagner au mieux dans cette transition, les psychologues du conseil et de l'orientation ont un rôle central à jouer. Ces dernier·ère·s se doivent d'offrir un espace d'exploration des intérêts, des valeurs et des compétences afin de guider les jeunes vers une prise de décision cohérente avec leurs propres aspirations (Dekeister & Lapie, 2023). Toutefois, au vue des nombreuses mutations ayant lieu

sur le marché de l'emploi, les psychologues conseiller·ère·s en orientation doivent également accompagner les jeunes dans la construction de projets professionnels compatibles avec notre société mouvante et pleine d'incertitudes (Santilli et al., 2023). En effet, il semble dès lors nécessaire que les professionnel·le·s de carrière prennent en compte les enjeux de la durabilité et guident les jeunes vers des choix qui soient à la fois durables et responsables. Cependant, cette orientation ne pourra être efficace que si les jeunes sont sensibilisé·e·s et engagé·e·s sur ces questions.

Ces dernières années, de nombreux mouvements ont révélé l'implication des jeunes pour la cause écologique. En 2019, les multiples mobilisations pour la protection du climat ont en effet montré que les jeunes générations n'étaient pas indifférentes face aux préoccupations environnementales actuelles (Mon plan Climat, 2022). Cette prise de conscience est d'autant plus importante au regard des conséquences de plus en plus manifestes du changement climatique sur la santé humaine. Alors qu'une augmentation des taux de maladies infectieuses ainsi que des troubles cardio-pulmonaires ont été recensés (Parker & al., 2019), des effets ont également été perçus sur le plan psychologique, et ce de manière plus prononcée chez les enfants et les jeunes adolescent·e·s, particulièrement vulnérables aux effets du stress et à l'anxiété causés par les enjeux écologiques (Sanson & al., 2019).

Dans une étude publiée en 2021, Hickman et al. ont montré que le changement climatique entraînait des répercussions importantes sur la santé mentale des jeunes de 16 à 25 ans. En effet, sur 10'000 jeunes interrogé·e·s dans 10 pays différents (Australie, Brésil, Finlande, France, Inde, Nigéria, Philippines, Portugal, Royaume-Uni et États-Unis ; 1000 participant·e·s par pays), 59% ont répondu être *très* ou *extrêmement préoccupé·e·s* par le changement climatique, et 84% étaient au moins *modérément inquiet·ète·s*. Plus de 50% d'entre eux·elles ont indiqué ressentir les émotions suivantes : *triste, anxieux·ses, en colère, impuissant·e, et coupable*. De plus, de nombreuses réponses ont indiqué des pensées négatives à l'égard du changement climatique. Par exemple, 75% des réponses déclaraient que les jeunes percevaient l'avenir comme *effrayant* et 83% ont répondu que les générations précédentes n'ont pas réussi à prendre soin de la planète comme il l'aurait fallu (Hickman & al., 2021).

En Suisse, des résultats similaires ont été mis en avant à travers une enquête réalisée par les Artisans de la transition. En mai et juin 2021, 909 jeunes en formation du secondaire II (15-20 ans) dans le canton de Vaud ont répondu à un questionnaire sur les enjeux environnementaux. Les résultats ont dévoilé que 71% des élèves déclarent être *assez* ou *très préoccupé·e·s* par le changement climatique. Les personnes interrogées ont également confié avoir peu confiance dans les entreprises et le gouvernement en matière d'écologie et d'avenir. Cependant, plus de la moitié d'entre elles ont exprimé faire confiance aux efforts individuels ainsi qu'à un nouveau modèle de société émergent (Les Artisans de la transition, 2022). Dans la continuité de ces résultats, une autre étude publiée en juillet 2023 ayant questionné plus de 2000 français·e·s âgée·e·s de 18 à 30 ans a relevé que 70% des participant·e·s se disent prêt·e·s à renoncer à postuler dans une entreprise si cette dernière ne prend pas assez en compte les enjeux environnementaux (Lévy & al., 2023). Selon le collectif *Pour un réveil écologique*, les employeurs ont effectivement un rôle crucial à jouer dans l'alignement de leurs propres objectifs avec les attentes de cette génération (Soundron, 2023).

Ces résultats attestent d'une grande sensibilité de la part des individu·e·s âgé·e·s de 15 à 30 ans face aux questions écologiques, allant de plus en plus jusqu'à influencer leurs choix professionnels. En ce sens, les professionnel·le·s de l'orientation jouent un rôle essentiel, notamment dans l'accompagnement de projets de vie cohérents avec les valeurs de chacun·e·s, mais également afin de proposer des stratégies d'adaptation et de soutien visant à atténuer les effets négatifs pouvant être causés par les défis environnementaux actuels.

Les nombreuses recherches menées sur la relation qu'entretiennent les jeunes générations avec l'écologie soulignent l'importance croissante des préoccupations environnementales parmi les nouvelles générations. Cependant, ces études se concentrent généralement sur des populations de jeunes en formation post-obligatoire. En effet, jusqu'à ce jour, très peu d'attention a été portée spécifiquement sur la manière dont les jeunes en fin de scolarité obligatoire perçoivent les enjeux environnementaux et comment cette perception pourrait influencer leurs choix de carrière. Or, en Suisse, la fin de scolarité obligatoire représente une période de transition cruciale lors de laquelle les jeunes doivent

prendre des décisions importantes concernant leur avenir professionnel. En s'intéressant spécifiquement à cette tranche de la population, il serait alors possible de recueillir des informations essentielles sur les facteurs qui pourraient encourager ou dissuader ces jeunes à s'engager dans des métiers plus durables. La connaissance de ces éléments permettrait de développer des initiatives ciblées pour les interventions d'orientation professionnelle, favorisant ainsi des choix de carrière alignés avec les enjeux écologiques. Cela contribuerait non seulement à mieux préparer les jeunes à un avenir professionnel en harmonie avec les impératifs environnementaux, mais aussi à orienter les politiques éducatives et les programmes de formation vers des objectifs de durabilité.

I.2. Cadre théorique

Pour répondre au mieux aux nouvelles exigences sur le marché de l'emploi, plusieurs auteurs du XXI^{ème} siècle ont mis en évidence le besoin de développer des interventions dans le domaine du conseil et de l'orientation de carrière (p. ex : Guichard, 2022 ; Blustein, 2006 ; Richardson, 2012). A travers les décennies, ce dernier a déjà connu de nombreuses évolutions. En effet, jusque dans les années 1980, l'orientation professionnelle et les interventions en matière de carrière étaient principalement focalisées sur le fonctionnement optimal de l'économie de marché et sur le travail marchand, négligeant ainsi les autres sphères de vie des individus, pourtant essentielles à prendre en considération (Richardson, 2012). Puis, au fil des décennies qui ont suivi, l'orientation scolaire et professionnelle a progressivement intégré une compréhension psychologique de la personne, tout en continuant de s'adapter aux exigences du système économique prédominant. L'incorporation de la dimension psychologique des individus a contribué au développement de l'orientation de carrière vers des approches constructivistes et systémiques (Young, 2021).

Avec l'évolution des conditions de travail vers des carrières plus flexibles et diversifiées (Dekeister, 2023), le Conseil de l'Union européenne a redéfini l'orientation professionnelle comme un processus continu nécessitant une adaptation constante des compétences (Conseil de l'Union européenne, 2008). De nouvelles approches, comme celle du *Life Design* proposée par Savickas et al. (2009), ont émergé, considérant l'individu comme l'agent principal de sa propre

existence et mettant l'accent sur la gestion de l'incertitude dans un monde en changement (Young, 2021). Selon Jean Guichard, professeur émérite dans le domaine du conseil et de l'orientation et spécialiste de l'accompagnement des personnes vers le travail décent et le développement durable, l'objectif premier de l'orientation professionnelle est de transformer l'économie de marché et l'organisation sociale actuelle en vue d'accroître la justice sociale et le développement humain optimal (Young & Mundy, 2023). Selon lui, l'approche du *Life Design* proposé par Savikas et al. (2009) commence à aller dans ce sens. Cependant, il souligne que les différentes approches de l'orientation professionnelle ne répondent pas explicitement aux défis écologiques, sociétales et éthiques actuels, à moins que l'intérêt de la personne concernée ne guide l'intervention dans ce sens (Young & Mundy, 2023). De plus, Guichard soutient que les transitions dans le contexte de la carrière se font de manière trop progressive. Or, il définit la situation actuelle comme étant critique et nécessitant des actions plus rapides. En ce sens, il souligne le besoin d'identifier de nouvelles interventions en orientation professionnelle, fondées sur des bases théoriques, proches de l'expérience de chaque être humain et pouvant s'adapter à un monde en constante évolution (Young, 2021). La théorie de l'action contextuelle, présentée ci-dessous, peut être considérée comme une approche pertinente pour appréhender les nombreux défis identifiés par Guichard (Young & Mundy, 2022).

La théorie de l'action contextuelle

La théorie de l'action contextuelle a été proposée à la fin du XX^{ème} siècle par Richard Young et Ladislav Valach, tous deux psychologues impliqués dans la recherche en orientation scolaire et professionnelle (Brown & Brooks, 1996). Ce nouveau cadre théorique suggère alors de comprendre l'action humaine comme étant orientée vers un objectif, sans nécessairement suivre un processus de pensée totalement réfléchi et calculé par la personne à l'origine de l'action. Selon la théorie de l'action contextuelle, les actions sont en réalité influencées par une variété de facteurs contextuels (Young & Mundy, 2023). Les auteurs de cette théorie vont jusqu'à souligner une interdépendance entre les actions d'un·e individu·e et la société dans laquelle il·elle s'inscrit, en soutenant qu'une société se forme grâce aux actions de ses membres, et qu'une action n'est possible qu'en étant en relation avec la société (Young & Valach, 2006). Ainsi, bien qu'ils

reconnaissent tout de même l'existence de certaines actions individuelles, le sens donné à travers les objectifs et les intentions derrière la plupart des actions seraient socialement construit. Selon cette théorie, le domaine de l'orientation de carrière se doit donc de reconnaître que les actions individuelles sont généralement à considérer comme étant reliées aux contextes, à la société voir même à la culture dans lesquels une personne évolue (Young, 2021).

En 2021, Richard Young publiait un chapitre dans le livre *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie* de Cohen-Scali. Ce chapitre soutient notamment que les récentes avancées dans le domaine de la psychologie cognitive et de la neuropsychologie ont révélé le caractère fondamentale de la pensée prospective pour l'esprit. En effet, plusieurs études ont démontré que le fait de penser à l'avenir serait à la fois lié à une capacité de prendre des décisions plus flexibles, mais également à l'adoption de comportements orientés vers des objectifs (p. ex : Seligman & al., 2013 ; Gilbert & Wilson, 2007). Par conséquent, l'émergence d'un cadre conceptuel tel que celui proposé par la théorie de l'action contextuelle permettrait au domaine de la psychologie du conseil et de l'orientation d'établir un lien entre la prospective et l'action (Young, 2021). Il s'agit là d'un autre point clé de cette théorie. En effet, les auteurs considèrent le processus de carrière comme étant un système orienté vers un but. Au sein de ce système, ils définissent que l'action correspond à l'unité à court terme, le projet représente l'unité à moyen terme et la carrière serait l'unité à long terme (Young & Valach, 2006). Ainsi, chaque action entreprise par un·e individu·e est fondamentale car elle peut être perçue comme la première unité d'analyse formant une base à partir de laquelle des projets peuvent être développés, relativement aux objectifs de chacun·e. Ensuite, lorsque plusieurs projets partagent une signification similaire pendant une période importante de la vie, ils peuvent alors être identifiés comme une carrière (Young & Mundy, 2023). Par conséquent, lorsque l'on considère une carrière à long terme, le sens derrière cette dernière est à considérer à travers les actions et les projets de la personne, eux-mêmes à considérer comme étant inscrit au sein d'un contexte (Young, 2021).

Depuis l'émergence de la théorie de l'action contextuelle, de nombreuses recherches ont permis d'exposer les avantages de son application. C'est le cas notamment d'une étude menée par Young et Domene (2012) dans laquelle la

théorie de l'action contextuelle est appliquée au domaine de la carrière. Ils ont conclu que cette théorie permettait notamment de mettre en lumière les émotions, les processus inconscients ou encore la culture de chacun·e. Marshall et al. (2014) ont, quant à eux, mis en évidence les avantages de la co-construction et de la réalisation d'objectifs communs des adolescent·e·s canadien·ne·s et de leurs parents dans le cadre des loisirs lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire. En 2016, Young et al. ont publié un article dans lequel ils mettaient en évidence les bénéfices que pouvait apporter la théorie de l'action contextuelle pour la recherche dans le domaine de la santé. Avec d'autres collègues, Young a ensuite démontré que les enfants atteint·e·s de déficience intellectuelle et dont les parents sont engagés ensemble auraient une meilleure transition vers l'âge adulte (Young & al., 2018). Dans une étude de 2019, Domene et al. soutiennent que la théorie de l'action contextuelle peut être utilisée pour comprendre le développement de carrière au cours de l'âge adulte et pour répondre aux préoccupations qui peuvent survenir lors de cette phase de vie. Une autre étude plus récente a souligné que le fait de conceptualiser la transition vers un autre pays comme une action dirigée vers un objectif avait de meilleurs effets sur les jeunes adultes nouveaux·elles arrivant·e·s au Canada (Young & al., 2023). Le résultat fructueux de ces différentes recherches suggère que la théorie de l'action contextuelle offre une perspective particulièrement pertinente dans le cadre de l'étude des choix professionnels en lien avec les transitions écologiques.

I.3. Intégration de la thématique de recherche et du cadre théorique

Jean Guichard s'est particulièrement intéressé à la question de comment appréhender les nombreux défis auxquels le monde est actuellement confronté. Il souligne notamment l'importance de proposer à chacun·e un accompagnement vers un développement de carrière plus durable et plus équitable (Guichard, 2022). De ce fait, alors que l'implication du·de la professionnel·le de carrière a toujours été neutre par rapport aux souhaits du·de la client·e·s, Jean Guichard évoque la nécessité d'être davantage impliqué·e dans l'éducation et la sensibilisation des client·e·s face aux défis éthiques, sociaux et écologiques actuels (Young & Mundy, 2023). Afin d'agir dans ce sens, il propose une question centrale sur laquelle chacun·e devrait se pencher : « Dans quelle forme de vie

puis-je (ou pouvons-nous) organiser mon (notre) existence pour que la forme de vie de chaque humain soit économiquement soutenable et humainement équitable ? » (Guichard, 2024).

Pour aider les individu·e·s à s'engager dans une telle réflexion, Guichard s'est appuyé sur les travaux de Hannah Arendt, politologue, philosophe et journaliste allemande ayant travaillé sur la relation entre la pensée et l'action (Bussy, 2017). Selon Hannah Arendt, ce qui caractérise de manière fondamentale les humains serait le fait de mener une vie active, qu'elle décrit comme étant composée de trois grandes catégories d'activités, toutes orientées vers un but (Young & Mundy, 2023). Tömmel et d'Entreves (2022) ont résumé ces trois catégories : dans un premier temps, le « labor » désigne la capacité à satisfaire nos besoins biologiques de consommation et de reproduction, impliquant notamment des activités répétitives axées sur la survie. Ensuite, le « work » fait référence à la capacité de créer, de produire et de maintenir un monde adapté à l'usage humain. En fabriquant, l'être humain parvient ainsi à développer le sentiment de se réaliser. Finalement, l'« action » correspond aux activités collectives qui visent à façonner le monde. Cette dernière n'est jamais possible de manière isolée, elle est donc essentiellement relationnelle (Tömmel et P. d'Entreves, 2022). L'ancrage social de l'action tel qu'il est défini par Hannah Arendt permet d'établir un lien évident avec la théorie de l'action contextuelle (Young & Mundy, 2023).

Selon Guichard, cette vision de la vie active est primordiale pour l'avenir du développement de carrière (Young & Mundy, 2023). En effet, elle permet de comprendre pourquoi la vie active ne se réduit pas uniquement aux emplois sur le marché du travail (Richardson, 2012). Ainsi, les analyses proposées par Arendt nous incitent à repenser les formes de vie de chacun·e en examinant de manière plus détaillée les trois types d'activités pouvant constituer une forme de vie active plus durable. L'objectif final serait alors de pouvoir répondre à la question : « Mes activités de type labor, work ou action contribuent-elles à l'instauration universelle de formes de vie active économiquement soutenables et humainement équitables ? » (Guichard, 2024).

Les transitions écologiques sont désormais un élément essentiel pour se diriger vers une économie plus durable. Ce travail vise à comprendre, en s'appuyant sur la théorie de l'action contextuelle, si ces préoccupations exercent une influence

sur le choix de formation des élèves en fin de scolarité obligatoire. Cependant, la théorie de l'action contextuelle, telle qu'elle est définie ci-dessus, doit être appliquée avec prudence sur des situations d'élèves en fin de scolarité obligatoire. En effet, comme déjà mentionné précédemment, le système suisse de formation est tel que les premières décisions en termes de choix professionnels se font de manière très précoce (14-15 ans). A cet âge, les élèves se trouvent souvent à un carrefour crucial de leur vie où il peut être compliqué d'adopter une vision aussi holistique de la vie active. L'adolescence est une période clé du développement cognitif et émotionnel, caractérisée par de grandes variations entre les individu·e·s. C'est particulièrement durant cette période que le sens critique à l'égard du monde se développe. Les adolescent·e·s commencent alors à percevoir les autres ainsi que le monde d'une différente manière que lorsqu'ils·elles étaient enfants (Cannard, 2019).

De ce fait, la théorie de l'action contextuelle qui propose d'intégrer les influences contextuelles complexes ainsi que les objectifs à long terme dans le processus d'action peut être plus compliquée à appliquer à cet âge. Dans une étude Suisse de 2006 sur le processus de choix professionnel des adolescent·e·s, Herzog et al. ont mis en lumière les principales sources d'influence au choix professionnel. Parmi celles-ci, les plus citées sont les centres d'intérêts, les traits de personnalité, la confiance en ses compétences ainsi que les valeurs. Toutefois, les attentes des parents semblent également jouer un rôle central dans l'orientation professionnelle de leurs enfants (Neuenschwander & Rösselet, 2016). De plus, de nombreuses études ont également souligné l'influence du contexte familiale, notamment du statut socio-économique des parents, sur le choix éducatif des enfants (Combet & Oesch, 2021). Finalement, dans une étude menée en 2020, Kriesi et Basler se sont intéressées aux développement des aspirations professionnelles des adolescent·e·s en Suisse. Ces dernières sont arrivées à la conclusion que les jeunes avec des objectifs professionnels clairs en fin de scolarité obligatoire avaient plus de facilité à choisir une formation et étaient plus motivé·e·s à réussir. Ces différents résultats laissent sous-entendre que la théorie de l'action contextuelle représente tout de même un cadre théorique pertinent pour étudier l'influence des transitions écologiques sur le choix de formation des élèves en fin de scolarité obligatoire.

I.4. Objectifs de la recherche

L'état actuel de la recherche n'offre que très peu d'informations sur la sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire au sujet des enjeux écologiques. Toutefois, les éléments disponibles mettent en évidence une grande sensibilité des jeunes en formation post-obligatoire (15 à 30 ans) face à cette cause (ex : Hickman & al., 2021 ; Lévy & al., 2023 ; Les Artisans de la transition, 2022). Ainsi, dans un premier temps, cette étude visera à explorer plus en profondeur la sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire face aux enjeux écologiques afin de déterminer si cette sensibilité suit la même trajectoire que celle observée chez les jeunes âgé·e·s de 15 à 30 ans. Dans cette démarche, une attention particulière sera accordée aux sources d'information dont ils·elles disposent au sujet des questions écologiques. En effet, dans un ouvrage dédié à la fabrication de l'opinion publié en 1962, Cazeneuve soulignait la forte influence de l'opinion publique sur celle de l'individu.

Ainsi, il est essentiel d'examiner les différentes sources d'information disponibles pour comprendre les influences potentielles sur la formation des opinions personnelles de chacun·e. Une fois ces éléments en main, il s'agira alors de s'intéresser de manière plus spécifique au degré de sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire concernant les transitions écologiques. Pour ce faire, la manière dont ils·elles perçoivent cette cause ainsi que leur niveau d'engagement en sa faveur seront investigués. Finalement, l'objectif au cœur même de cette recherche sera de comprendre si les préoccupations environnementales influencent les choix de formation post-obligatoire des jeunes arrivant au terme de leur scolarité. Ainsi, cela permettra de mieux saisir comment accompagner ces jeunes vers une contribution positive aux transitions écologiques, notamment en les orientant vers des parcours professionnels alignés avec les évolutions du marché du travail et les défis environnementaux contemporains.

II. Méthode

Pour permettre une exploration approfondie autour de l'implication des transitions écologiques dans le choix de formation survenant en fin de scolarité obligatoire, une approche qualitative a été privilégiée. Ces trente dernières années, la recherche qualitative a connu un intérêt croissant dans le domaine de la psychologie (Gergen & al., 2015). Denzin et Lincoln l'ont défini comme telle (2011, p. 3) :

« La recherche qualitative est une activité qui situe l'observateur dans le monde. La recherche qualitative consiste en un ensemble de pratiques matérielles interprétatives qui rendent le monde visible. Ces pratiques transforment le monde en une série de représentations, de notes de terrain, d'interviews, de conversations, de photographies, d'enregistrements et de mémos de soi. »

La recherche qualitative constitue donc une approche qui favorise l'utilisation de matériaux discursifs entre un·e chercheur·euse et un·e individu·e, autour d'un sujet de recherche prédéfini. A travers ces échanges, le·la chercheur·euse parvient à capter et analyser la réalité mouvante telle qu'elle est perçue et vécue par les individu·e·s interrogé·e·s (Bryman, 2012). De ce fait, il est important de garder en tête que les résultats issus de la recherche qualitative reflètent l'expérience humaine subjective, telle qu'elle est ancrée dans des contextes de vie spécifique à chacun·e. Ainsi, les discours doivent être intrinsèquement liés aux perceptions, aux sentiments et aux expériences de vie de chaque individu·e, afin d'éviter de tirer des conclusions trop générales et simplistes. Pour ce travail, l'entretien semi-structuré de recherche a été choisi comme outil de récolte de données.

II.1. Participant·e·s

L'échantillon était composé de sept participant·e·s ($N = 7$) : trois femmes et quatre hommes, âgé·e·s entre 14 et 16 ans ($M = 15$ ans ; $SD = 0.58$ ans). Parmi eux·elles, trois étaient de nationalité Suisse (45.86%). Le pourcentage d'élèves en niveaux scolaires Voie Prégymnasiale (VP) était de 57.14%, alors que celui des élèves en niveau Voie Générale (VG) étaient de 42.86%. Le Tableau 1 présenté ci-dessous résume les caractéristiques de l'échantillon. Afin de respecter l'anonymat de

chacun·e de participant·e·s, ces dernière ont été nommé·e·s avec la lettre P suivie du numéro d'entretien auquel ils·elles correspondaient.

Tableau 1. Caractéristiques des participant·e·s

Participant·e·s	Sexe	Âge	Origine	Degré scolaire	Durée d'entretien
P1	F	16 ans	Moyen-Orient	VG	31 min
P2	M	15 ans	Asie méridionale	VP	31 min
P3	M	14 ans	Suisse	VP	42 min
P4	F	15 ans	Balkan	VP	44 min
P5	F	15 ans	Europe du Sud-Ouest	VP	28 min
P6	M	15 ans	Suisse	VG	40 min
P7	M	15 ans	Suisse	VG	39 min

II.2. Instrument

Afin de répondre de manière valide et précise aux objectifs d'une étude, la sélection d'un outil de récolte de données pertinent est essentielle (Rohleder & Lyons, 2015). Pour ce travail, le recours à des entretiens semi-structurés de recherche a été privilégié. Également appelé entretiens semi-directifs, ils consistent en une discussion ayant généralement lieu entre deux personnes, interviewer·euse et interviewé·e, qui collaborent et coconstruisent des récits autour d'un phénomène étudié (Imbert, 2010). Cette méthode, basée sur le principe de conversation, a été retenue pour ce travail en raison de sa capacité à explorer les perceptions et les expériences subjectives de chacun·e des participant·e·s de manière ouverte (Brinkmann, 2013).

Après l'établissement d'une relation de confiance, le·la chercheur·euse ayant de rôle d'interviewer·euse, va se laisser guider par son canevas d'entretien et accueillir le récit de son interlocuteur·rice (Imbert, 2010). Aussi connu sous

l'appellation *guide d'entretien*, le canevas se doit d'être réfléchi au préalable à travers un travail d'investigation faisant émerger les thématiques, les questions ou les points de discussion à aborder durant l'entretien (De Sardan, 1995). Il sert ainsi de fil conducteur afin de s'assurer que la collecte de données soit pertinente avec les aspects de la recherche, tout en permettant une certaine flexibilité pour explorer des réponses subjectives de chaque individu·e (Blanchet & Gotman, 2010).

Dans le cadre de ce travail, pour élaborer le canevas d'entretien, de nombreuses lectures ont d'abord été menées. Ces dernières portaient principalement sur des sujets pertinents avec les questions de recherche préétablies, notamment sur les enjeux écologiques actuels, sur la place que ces enjeux occupent dans la vie des jeunes générations, ainsi que sur les différentes transitions écologiques pouvant avoir lieu sur le marché du travail. Cette revue de littérature a permis de faire émerger des réflexions sur les informations à recueillir et de structurer le canevas d'entretien afin d'aborder de façon exhaustive et cohérente les thèmes essentiels à notre investigation.

La construction du canevas s'est effectuée en allant du général au spécifique. Dans un premier temps, l'intérêt s'est porté sur la sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire aux enjeux écologiques au sens large, puis sur les sources d'information dont ils·elles disposent à ce propos. Dans un second temps, l'attention s'est focalisée sur leur sensibilité aux transitions écologiques ayant lieu sur le marché du travail, puis également sur les informations complémentaires dont ils·elles auraient besoin à ce sujet. Enfin, l'intérêt s'est porté sur la manière dont ces éléments ont potentiellement pu influencer leur choix de formation ou pourraient l'influencer pour la suite de leur cursus.

Pour obtenir des réponses alignées avec les hypothèses préétablies, le cadre théorique a également été utilisé pour structurer et orienter le canevas d'entretiens. Le fait d'intégrer des concepts clés de la théorie de l'action contextuelle à la conception des questions, tels que l'action humaine orientée vers un objectif et l'influence des facteurs contextuels sur les actions, a garanti une exploration pertinente du sujet étudié. Cela a permis de créer un guide d'entretien cohérent et ciblé, facilitant ainsi l'obtention de données qualitatives riches et significatives, directement en lien avec les objectifs de recherche.

Une première version de canevas d'entretien a été élaborée et testée à travers un entretien fictif mené avec un élève de 15 ans en dernière année de scolarité obligatoire en Voie Générale (VG). Cette étape avait plusieurs fonctions. D'une part, elle visait à évaluer la durée de l'entretien afin de garantir sa faisabilité dans le cadre scolaire. Ainsi, la durée maximum prévue était de 45 minutes. D'autre part, cela a permis d'adapter le vocabulaire utilisé afin de le rendre clair et compréhensible pour des élèves en dernière année de scolarité obligatoire. Une fois élaboré, le canevas d'entretien pour cette recherche se composait de cinq thèmes principaux. Chacun de ces thèmes comprenait des questions principales ainsi que des questions d'approfondissement. Le Tableau 2 présenté ci-après offre une description détaillée du canevas tel qu'il a été utilisé dans le cadre de ce travail.

Au total, sept entretiens ont donc été réalisés en suivant cette même structure. La durée des entretiens a oscillé de 28 à 44 minutes ($M = 36.4$ minutes, $SD = 6.29$ minutes). Cette variation peut s'expliquer par le caractère fondamentalement subjectif des entretiens semi-directif, favorisant l'expression des expériences, des perceptions et des réactions de chacun·e face aux questions posées.

Tableau 2. Canevas des entretiens semi-directifs

Thèmes	Questions principales	Approfondissement
1. Sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire au sujet des enjeux écologiques	Sur une échelle de 1 à 10, où 1 signifie « pas du tout » et 10 « très fortement », à combien est-ce que les questions écologiques actuelles te touchent ?	<p>Qu'est-ce qui te touche ?</p> <p>Qu'est-ce qui fait que tu n'as pas répondu 10/10 ?</p> <p>Qu'est-ce qui fait que tu n'as pas répondu 1/10 ?</p> <p>Quelles genre d'initiatives ou d'actions liées à l'écologie as-tu déjà entreprises dans la vie de tous les jours ?</p> <p>Selon toi, qu'est-ce qui est le plus inquiétant en lien avec les questions écologiques actuelles ?</p>
2. Les principales sources d'information au sujet des questions écologiques	Comment est-ce que tu as déjà obtenu ou comment est-ce que tu obtiens des informations sur les questions en lien avec l'écologie ?	<p>A ton avis, de 1 à 10 (si 1 = aucune connaissance et 10 = excellentes connaissances) : quel est ton degré de connaissance sur le sujet ?</p> <p>Selon toi, comment est-ce que l'école encourage le développement d'attitudes et de comportements respectueux envers l'environnement ?</p> <p>Comment les personnes proches de toi (amis ou famille) influencent ta perception sur l'écologie ?</p>
3. Sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire au sujet des transitions écologiques	Sur une échelle de 1 à 10, à combien dirais-tu que tu es informé au sujet des transitions écologiques en lien avec le monde du travail ? Si 1 signifie pas du tout informer et 10 parfaitement informé.	<p>Qu'est-ce que tu connais à ce sujet ?</p> <p>Qu'est-ce qui te manque comme information ?</p>
4. Les principales sources d'information au sujet des transitions écologiques	Comment est-ce que tu as déjà obtenu ou comment est-ce que tu pourrais obtenir des informations sur les questions en lien avec les transitions écologiques ?	<p>De quelles informations aurais-tu besoin à ce sujet ?</p> <p>Comment est-ce que l'école pourrait mieux préparer les jeunes à faire des choix professionnels en lien avec les transitions écologiques ?</p> <p>Dans chaque établissement scolaire, il y a un.e psychologue conseiller.ère en orientation, spécialisé dans l'aide au choix professionnel. Selon toi, comment est-ce que les conseiller-ère-s en orientation pourraient t'aider au mieux dans le choix de carrière en lien avec les enjeux écologiques ?</p>
5. Influence des transitions écologiques sur le choix de formation	<p>Qu'est-ce qui t'a conduit à t'orienter dans cette voie ?</p> <p>Sur une échelle de 1 à 10, à combien penses-tu que nous devrions tou-te-s prendre en compte les défis écologiques dans le choix de notre métier ? Si 1 signifie nous ne devrions pas du tout prendre cela en compte, et 10 nous devrions absolument prendre cela en compte</p>	<p>As-tu déjà réfléchi à la façon dont ton futur métier pourrait contribuer à la protection de l'environnement ?</p> <p>Qu'est-ce qui fait que tu n'as pas pris en compte les transitions écologiques dans le choix d'un métier ?</p> <p>Comment est-ce que ton choix professionnel a été ou sera à l'avenir influencés par les enjeux environnementaux ?</p> <p>Qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour que ça soit d'avantage pris en compte ?</p>

II.3. Procédure

Dans le canton de Vaud, toute recherche menée dans des établissements scolaires publiques est soumise à autorisation. Ainsi, après avoir formulé une demande auprès du Comité de coordination de la recherche en éducation (CCR), l'accès au terrain (cf. Annexe 1) a été autorisé. À la suite de cela, une première prise de contact a été établie avec la direction de l'établissement scolaire où j'effectuais mon stage obligatoire de Master en tant que psychologue du conseil et de l'orientation. L'objectif de cette prise de contact était de leur présenter mon projet de recherche et de solliciter leur accord pour libérer les élèves concerné·e·s sur une période scolaire. Cette demande a alors été autorisée, sous condition que les maître·sse·s de classe de chacun·e·s des participant·e·s attestent de leur accord.

Après avoir pris contact avec des enseignant·e·s de plusieurs classes de 11^{ème} Voie Générale (VG) et Voie Pré-gymnasiale (VP), le projet a pu être présenté dans trois classes différentes : deux classes de VG et une classe de VP. Ainsi, le projet de recherche a été exposé auprès des élèves (cf. Annexe 2). Après la présentation, un temps a été consacré aux questions, puis des flyers contenant les informations principales de l'étude ainsi que mes coordonnées ont été distribués aux élèves intéressé·e·s (cf. Annexe 3). Suite à cela, les élèves ayant manifesté leur intérêt m'ont contacté·e·s et une première rencontre a pu avoir lieu afin de convenir d'une date pour l'entretien et de leur transmettre le feuillet d'information détaillant les objectifs et les modalités de l'études (cf. Annexe 4). Ce document devait être lu par chacun·e au minimum 24 heures avant la réalisation de l'entretien afin de garantir le caractère volontaire et éclairé de leur participation. Le choix d'un recrutement volontaire a été fait pour garantir l'engagement et l'intérêt des participants pour le sujet, tout en assurant une représentativité des personnes concernées par la question.

Finalement, le jour de l'entretien, chaque participant·e a dû remplir un formulaire de consentement (cf. Annexe 5). Cela a permis de garantir que tou·te·s les participant·e·s comprenaient les objectifs de l'étude, les procédures impliquées, ainsi que leurs droits et la confidentialité de leurs informations. Ce processus de recrutement, bien que complexe, a été crucial pour assurer les procédures éthiques et administratives nécessaires à la conduite de la recherche en milieu scolaire.

II.4. Analyses

Après avoir été enregistrés, chaque entretien a ensuite été retranscrit mot à mot sur un fichier du logiciel Word. Dans l'objectif de garantir la confidentialité des participant·e·s et de respecter les normes éthiques en vigueur, toutes les données ont été immédiatement anonymisées lors des retranscriptions. Lors de ces retranscriptions, la lettre « S » a été utilisée pour représenter les discours introduits par la chercheuse. Quant aux participant·e·s, ils·elles ont été identifié·é·s par la lettre « P » suivie du numéro d'entretien respectif afin de pouvoir les distinguer. Pour garantir une conservation précise des données récoltées, les pauses ainsi que les émotions ont également été retranscrites en suivant des règles de transcription. Ainsi, les pauses supérieures à 1 seconde ont été indiquées par le nombre de secondes entre parenthèses, par exemple : (2). Les émotions ont également été indiquées entre parenthèses en début de phrase. Par exemple : « (En riant) Mes sœurs non plus, enfin j'ai une sœur qui a 10 ans donc elle va pas commencer à me parler d'écologie. » Les phrases tronquées ont été mentionnée par le signe //, par exemple : « Non, à part // enfin je sais juste qu'à cause des robots, il y aura plus de // oh j'ai oublié c'est quoi le métier (2) ah oui, de comptables. Si non, je sais pas grand-chose. ». Les interruptions de discours entre l'intervieweuse et les interviewé·e·s ont été indiqués par le signe « _ » :

S. Ouais, donc un peu des jeunes qui ne sont pas concernés par ces_

P6. _Ouais, qui se sentent pas concernés et qui pensent que c'est pour les autres et ceux qui se disent bah je peux faire ma part.

Dans le chapitre dédié aux résultats, des extraits de texte ont parfois été coupés afin de ne garder que la partie essentielle. Dans ce cas, le signe [...] a été attribué. Par exemple : P4. « [...] aussi sur les réseaux sociaux, par exemple TikTok, plus là-bas. Bah oui, y a souvent des TikTok par rapport aux animaux ou des vidéos de la terre avant / après. Donc surtout là-bas. ». Des crochets ont également été utilisés pour réinsérer le contexte nécessaire à la compréhension d'une séquence. Par exemple : P5. « Euh, bah, ça serait bien d'en avoir plus [de l'information au sujet des transitions écologiques]. (3). Enfin de savoir de quoi il s'agit. (2) ». Finalement, dans la partie résultat ainsi que dans la partie discussion de ce travail, les éléments clés des discours rapportés des participant·e·s auxquels il est fait référence ont été soulignés.

Une fois l'ensemble des entretiens retranscrits, l'analyse des données a pu débuter. Pour ce travail, une *analyse thématique* a été privilégiée. L'analyse thématique est une méthode d'analyse qualitative largement utilisée en psychologie (Braun & Clarke, 2006). Elle consiste à identifier et analyser des thèmes présents dans un ensemble de données récolté dans le cadre d'une recherche. Un thème est constitué d'éléments récurrents d'un discours, reflétant le caractère significatif de certains propos. En faisant émerger les thèmes principaux des discours, l'analyse thématique permet de structurer et de simplifier les données collectées (Paillé & Mucchielli, 2016). L'identification et l'analyse de ces thèmes facilite ainsi la mise en évidence d'éléments clés, fournissant des insights essentiels pour répondre de manière approfondie et précise aux questions de recherche (FasterCapital, 2024). En raison de sa grande flexibilité dans l'analyse des données, l'analyse thématique est largement utilisée dans le cadre d'études cherchant à explorer de nouveaux sujets (Alhojailan, 2012).

L'objectif de cette étude était, dans un premier temps, de comprendre la perception et la sensibilité des personnes interrogées en matière de questions écologiques. Dans un second temps, cette recherche visait à comprendre comment est-ce que leur perception des enjeux écologiques pouvait influencer leur choix de formation. Pour ce faire, l'analyse thématique a été réalisée en suivant une démarche dite mixte *déductive-inductive*. D'une part, la démarche est dite déductive car les analyses se sont, lorsque cela a été possible et pertinent, appuyées sur le cadre théorique de référence à savoir la théorie de l'action contextuelle proposée par Young et Valach à la fin du XX^{ème} siècle. En effet, une démarche analytique est dite déductive lorsqu'elle applique aux discours des thèmes préétablis à partir de la littérature existante. Les données sont ensuite examinées à la lumière de ces thèmes prédéfinis afin de voir si elles permettaient de les confirmer, de les compléter ou de les contester (Blais & Martineau, 2006). D'autre part, reconnaissant que la théorie de l'action contextuelle pourrait ne pas être entièrement adaptée aux jeunes en fin de scolarité obligatoire, une approche complémentaire dite inductive a été privilégiée afin d'élargir de champ de l'analyse. Cette démarche a permis de faire émerger de nouvelles thématiques à travers un processus d'interprétation des discours.

L'analyse de contenu des entretiens semi-directifs a été effectuée selon le processus en deux phases décrit par Paillé et Mucchielli (2016). Dans un premier temps, il s'agissait de procéder à un travail de lecture des données afin de s'imprégner des différents discours. Une fois cette première étape passée, un travail d'identification des thématiques a pu être réalisé. Pour faciliter ce travail, un processus de codification et de classification dans des tableaux a été mis en place à travers le logiciel Excel. Cela a permis d'offrir une vision d'ensemble claire et systématique des tendances et des patterns présents dans les données. Cette approche méthodique a permis de faire ressortir les points essentiels des entretiens, fournissant une base solide pour les interprétations et les conclusions de cette recherche.

III. Résultats

L'analyse thématique a permis de faire ressortir quatre thèmes principaux pertinents pour répondre aux questions de recherche préétablies. Au sein de chaque thème, des sous-thèmes ont été identifiés afin d'affiner la démarche analytique. Dans ce chapitre, chacun des thèmes et sous-thèmes vont être présentés et illustrés à l'aide d'extraits d'entretien. Le tableau 3, présenté ci-dessous, propose une synthèse des thèmes et des sous-thèmes identifiés. La colonne N correspond au nombre de fois où les sous-thèmes ont été cités dans le discours des participant·e·s.

Tableau 3 – Synthèse des thèmes et des sous-thèmes

Thèmes	Sous-thèmes	N
1. Principales sources d'information concernant l'écologie	1.1 Ecole	28
	1.2 Famille	18
	1.3 Internet et réseaux sociaux	14
2. Sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire aux enjeux écologiques	2.1 Emotions	10
	2.2 Prospection	8
	2.3 Facteur de l'âge	24
3. Sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire aux transitions écologiques	3.1 Anticipations	21
	3.2 Temporalité	7
4. Actions à entreprendre pour que les transitions écologiques soient davantage prises en compte dans le choix professionnel	4.1 Ecole	16
	4.2 Conseiller·ère en orientation	12

1. Les principales sources d'information concernant l'écologie

Le premier thème fait référence aux principales sources d'information dont les jeunes disposent concernant le vaste sujet qu'est l'écologie. Ce thème est ressorti comme pertinent car il permet de comprendre comment les jeunes en fin de scolarité obligatoire accèdent à l'information et parviennent ainsi à se former une opinion sur les questions environnementales. De plus, le fait d'investiguer les différentes sources d'information permet de capter la nature et la qualité des informations auxquelles les jeunes sont exposé·e·s. D'autre part, cette démarche offre également la possibilité d'identifier les sources privilégiées par les jeunes afin de mieux cibler les initiatives de sensibilisation à mettre en place.

De ce thème, trois principales sources d'information se sont démarquées et ont été identifiées comme sous-thèmes. Il s'agit d'une part du contexte scolaire, appelé *Ecole*, qui représente la principale source d'information, citée à 28 reprises. L'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence que les sujets relatifs à l'écologie sont principalement abordés durant les cours de sciences et de géographie. Les discours des participant·e·s **P1**, **P3**, **P4**, **P5**, **P6** et **P7** présentés ci-dessous illustrent cette prédominance :

P1.56. *Surtout en sciences, on fait des projets comme ça [photographier et analyser la nature].*

P3.24. *Alors, c'est surtout les cours. [...] Mais oui, beaucoup les cours, surtout la géographie qui nous apprend beaucoup de trucs par rapport aux énergies et tout ce domaine-là.*

P4.20. *C'est souvent à l'école en vrai, on n'a pas une matière écologie mais les profs parlent souvent de ça du coup on sait.*

P4.48. *Par exemple en sciences, la prof elle nous parle souvent de tout ça [...] elle parle souvent par exemple de l'écologie, du monde dans lequel on est actuellement et ça revient tout le temps à la même chose, enfin à l'écologie quoi. [...].*

P5.26. *En géo on en parle [de l'écologie], parfois en sciences aussi dépendant le thème.*

P6.94. *Bah on en a pas mal parlé cette année en géo et du coup bah, ça m'est resté un peu comme ça. Après on rentre chez soi, on se renseigne encore un peu et après on en parle aussi un peu en famille.*

P7.64. *En géographie par exemple, on a parlé de ce qui s'était passé à Zermatt quand ils ont creusé dans le glacier et les conséquences écologiques. On a parlé il me semble de toute la déforestation pour certains aliments, l'huile de palme et les conséquences.*

Pour approfondir ce sous-thème et comprendre les implications de l'école sur l'action des jeunes envers l'écologie, la question suivante était posée : « Selon toi, comment est-ce que l'école encourage-t-elle le développement d'attitudes et des comportements respectueux envers l'environnement ? ». La réponse apportée par **P5** est intéressante à souligner :

P5.48. *[...] les petits gestes du quotidien, des astuces.*

S.49. ***C'est quoi les petits gestes du quotidien ?***

P5.50. *Bah plutôt prendre des douches que des bains, recycler et éteindre la lumière, débrancher les chargeurs des prises.*

P5.68. *[...] en fait [le recyclage] c'est devenu une habitude, je le fais par réflexe.*

P3 a également mentionné l'existence d'un cours spécifique sur le recyclage dispensé aux enfants dans le cadre de l'école :

P3.168. *C'est vrai que quand on est petit, enfin je sais plus si je l'avais fait mais mon frère l'avait fait. Il avait fait un cours de recyclage pour apprendre à trier donc ils nous ont vraiment implanté que le recyclage c'est vraiment bien.*

Les termes *gestes du quotidien*, *habitude*, *réflexe* et *implanté* illustrent le rôle que joue l'école dans l'inculcation de gestes écologiques au quotidien auprès des élèves.

D'autre part, le contexte familial, intitulé *Famille*, a été mentionné à 18 reprises et constitue ainsi le deuxième sous-thème. Ce dernier comprend à la fois les discours rapportant des échanges sur les enjeux écologiques au sein de la famille, mais également les propos lors desquels les jeunes mentionnaient ne pas aborder ce sujet dans le cadre familial. Les témoignages de **P1**, **P2** et **P4** font état des élèves qui n'abordent pas ou très peu le sujet en famille :

P1.16. *Chez moi on parle jamais de climat.*

P2.64. *Bah, je n'ai pas vraiment discuté d'écologie avec mes proches [ami-e-s et famille], on n'a jamais discuté de ça.*

P4.52. *[...] Enfin mes parents ils ne m'en parlent pas beaucoup. Je pense que c'est ceux qui en parlent le moins.*

Au contraire, les éléments extraits des discours de **P6** et **P7** démontrent que l'écologie constitue un sujet de discussion quotidien, voir même de débat en famille :

P6.56. *C'était ma mère déjà y a un petit moment elle me parlait déjà de ça [des gestes écologiques] du coup, avec le temps ça devient une habitude.*

P7.26. *Il y a mes parents qui parlent de ce qui peuvent entendre ou lire dans le journal ou le téléjournal.*

P7.34. *Bah, quand ils [ses parents] voient des choses que je ne vois pas forcément et comme ils connaissent mes intérêts, ils m'en parlent et du coup on en parle comme ça, ça m'informe ou alors je leur dis que je savais déjà et on débat sur le sujet.*

A travers ces témoignages, il apparaît une certaine inégalité en termes d'accès à l'information en fonction du contexte familial de chacun·e. En effet, les éléments amenés par **P1**, **P2** et **P4** attestent d'un manque de communication sur les enjeux écologiques dans certaines familles. Au contraire, **P6** mentionne que sa mère l'a sensibilisé aux gestes écologiques depuis longtemps, à tel point que ces derniers sont devenus des habitudes quotidiennes. Dans ce sens également, **P7** affirme que

ses parents enrichissent ses connaissances en partageant des informations ou en engageant des débats sur le sujet. Cette ambivalence indique que si l'éducation à la durabilité dans le contexte scolaire se veut structurée et équilibrée, l'influence familiale varie considérablement d'un foyer à l'autre.

L'analyse des entretiens a également mis en évidence la culture comme facteur pouvant influencer la transmission des connaissances écologiques au sein des familles. **P1** a, par exemple, partagé son expérience à cet égard :

P1.20. *Dans ma maison, dans ma famille. On parle de la guerre, de ce qui se passe dans les autres pays. Mais jamais du climat.*

P1 nous a confié être originaire d'un pays du Moyen-Orient marqué par de nombreux conflits politiques. Ainsi, au sein de son foyer, elle nous explique que d'autres sujets prennent le pas sur les discussions autour des enjeux écologiques. La transmission des connaissances et des préoccupations d'une génération à l'autre est influencée par les expériences vécues et les priorités de chaque famille. En revanche, un peu plus tard dans l'entretien, **P1** nous fait également part des éléments suivants :

P1.44. *Oui [dans l'islam], il faut beaucoup respecter la nature.*

Cette remarque indique que, malgré l'absence de discussion sur le climat à la maison, sa religion valorise le respect de la nature. Ces questions d'influence culturelle sont également ressorties dans les échanges avec **P4**, à travers lesquels elle nous fait part d'une anecdote concernant son grand-père qui vit dans un pays des Balkans :

P4.154. *[...] une fois je parlais avec mon grand-père, enfin c'est lui qui a commencé à parler et il a dit « si jamais la crise écologique, la pollution c'est faux, ça a été inventé ». Avec ma sœur on s'est regardée choquée mais parce que les vieux de nos jours, surtout [dans son pays d'origine] donc en plus pas trop ouvert d'esprit. Enfin mes parents encore ils sont ouverts d'esprit mais mon grand-père pas trop quoi. Du coup il a commencé à dire « c'est faux, c'est les jeunes ils parlent que de ça ». Mais j'allais pas lui dire « non », enfin c'est mon grand-père quand même.*

Elle exprime ensuite son étonnement face à la disparité notable dans la gestion des déchets entre son pays d'origine et la Suisse :

P4.158. *Euh bah déjà à chaque fois que je vais [dans son pays d'origine], ça nous choque tout le temps avec ma sœur mais les poubelles en tout cas dans le village où je vais, les éboueurs ils passent jamais. C'est pas trié, parfois quand on va acheter une glace, surtout quand on était petit, bah ils jettent en arrière le papier enfin y a pas du tout le réflexe de chercher une poubelle ou de mettre dans la poche parce qu'il y a pas de poubelle en fait, pas comme ici où il y a une poubelle tous les 10 mètres. Je crois que j'ai jamais vu de poubelle en fait, enfin peut être en ville mais en campagne, même en ville il y en a pas.*

Ce constat illustre des différences culturelles marquées dans l'engagement écologique, où l'absence d'infrastructures comme les poubelles peuvent influencer les comportements quotidiens des individu·e·s vis-à-vis de la gestion des déchets.

Finalement, le troisième sous-thème est celui d'*Internet et réseaux sociaux*, mentionné 14 fois à travers les différents entretiens. En effet, lorsque les jeunes ont été questionné·e·s sur les sources d'information à leur disposition, Internet, notamment le moteur de recherche Google, mais également sur les réseaux sociaux tels qu'Instagram et TikTok ont été mentionnés. Les propos tenus par **P4**, **P5**, **P6** et **P7** permettent de le démontrer :

P4.20. *[...] aussi sur les réseaux sociaux, par exemple TikTok, plus là-bas. Bah oui, y a souvent des TikTok par rapport aux animaux ou des vidéos de la terre avant / après. Donc surtout là-bas.*

P5.24. *[...] aussi par exemple sur internet on peut voir des informations sur Google. (2)*

P6.38. *Bah j'ai pas TikTok du coup c'est surtout insta.*

P7.40. *C'est Instagram principalement et aussi TikTok et un peu YouTube.*

De nos jours, Internet joue un rôle crucial en tant que source d'information, offrant une accessibilité presque généralisée à une multitude de contenus. L'accès à

Internet peut être utilisé pour pallier le manque de communication sur les questions environnementales au sein du foyer. Effectivement, à travers les échanges avec **P2**, ce dernier nous a confié ne jamais aborder le sujet avec ses proches. Toutefois, il a laissé paraître des connaissances supérieures aux autres participant·e·s sur les enjeux écologiques et a expliqué qu'il menait ses propres recherches en ligne, notamment en regardant des vidéos sur certaines thématiques à travers la plateforme YouTube.

P2.28. Je fais des recherches moi-même, grâce à Google.

P2.64. Bah, je n'ai pas vraiment discuté d'écologie avec mes proches [ami.e.s et famille], on n'a jamais discuté de ça.

P2.70. Par exemple sur YouTube je regarde des vidéos qui parlent de ce qui se passe dans certaines villes. Par exemple, il y a des conditions de vie qui sont déplorables dû à l'industrie. (2). Et, comme exemple enfin j'ai oublié le nom de la ville mais il y a une ville où on ne voyait plus le ciel car il était caché par la pollution.

Compte tenu de la position prépondérante qu'occupe Internet comme source d'information dans notre société actuel, il paraît alors essentiel d'examiner comment les jeunes utilisent cette ressource et ce qu'ils·elles en retirent. En effet, les informations présentes sur Internet peuvent parfois être décontextualisées, manipulées et perdre de leur véracité. Ainsi, les jeunes peuvent être particulièrement vulnérables à la désinformation. Lors des entretiens, il est apparu que cette notion de prudence quant à la qualité de l'information en ligne était déjà bien intégrée par certain·e·s :

P6.20. C'est un peu les réseaux sociaux mais c'est vraiment un compte qui donne des informations sur l'écologie, c'est peut-être pas 100% fiable mais voilà.

P7.26. Et aussi avec les réseaux sociaux, même s'il faut filtrer les informations, on peut prendre connaissance de ce qui se passe avec l'environnement.

P7.38. *Ouais parce qu'il y a beaucoup de choses fausses [sur les réseaux sociaux]. Mais suivant les informations, il y en a qui sont justes et par rapport à la nature, on voit les images où ils montrent des machines détruire, on peut savoir que c'est vrai.*

Ces témoignages démontrent que certain·e·s élèves sont conscient·e·s des risques liés à l'exposition aux fausses informations en ligne.

2. Sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire aux enjeux écologiques

Le deuxième thème, relatif à la sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire concernant les enjeux écologiques, a permis de dresser un état des lieux de leurs connaissances et de leurs préoccupations concernant l'écologie. Les discours tenus par les élèves à ce sujet étaient fluctuants. En effet, certain·e·s élèves se sont montré·e·s davantage concerné·e·s que d'autres par les questions écologiques. Cette variabilité est notamment illustrée dans les extraits d'entretiens présentés ci-dessous. D'une part, **P4** et **P6** témoignent d'une certaine prise de conscience concernant les enjeux écologiques actuels :

P4.12. *Bah c'est vrai qu'il y en a [des questions écologiques] qui sont un peu hard, enfin quand on voit ce qui se passe, c'est un peu compliqué.*

P6.14. *Oui bah c'est que on voit que c'est plus trop une théorie maintenant c'est plutôt des faits que on voit que ça commence à changer et que bah, si on veut pas terminer un peu loin avec des grandes conditions bah il faut peut-être changer un peu les choses maintenant.*

Toutefois, plus loin dans la discussion avec **P6**, celui-ci a exprimé les éléments suivants en parlant de l'évolution des métiers en lien avec la crise écologique :

P6.138. *[...] Mais en vrai peut être que dans 100 ans ça aura vraiment changé mais je pense que dans 2 ans ça ira encore.*

Ici, bien que **P6** reconnaisse l'existence et l'importance des changements climatiques, il exprime en parallèle une forme de réassurance en estimant que les conséquences sévères ne se manifesteront pas avant un siècle. D'autres élèves se sont également montré·e·s plus détaché·e·s face aux questions écologiques. C'est

le cas de **P3** et **P5** qui nous confiaient en début d'entretien ne pas se sentir particulièrement touché·e·s à cet égard :

P3.20. *Bah je les comprends ces questions et je sais que c'est des problèmes qui existent mais moi, je me sens pas vraiment touché car je ne suis pas encore dans le monde, enfin voilà.*

P5.12. *Bah c'est vrai que j'y pense pas trop dans ma vie de tous les jours [aux questions écologiques], c'est pas un sujet qui me touche vraiment.*

Par la suite, **P5** a reconnu un manque d'information ainsi qu'un manque d'investissement des jeunes pour en savoir plus à ce sujet :

P5.56. *On n'est pas assez informé et on cherche pas non plus vraiment à s'informer.*

Malgré ces différences interindividuelles marquées, les entretiens ont révélé une sensibilité aux enjeux écologiques indéniablement présente chez chacun·e des participant·e·s. Pour illustrer cela, nous pouvons nous référer aux propos de **P3** survenus plus tard dans la discussion, reflétant tout de même une certaine inquiétude :

P3.80. *Bah ça provoque forcément une sensation de peur quoi. Enfin qu'est-ce qu'on va faire plus tard. Et ouais, déjà c'est un peu compliqué pour les jeunes qu'on leur dise « de toute façon c'est vous la relève » et puis que nous, on n'ait pas beaucoup de connaissance du coup on est à un niveau pas cohérent.*

Cela a également été le cas dans la continuité de l'échange avec **P5**. En effet, lorsque nous lui avons demandé ce qui l'inquiétait le plus en lien avec la crise écologique, cette dernière a tout de même exprimé ressentir des préoccupations liées au réchauffement climatique. Pour justifier cette inquiétude, elle a souligné les éléments suivants :

P5.76. *Oui parce que c'est ce que je vis moi aussi, je le vois.*

Cette observation met en évidence une prise de conscience des changements climatiques à travers des expériences perçues comme proximales. La sensibilité

des jeunes aux éléments tangibles s'est également objectivée dans les échanges avec **P6** et **P7** :

P6.14. *Oui bah c'est qu'on voit que c'est plus trop une théorie maintenant c'est plutôt des faits, on voit que ça commence à changer et que bah, si on veut pas terminer un peu loin avec des grandes conditions bah il faut peut-être changer un peu les choses maintenant.*

P7.32. *On peut voir [la déforestation] à la télé sur les infos, après moi je peux le voir aussi de mes yeux, par moi-même. En face de chez moi j'ai une forêt et ils sont en train de détruire une partie pour faire des immeubles. Et du coup, on voyait des animaux dedans et ça détruit une partie de leur habitat.*

Malgré une variabilité notable quant à la sensibilité des jeunes interrogé·e·s aux questions écologiques, les résultats présentés ci-dessus démontrent tout de même un certain impact lorsque les enjeux sont perçus de manière concrète ou lorsqu'ils sont directement vécus.

En explorant de manière approfondie la sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire concernant les enjeux écologiques, trois sous-thèmes principaux se sont démarqués étant donné la fréquence à laquelle ils ont été évoqués par les participant·e·s. Le premier sous-thème, appelé *Emotions*, fait référence aux réactions émotionnelles exprimées à 10 reprises par les jeunes lors des entretiens. Parmi celles-ci, une seule était une émotion positive. Ce sous-thème met en lumière l'impact émotionnel significatif des enjeux écologiques sur les jeunes participant·e·s. Les extraits de **P1**, **P3**, **P4** et de **P6** sont utilisés ci-dessous pour témoigner des émotions négatives, alors que le deuxième extrait du discours de **P4** illustre la seule émotion positive évoquée.

P1.102. *[...] Des fois quand même ça me choque de voir à quel point la terre est // comment dire, je n'ai pas les mots. Mais la situation.*

P3.78. *[...] Et le problème c'est qu'on nous dit dans tous les reportages que la terre est en perte et tout, et du coup nous c'est un peu notre relève donc je sais pas, on a une sorte quand même de pression sur nous.*

P3.80. *Bah ça provoque forcément une sensation de peur quoi.*

P4.56. *Euh, à part si pendant le chemin quand je rentre avec ma pote on commence à parler de ça, enfin quand on parle de l'écologie, de la pollution, on parle surtout des animaux parce que c'est le plus triste en soit.*

P6.98. *Bah c'est horrible [les célébrités et les grosses entreprises qui ne font aucun effort pour l'écologie].*

P6.100. *Bah en fait, c'est un peu frustrant parce que je me dis « j'ai envie de commander ça sur internet », mais je me dis que non, ça va faire le tour du monde. Mais de se dire qu'ils envoient des fusées, je pense à « Space X » qui est partie hier, bah ça pollue beaucoup plus.*

P4.104. *Des comptes qui font « une info positive par jour » sur l'écologie, c'est passé plusieurs fois et ça redonne du sourire on va dire. // Enfin il y a beaucoup de problème aussi mais voilà quoi.*

Ces témoignages révèlent que la crise écologique actuelle a un impact considérable sur les jeunes, suscitant principalement des émotions négatives. Néanmoins, certaines informations encourageantes ou exemples de progrès écologiques, consultés notamment sur les réseaux sociaux, peuvent contribuer à susciter des émotions positives.

Le deuxième sous-thème fait référence à la sensibilité avec laquelle les jeunes interrogé·e·s ont abordé les conséquences sur l'avenir. Il a été désigné sous le terme *Prospection* et a été relevé à 8 reprises dans les entretiens. La prospection, autrement dit le fait de prédire les conséquences d'événements qui n'ont pas encore eu lieu, met en évidence les préoccupations des jeunes quant aux conséquences potentielles de l'inaction face aux défis écologiques actuels. Les propos de **P1**, **P2** et **P3** peuvent, à titre d'exemples, être mis en avant pour illustrer ce sous-thème :

P1.76. *Après, on ne sait pas notre futur enfant dans quel état il sera. (2).
Et qu'est-ce qu'il respirera.*

P2.120. *Oui, par exemple on a vu récemment qu'il y a une couche d'ozone qui a été percée vers l'Antarctique ou l'Arctique. Si on continue à rien faire et à ignorer les problèmes qui existent sur la terre, des choses dans ce genre vont s'aggraver. Et j'ai aussi vu qu'il y a une sorte d'endroit où il y a une quantité énorme de CO2 qui va bientôt se propager dans toute la terre dû au changement climatique.*

P3.78. *[...] Et le problème c'est qu'on nous dit dans tous les reportages que la terre est en perte et tout, et du coup nous c'est un peu notre relève donc je sais pas, on a une sorte quand même de pression sur nous.*

P3.80. *Bah ça provoque forcément une sensation de peur quoi. Enfin qu'est-ce qu'on va faire plus tard. Et ouais, déjà c'est un peu compliqué pour les jeunes qu'on leur dise « de toute façon c'est vous la relève » et puis que nous, on n'ait pas beaucoup de connaissance du coup on est à un niveau pas cohérent.*

Ces éléments illustrent effectivement une certaine sensibilité quant aux conséquences futures des dégradations écologiques. Ils soulignent également la pression pouvant être ressentie par certain·e·s individu·e·s qui se voient désigné·e·s comme étant la relève en charge de pallier ces difficultés.

Le dernier sous-thème retenu pour cette thématique concerne le *Facteur de l'âge*, mentionné à 24 reprises par les participant·e·s. Il a été exploré sous plusieurs perspectives. D'une part, certain·e·s jeunes ont exprimé qu'ils·elles ne se sentaient pas encore concerné·e·s par les questions environnementales en raison de le jeune âge. C'est le cas notamment de **P3** et **P5** :

P3.16. *Bah pendant ce temps franchement je me trouve un peu jeune pour y réfléchir. Enfin, je suis jeune, j'ai 14 ans du coup // enfin je me trouve presque trop jeune pour agir et avoir des réflexions sur l'écologie.*

P5.20. *Je pense qu'il faudrait agir mais moi, bah vu que je suis quand même assez jeune, bah je pense que moi je ne saurais pas vraiment quoi faire. Il faudrait plutôt que ça soit plusieurs personnes ou des gens plus âgés.*

Dans cet extrait, **P3** avance qu'il se sent d'une part trop jeune pour avoir des réflexions à ce sujet. D'autre part, il évoque également être trop jeune pour agir en conséquence. D'autres participant·e·s ont également partagé cette perception, en affirmant qu'étant donné qu'ils·elles n'avaient pas encore de responsabilités, ils·elles se considéraient comme trop jeunes pour agir. A plusieurs reprises, une délégation des décisions aux parents a été soulignée. Cela s'est entre autres perçu dans les discours de **P3**, **P4** et **P7** :

P3.44. [...] *J'ai 14 ans donc si je veux aller quelque part, peut-être mes parents vont m'y emmener. C'est clair que je ne peux pas y aller tout seul. Je vais pas me dire « tiens je prends une voiture électrique » c'est pas possible, c'est les parents qui décident quoi.*

P3.46. *C'est clair que la partie où on est mineur, on n'est pas vraiment décideur de nos choix comme ça quoi.*

P4.130. [...] *c'est à cause de la génération de nos parents qu'il y a tout ça quoi, si on regarde, ouais c'est un peu à cause d'eux. C'est pas un enfant qui va décider de faire, enfin voilà on a 15 ans quoi.*

P7.18. *Bah c'est parce qu'elles [les questions écologiques] me touchent un peu mais pas forcément énormément, je me sens pas encore ultra concerné parce que je peux pas prendre mes propres décisions de voyages ou de déplacement. Ça c'est plutôt mes parents pour le moment. Mais si ça avait été moi, j'aurai peut-être mis une note un peu plus élevée, savoir que les décisions que je prends vont avoir une conséquence sur le futur.*

Dans cette dernière séquence, **P7** souligne spécifiquement que les décisions importantes sont prises par ses parents, l'empêchant ainsi d'agir de manière autonome. Toutefois, plus loin dans l'entretien, il exprime que dans certaines situations, telles que l'organisation des vacances, ses parents sollicitent son avis et prennent en considération ses préférences :

P7.56. *C'est mes parents mais pour les vacances on se consulte quand même un peu, ils me demandent si je préfère aller là-bas ou là-bas donc je peux donner mon avis. Ça m'arrive de vouloir partir un peu plus loin*

mais de rester en Suisse ou aller en France ça me va aussi parce qu'il y a plein de paysages qu'on ne voit pas forcément et qui sont très beaux.

Cependant, tou·te·s les jeunes n'ont malheureusement pas la possibilité d'influencer les décisions dans le cadre familial. A titre d'illustration, le discours de **P4** sur les habitudes de consommation alimentaires peut être présenté :

P4.34. *Bah les choix que mes parents ils font, enfin je vais pas dire à mes parents « maintenant arrêtez de manger de la viande », enfin j'ai déjà essayé (en riant).*

P4.36. *[...] on a dit à nos parents mais bon ça n'a pas trop changé quoi.*

Ces témoignages mettent en lumière les limitations auxquelles font face certain·e·s jeunes lorsqu'ils·elles tentent d'introduire des changements significatifs dans les comportements familiaux.

Finalement, ce sous-thème regroupe également les éléments du discours lors desquels les jeunes ont mentionné les divergences de sensibilité entre les générations. Les propos de **P4**, **P6** et **P7** permettent notamment de démontrer cela :

P4.154. *Bah que les personnes plus âgées elles se mettent dans la tête qu'il y a vraiment un problème écologique. Parce qu'en plus, une fois je parlais avec mon grand-père, enfin c'est lui qui a commencé à parler et il a dit « si jamais la crise écologique, la pollution c'est faux, ça a été inventé ». Avec ma sœur on s'est regardée choquées mais parce que les vieux de nos jours, surtout [dans son pays d'origine] donc en plus pas trop ouvert d'esprit. Enfin mes parents encore ils sont ouverts d'esprit mais mon grand-père pas trop quoi. Du coup il a commencé à dire « c'est faux, c'est les jeunes ils parlent que de ça ». Mais j'allais pas lui dire « non », enfin c'est mon grand-père quand même.*

P6.72. *Bah c'est le grand-père qui y croit même pas (en riant) et qui est persuadé que ça n'existe pas. Et après y a les jeunes qui sont là « mais si regarde il y a ça ».*

P7.76. *[S.75. Donc en famille, ce sont des choses dont vous discutez]
_pas tout le temps parce que c'est un sujet qui fâche un peu // ça peut vite
hausser le ton donc on essaie de pas trop en parler.*

Ainsi, le facteur de l'âge constitue un obstacle manifeste à l'action. De ce fait, les jeunes peuvent éprouver un sentiment d'impuissance à agir individuellement face à l'ampleur des défis environnementaux. Lors des entretiens, le sentiment de frustration amené par le faible poids des actions individuelles a été mis en avant par **P6** :

P6.100. *Bah en fait, c'est un peu frustrant parce que je me dis « j'ai envie de commander ça sur internet », mais je me dis que non, ça va faire le tour du monde. Mais de se dire qu'ils envoient des fusées, je pense à « Space X » qui est partie hier, bah ça pollue beaucoup plus.*

A travers son discours, **P6** exprime une volonté de fournir des efforts individuelles pour limiter son impact sur l'environnement. Toutefois, il explique ressentir de la frustration car des actions beaucoup plus néfastes ont lieu quotidiennement. Lors des échanges avec **P5**, celle-ci a notamment proposé d'agir de manière collective pour palier à ce sentiment d'impuissance :

P5.20. *Je pense qu'il faudrait agir mais moi, bah vu que je suis quand même assez jeune, bah je pense que moi je ne saurais pas vraiment quoi faire. Il faudrait plutôt que ça soit plusieurs personnes ou des gens plus âgés.*

3. Sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire aux les transitions écologiques

Le troisième thème ressorti des entretiens porte sur la sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire, cette fois-ci spécifiquement en lien avec les transitions écologiques. Ce thème revêt une importance particulière dans le cadre de la problématique de ce travail qui vise à comprendre comment ces jeunes prennent en compte les transitions écologiques dans le choix de leur formation post-obligatoire.

A travers les entretiens, un important manque de connaissance sur le sujet a été relevé. En effet, à 15 reprises, les élèves ont souligné ne pas être familiarisé·e·s avec ce sujet. De ce fait, il est apparu que les jeunes interrogé·e·s n'ont pas du tout pris en considération ce facteur pour le choix de leur formation post-obligatoire. En effet, les réponses à la question « Qu'est-ce qui fait que tu n'as pas pris en compte les transitions écologiques dans le choix de ta future formation ? » ont été unanimes :

P1.150. *Je ne savais // je ne connaissais pas.*

P2.136. *Euh, à vrai dire, ça ne m'a jamais paru à l'esprit cette question, c'est peut-être pour ça.*

P3.152. *Euh, je sais pas, enfin je me suis vraiment pas posé la question d'un point de vue écologique quoi. Parce que c'est pas quelque chose qui m'est paru dans la tête à ce moment-là.*

P4.114. *Euh moi j'ai pas vraiment pensé niveau écologique quand j'ai choisi. [...]*

P5.152. *Parce que du coup, euh, je me suis pas vraiment renseignée.*

P6.154. *Je connaissais pas, du coup j'ai pas pris en compte*

P7.130. *Parce que ça commençait à être une urgence de trouver une place. Après, si j'avais plus de temps, peut-être que j'aurai cherché un métier où // bon après on utilise déjà pas beaucoup de pétrole et tout, enfin pour les constructions de bâtiment oui. Mais ça a pas été quelque chose que j'ai pris en compte.*

Cependant, une fois exposé·e·s à ce nouveau sujet à travers les entretiens, la plupart des participant·e·s ont tout de même exprimé la nécessité d'en tenir compte dans le choix professionnel. Cela s'est notamment exprimé sous la forme d'inquiétudes liées aux potentielles répercussions qui pourraient survenir dans le futur si les transitions écologiques restaient ignorées. Ainsi, évoquées à plus de 20 reprises, les *Anticipations*, faisant référence à la manière dont les jeunes anticipent les répercussions des transitions écologiques dans le monde

professionnel, représentent un sous-thème crucial à considérer. Les propos tenus par **P1**, **P2**, **P5**, **P6** et **P7** en réponse à la question « Est-ce qu'il faudrait prendre en compte les défis écologiques dans le choix de notre métier ? » l'attestent :

P1.130. *Oui, après si on n'est pas d'accord et qu'on s'en fiche complètement, si on regarde aujourd'hui et si on regarde pas le futur, ça sera compliqué. Il faut aussi voir le futur.*

P2.120. *Oui, par exemple on a vu récemment qu'il y a une couche d'ozone qui a été percée vers l'Antarctique ou l'Arctique. Si on continue à rien faire et à ignorer les problèmes qui existent sur la terre, des choses dans ce genre vont s'aggraver. [...]*

P5.130. *[...] je pense que c'est quand même important parce que c'est notre planète on vit tous dessus et que un jour ou l'autre il y aura un impact qu'on le veuille ou pas donc autant choisir, enfin autant s'informer quand on choisit notre métier.*

P6.132. *[...] Maintenant c'est des machines qui font tout. Enfaite, j'ai l'impression que tout va disparaître. Ceux qui conduisent les trains ça sera des métros programmés, enfin ça sera des robots qui vont nettoyer les villes. On a vite des aspects qui partent un peu loin mais qui sont possibles.*

P6.138. *Il faudrait quand même savoir parce que les métiers ils changent quand même pas mal. [...]*

P7.120. *Je pense qu'on devrait pas choisir son métier que là-dessus [...] et on devrait pas complètement s'en fiche parce que dans quelques années il y a des chances que ce domaine disparaissent peut-être.*

Cette notion d'*Anticipations* est importante à relever car elle fait partie intégrante du discours des jeunes et peut être associée aux transitions écologiques, notamment à l'émergence de métiers verts, perçues comme essentiels pour répondre aux défis environnementaux actuels.

Bien que les témoignages mentionnés ci-dessus soulignent la sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire à considérer les transitions écologiques dans le choix professionnel, le deuxième sous-thème correspond à la *Temporalité* à

laquelle surviennent ces questionnements. Celui-ci a été mentionné 7 fois, systématiquement pour exprimer que les participant·e·s se considéraient trop jeunes pour prendre en compte les transitions écologiques dans le choix de leurs formations post-obligatoires. Les propos de **P3**, **P6** et **P7** peuvent être mis en avant pour exemplifier cela :

P3.116. *Oui, et en plus là je ne suis pas encore dans le monde professionnel du coup je ne peux pas encore avoir un avis là-dessus. En fait je me concentre vraiment plus sur mes études déjà, les examens, l'apprentissage. Et je pense que beaucoup de jeunes se concentrent plus là-dessus que faire gaffe à l'écologie. A moins qu'il y ait des gens qui se dirigent déjà vers l'écologie directement, mais voilà quoi.*

P3.118. *Ouais voilà, c'est pas la priorité quoi l'écologie.*

P6.124. *[...] Personnellement là je suis plus concentré sur les examens qui arrivent bientôt et à chercher quelque chose pour l'année prochaine.*
[...]

P6.146. *mais après peut-être que plus tard je pourrais voir pour faire quelque chose qui serait bien à faire avec le sujet de l'écologie, mais pas pour l'instant ouais.*

P7.100. *Ouais, je suis pas au clair là-dessus, je m'informe pas encore là-dessus vu que je ne suis pas encore dans le monde professionnel. Après, c'est sûr que si j'y étais déjà, je me serais probablement plus renseigné.*

Ces résultats nous montrent donc que dans l'ensemble, les jeunes se sentent concerné·e·s par les transitions écologiques, notamment lorsque cela touche les potentielles conséquences à venir. Toutefois, il convient également de noter que plusieurs participant·e·s ont mis en évidence leur statut d'élèves comme un obstacle majeur à la prise en compte des transitions écologiques dans le choix professionnel. En effet, ils·elles perçoivent leur capacité d'influence et d'action comme restreinte jusqu'à leur entrée effective sur le marché du travail.

4. Actions à entreprendre pour que les transitions écologiques soient davantage prises en compte dans le choix professionnel

Le dernier thème analysé dans ce travail est dédié aux mesures pouvant être mises en place afin que les jeunes intègrent davantage les transitions écologiques dans leur choix professionnel. En effet, comme mentionné ci-dessus, les entretiens ont mis en évidence un manque de connaissances concernant les transitions écologiques. Toutefois, au travers les entretiens, plusieurs élèves ont manifesté de l'intérêt à l'idée de recevoir davantage d'information à ce sujet :

P5.100. *Euh, bah, ça serait bien d'en avoir plus [de l'information au sujet des transitions écologiques]. (3). Enfin de savoir de quoi il s'agit. (2)*

P5.152. *C'est pas quelque chose auquel je m'intéresse. Mais peut-être que si j'avais plus d'information là-dessus, j'aurais eu d'autres choix par rapport à mon métier futur.*

P6.156. *Déjà de faire plus connaître parce qu'on parle beaucoup du changement climatique mais pas vraiment de ça. Enfin on parle aussi beaucoup des actes qu'on pourrait faire mais choisir un métier en lien avec ça, on n'en parle pas assez.*

P7.104. *Bah nous informer sur tout ce qui se passe dans le monde, nous rediriger tout en gardant ce qui nous intéresse mais rediriger sur un métier qui a déjà fait la transition écologique, quitte à changer un tout petit peu de voie mais qui reste dans le même principe mais en plus durable.*

Ainsi la partie finale des entretiens s'est axée sur les potentielles ressources dont les jeunes pourraient disposer afin d'acquérir des connaissances. Deux sous-thèmes principaux ont alors émergé. D'une part, le sous-thème *Ecole*, faisant majoritairement référence à l'intégration de cette thématique dans le programme scolaire, a été cité à 16 reprises. Cela s'est particulièrement illustré à travers les réflexions des participant·e·s **P1** et **P5** qui proposent d'ajouter une branche spécifique à cette cause :

P1.162. [ajouter une branche à ce sujet] ça permettrait d'apprendre aux élèves c'est quoi l'importance de la planète, la pollution et tout ça. On apprend déjà la pollution mais pas les transitions écologiques.

P5.160. Oui, parce que là on en parle en large, on sait un peu près mais on n'entre pas vraiment dans le détail. Tant dis que là, si on met une matière où on parlerait que de ça bah on serait plus informé je pense.

D'autre part, le·la conseiller·ère en orientation a été cité·e à 10 reprises comme potentielle ressource pour mieux informer les jeunes à ce sujet. Deux approches ont été suggérées. Certain·e·s ont proposé de dispenser l'information de manière collective, à travers des passages en classe. C'est notamment le cas de **P1** et **P4** :

P1.170. Ou de passer 1 heure ou 2 heure dans chaque classe pour tout expliquer d'un coup, comme ça les élèves comprendront.

P4.144. Bah. (2). Je pense qu'elle [la conseillère en orientation] pourrait venir en classe pour nous parler de ça, pour nous faire des petites présentations et tout ça.

D'autres, comme **P5** et **P6**, ont suggéré d'aborder le sujet à travers des entretiens individuels :

P5.168. Bah je pense déjà que nous on doit faire nos recherches avant. Avoir plusieurs questions et du coup les poser, essayer de comprendre et euh, voilà.

P6.164. [...] quand on vient à l'orientation aussi en parler parce que sur les 3 ans, enfin on n'a pas parlé de ça.

Finalement, **P2** et **P3** ont exprimé l'opinion selon laquelle ils ne trouveraient pas nécessaire d'aborder le sujet avec le·la conseiller·ère en orientation :

P2.154. A vrai dire, ça prend du temps de prendre un rendez-vous donc je pense que j'opterais plutôt pour une méthode plus rapide pour avoir des réponses.

P3.178. *En fonction de l'écologie, bah je pense que ça ne devrait pas être trop pris en compte pour moi pour le choix professionnel. La conseillère en orientation elle nous aide à trouver un métier mais elle va pas nous bloquer directement et dire « Ah non c'est pas assez écologique ».*

IV. Discussion

IV.1. Discussion des résultats

L'objectif principal de ce travail de recherche était de comprendre l'influence des transitions écologiques sur le choix de formations des jeunes en fin de scolarité obligatoire. Pour atteindre cet objectif, sept entretiens semi-structurés ont été menés auprès d'élèves en dernière année de scolarité obligatoire. Ces entretiens suivaient une structure uniforme, basée sur un canevas d'entretien préétabli, afin de garantir que tous les aspects pertinents soient abordés avec chaque participant·e. Une fois les entretiens passés, une analyse thématique a été réalisée sur chacun d'eux. Cela a permis de faire ressurgir quatre thèmes principaux pertinents pour tenter de répondre aux objectifs de recherche préalablement établis. Chaque thème a ensuite été décomposé en sous-thèmes, permettant d'affiner et de détailler davantage l'analyse. Ce chapitre vise à mettre en lumière les résultats obtenus en établissant des liens avec la littérature et plus particulièrement avec la théorie de l'action contextuelle, cadre théorique sous-jacent de ce travail de recherche.

Dans l'ensemble, les résultats ont montré que les élèves en fin de scolarité obligatoire possèdent de bonnes connaissances générales concernant les questions écologiques. Au cours des entretiens, diverses sources d'informations ont été mentionnées comme étant à l'origine de ces connaissances. Parmi celles-ci, trois sources se sont distinguées par leur importance et leur récurrence. En premier lieu, le contexte scolaire, particulièrement les cours de sciences et de géographie, représente la source d'information la plus citée par les jeunes. Cela reflète l'engagement du système éducatif suisse en matière d'éducation à la durabilité. La Confédération suisse et la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ont, en effet, identifié l'éducation en vue du développement durable (EDD) comme une priorité dans leur Déclaration 2023 (Département de l'enseignement et de la formation professionnelle, 2024). Cette initiative témoigne de l'importance que les autorités éducatives accordent à la sensibilisation des jeunes aux enjeux environnementaux, dans le but de les préparer à devenir des citoyen·ne·s responsables et informé·e·s.

Selon les travaux de Granon (2015), l'école aurait également comme objectif d'inculquer aux enfants des pratiques durables, afin de rendre routinier les comportements respectueux de l'environnement. Cette démarche a déjà prouvé son efficacité, notamment en ce qui concerne les économies d'eau et les initiatives de recyclage (Granon, 2015). Ces implications ont été confirmées lors de plusieurs entretiens, au cours desquels les participant·e·s ont affirmé que l'école encourageait le développement de « petites gestes du quotidien », tels que recycler, éteindre les lumières, débrancher les chargeurs des prises ou encore favoriser les douches aux bains. Cette constatation permet de suggérer que l'école joue effectivement un rôle significatif dans l'éducation aux pratiques durables.

Un premier lien peut être fait avec la théorie de l'action contextuelle, selon laquelle il existerait une interdépendance entre les actions d'un·e individu·e et la société dans laquelle il·elle s'inscrit (Young & Valach, 2006). Cette interdépendance se manifeste ici par le rôle de l'école, qui, en informant les jeunes et en leur enseignant des pratiques durables, répond à un devoir sociétal. En adoptant ces comportements dans leur quotidien, les membres d'une société contribuent à sa transformation et à son évolution vers des pratiques plus durables. Par ailleurs, le fait d'adopter ces comportements de manière collective, comme le recyclage systématique, pourrait renforcer le sentiment de contrôle et d'efficacité de chaque individu (Ojala, 2022). Lorsque l'école inculque ces pratiques, elle ne se contente pas d'éduquer ; elle favorise également un cadre où les comportements individuels sont reconnus et valorisés au sein de la communauté. Cette dynamique crée une synergie entre les actions individuelles et les normes sociétales, illustrant comment la société influence les actions individuelles et comment ces actions, à leur tour, participent à l'évolution de la société elle-même.

Outre l'éducation perçue à l'école, le contexte familial a également été identifié comme une source importante d'information pour certain·e·s des jeunes interrogé·e·s. Cependant, à la différence de l'environnement éducatif en milieu scolaire, l'environnement familial n'offre pas un accès équitable à l'information pour tou·te·s. Cela s'est nettement objectivé à travers les différents entretiens, avec d'une part des élèves dont l'écologie constitue un sujet de discussion quotidien, voir même de débat en famille, et d'autre part des élèves dont le sujet n'est jamais ou que très rarement discuté en famille.

Or, selon l'enquête des Artisans de la transition menée dans le canton de Vaud, la transmission de connaissance à l'intérieur de la famille apparaît déterminante. En effet, les auteur·trice·s sont parvenu·e·s à démontrer que les discussions familiales sur les questions environnementales encourageaient les enfants à adopter des comportements respectueux de la planète, contrairement aux enfants venant de foyer où ces échanges étaient absents (Félix, 2022). Un vecteur majeur de cette transmission entre parents et enfants réside dans le fait que les parents servent de modèles pour les enfants (Kaufmann et Widmer, 2005). De ce fait, en observant les comportements écologiquement responsables de leurs parents, tels que les habitudes de consommation, la gestion des déchets, les modes de transports privilégiés, les enfants intègrent ces pratiques comme des normes à suivre. Ainsi, il est envisageable que les élèves issu·e·s de foyers où les discussions sur l'écologie sont absentes ou sporadiques développent une conscience environnementale moins aiguisée en raison de l'absence de modèles et de dialogues familiaux pour les orienter.

Pour justifier cette disparité entre les familles, le facteur culturel est apparu comme un élément important à considérer, pouvant influencer la communication autour des questions écologiques au sein des foyers. Lors des entretiens, l'islam a été mentionnée comme une religion valorisant le respect de la nature. Dans un article de Greenpeace publié en 2023, il est mentionné que la durabilité fait en effet partie intégrante de l'islam (Khan, 2023). Ainsi, les valeurs religieuses, fréquemment transmises au sein des familles (Pietri, 2001), peuvent contribuer à la sensibilisation écologique des personnes pratiquantes. Des différences culturelles marquées concernant l'engagement écologique en fonction de certains pays ont également été relevées, avec certaines populations décrites comme n'étant "pas trop ouverte d'esprit" par rapport à l'écologie, et donc plus conservatrice et moins engagée dans de tels problèmes contemporains. L'étude « The Green Future Index 2023 » réalisée par le Massachusetts Institute of Technology (MIT) classe l'engagement écologique de 76 pays et révèle en effet que certains pays montrent un fort engagement dans des initiatives pour assurer un avenir durable, tandis que d'autres affichent un engagement bien moins marqué. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'en Suisse, la population issues des pays où l'engagement écologique est moindre pourrait manquer de

sensibilisation aux pratiques durables. Toutefois, à travers les entretiens, les participant·e·s originaires de pays décrits comme moins engagés ont tout de même montré une conscience et une sensibilité vis-à-vis des enjeux écologiques actuels. Pour expliquer cela, nous pouvons d'une part suggérer que, tous les participant·e·s étant né·e·s en Suisse, ils·elles ont bénéficié d'un système éducatif particulièrement attentif à ces questions. D'autre part, nous pouvons nous appuyer sur une étude de 2016 ayant révélé que les jeunes âgés de 10 à 24 ans entretiennent une relation à la culture très différente de leurs aîné·e·s, en grande partie du fait de la prééminence des nouvelles technologies de l'information et de la communication, telles qu'internet, les réseaux sociaux ou encore les jeux vidéo (Fivian, 2016). Ces outils numériques modifient profondément leurs modes de communication, d'apprentissage et d'engagement, leur offrant un accès instantané et illimité à une multitude d'informations et de perspectives culturelles, élargissant ainsi leur horizon bien au-delà de leur environnement immédiat. Au vu de ces éléments, il semble crucial d'explorer le rôle que jouent le numérique dans la sensibilisation des jeunes en fin de scolarité obligatoire aux enjeux écologiques.

Après avoir exploré le contexte scolaire et le contexte familial comme source d'information à la cause environnementale, Internet est en effet apparu comme une troisième source d'information clé à considérer pour les jeunes en fin de scolarité obligatoire. En effet, à de nombreuses reprises, ils·elles ont mentionné avoir recours à l'utilisation d'Internet, notamment aux réseaux sociaux, pour obtenir de l'information sur les enjeux environnementaux actuels. À l'ère du numérique, Internet joue un rôle crucial dans la diffusion d'informations, offrant de nouvelles opportunités pour l'éducation à la durabilité. Cette recherche nous a permis de mettre en évidence que l'accès à Internet peut être utilisé pour pallier le manque de communication sur les questions environnementales au sein du foyer. Toutefois, les informations présentes sur Internet peuvent parfois être décontextualisées, manipulées et perdre de leur véracité. A travers les entretiens, certain·e·s jeunes ont montré avoir bien intégré cette notion de prudence quant à la qualité de l'information en ligne. Cette conscientisation est corroborée par une étude de l'Université des sciences appliquées de Zurich, qui révèle que seulement 20% des jeunes âgé·e·s de 12 à 19 ans en Suisse considèrent Internet comme une

source d'information fiable (Waller & al., 2019). Cette attitude critique face aux informations trouvées sur Internet atteste de la qualité de la prévention dispensée en Suisse auprès des jeunes pour leur apprendre à naviguer à travers le flux d'information et leur permettre une compréhension plus nuancée et responsable des enjeux environnementaux. Cependant, il est essentiel de renforcer les efforts de prévention en les dotant des compétences nécessaires pour identifier et évaluer la pertinence des informations qu'ils·elles rencontrent.

Bien qu'il faille rester prudent face à l'information dispensée par la biais d'internet, les médias ont un rôle essentiel à jouer dans la transition écologique. En effet, ces derniers peuvent remplir plusieurs fonctions clés, telles que servir d'outils d'information, relayer la parole scientifique ou encore agir en tant que lanceurs d'alerte (Fournier, 2022). C'est dans cette optique que le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) a mis en évidence dans son sixième rapport le rôle crucial des médias dans la gestion et la transmission des informations sur le changement climatique. Ainsi, en tant que plateforme facilitant la diffusion et l'accès à une multitude de médias, Internet représente une source d'information qui doit être considérée et exploitée de manière stratégique dans le cadre de la crise écologique actuelle. Cette considération est particulièrement importante auprès des jeunes, sensiblement plus enclins à utiliser les outils numériques pour s'informer.

Diverses études et rapports internationaux ont souligné l'importance cruciale de l'éducation, tant formelle (par le biais de la scolarité) qu'informelle (à travers le contexte familial ou internet), dans la sensibilisation aux enjeux environnementaux (p. ex : Rapport Brundtland, 1987 ; Unesco, 2014 ; Granon, 2015). Ceux-ci soulignent notamment que l'éducation représente un levier majeur pour accroître les préoccupations environnementales et les comportements pro-environnementaux. Ainsi, il est impératif que les jeunes bénéficient d'informations pertinentes pour développer une sensibilité et une compréhension approfondie des défis environnementaux actuels.

Les éléments évoqués ci-dessus peuvent être mis en relation avec la théorie de l'action contextuelle qui soutient que les intentions derrière la majorité des actions doivent être reliées aux contextes, à la société, voire à la culture dans lesquels une personne évolue (Young, 2021). Ainsi, cette théorie met en lumière l'importance

de prendre en compte les divers contextes à travers lesquels les jeunes perçoivent l'éducation et la sensibilisation aux enjeux écologiques, afin de comprendre et d'encourager les comportements pro-environnementaux. En ce sens, pour accroître efficacement la sensibilisation et les comportements en faveur de l'environnement, il est impératif que les stratégies éducatives soient contextualisées et tiennent compte des différentes influences culturelles, sociales et familiales de chacun·e.

Les éléments mentionnés ci-dessus témoignent de la diversité des sources d'information accessibles aux jeunes en fin de scolarité obligatoire. Toutefois, les entretiens ont révélé que, malgré ces différences interindividuelles, la sensibilité aux enjeux écologiques actuels des élèves interrogé·e·s était indéniablement présente. Ces derniers·ères se sont montré·e·s particulièrement sensibles aux expériences auxquelles ils·elles étaient directement confronté·e·s. Cette sensibilité s'est objectivée à travers différents entretiens par des éléments du discours tels que : "C'est ce que je vis moi aussi, je le vois", "On voit que ça commence à changer", ou encore "Je peux la voir aussi de mes yeux, par moi-même". Ces déclarations soulignent l'importance de l'expérience personnelle et de l'observation directe dans la prise de conscience écologique des jeunes. Sylvie Granon, professeure en neurosciences comportementales à l'Université de Paris Sud, s'est intéressée à cette question de proximité aux événements vécus. Elle souligne que les expériences non vécues personnellement n'ont généralement pas d'impact durable sur le comportement, ce d'autant plus si elles ne suscitent pas d'émotions chez l'individu·e (Granon, 2015). Les expériences vécues personnellement par les jeunes pourraient ainsi contribuer à renforcer leur sensibilité aux enjeux écologiques. Cela met en lumière la nécessité d'une approche éducative qui intégrerait ces aspects concrets afin de favoriser des comportements pro-environnementaux. En rendant les enjeux écologiques tangibles et directement observables, il deviendrait possible de susciter des émotions et un engagement durable chez les jeunes.

Ainsi, les réponses émotionnelles des individus, susceptibles d'influencer leur engagement envers la cause écologique, doivent faire l'objet d'une attention particulière (Granon, 2015). A travers les différents entretiens, des réactions émotionnelles ont été identifiées à plusieurs reprises, soulignant l'impact de la

crise écologique sur les participant·e·s. La majorité de ces réactions étaient des émotions négatives. Toutefois, une émotion positive a été mentionnée par une participante ayant évoqué les bienfaits de la diffusion d'informations positives en lien avec l'écologie par le biais des réseaux sociaux. Cette observation suggère que le partage d'informations encourageantes ainsi que d'exemples de progrès écologiques, notamment à travers les réseaux sociaux, peuvent contribuer à susciter des émotions positives. Un lien peut être établi avec les conclusions de Snyder (2002) selon lesquelles une émotion positive, telle que l'espoir de percevoir un avenir désirable, favoriserait le développement d'actions pro-environnementales. Ces constatations mettent en lumière l'importance de véhiculer non seulement des informations alarmantes mais aussi des messages d'espoir et de progrès pour encourager un engagement durable et constructif des jeunes envers la cause écologique.

Les émotions négatives ayant été évoquées lors des entretiens sont la *tristesse*, la *choc*, la *pression*, la *peur*, la *frustration* et l'*horreur*. Ces émotions sont le fruit du constat que font les jeunes quant à la situation climatique actuelle. En effet, le psychologue Paul Leprévost stipule que les jeunes se sentent particulièrement concerné·e·s par le sujet étant donné leur forte exposition à l'urgence climatique par le biais de divers contextes tels que l'école, les réseaux sociaux ou encore le cadre familial (Leprévost, s.d.). D'autre part, nous pouvons également suggérer qu'ils·elles sont sensibles à cette cause étant donné qu'ils·elles représentent la nouvelle génération dont le futur est en jeu. De ce fait, leur conscience accrue de l'urgence climatique les amène à anticiper un avenir marqué par les conséquences potentielles du changement climatique. Durant les entretiens, les jeunes interrogé·e·s ont, de manière récurrente, anticiper ces conséquences climatiques, soulignant le poids considérable que cela représente pour eux·elles. La prospection, autrement dit le fait de prédire les conséquences d'événements qui n'ont pas encore eu lieu, est un trait caractéristique unique aux humains. Le cerveau, plus particulièrement le cortex préfrontal, combine les informations externes reçues avec les informations stockées pour créer des simulations (Gilbert & Wilson, 2007). Dans ce contexte, les témoignages recueillis lors des entretiens illustrent bien ce processus de prospection. Les jeunes, en anticipant les impacts potentiels des crises actuelles, développent des stratégies pour s'adapter et réagir

face aux défis à venir. Un lien peut être fait avec la théorie de l'action contextuelle, selon laquelle la pensée prospective serait fondamentale pour l'humain (Young, 2021). En effet, ce mécanisme permettrait d'adopter des comportements orientés vers des objectifs. Toutefois, la neuroimagerie a révélé que le cortex préfrontal continue de se développer jusqu'à l'âge d'environ 25 ans (Jay & Giedd, 2011). Cela suggère que la capacité prospective des élèves en dernière année de scolarité obligatoire, âgé·e·s de 14 à 15 ans, doit être interprétée avec prudence. À cet âge, leur cortex préfrontal n'est pas encore pleinement mature, ce qui peut influencer leur aptitude à anticiper et à planifier de manière efficace pour l'avenir. Cette immaturité neurobiologique peut limiter leur capacité à évaluer pleinement les conséquences à long terme de leurs actions et à développer des stratégies de manière aussi nuancée que des adultes dont le cerveau est complètement formé. De ce fait, il est crucial de leur offrir un encadrement adéquat en leur fournissant les outils et les ressources nécessaires afin qu'ils·elles puissent se poser des objectifs et faire des projections pertinentes.

Les différents témoignages recueillis révèlent en effet une pression ressentie par les jeunes par rapport aux situations auxquelles ils·elles s'imaginent être confronté·e·s dans le futur. Cette prise de conscience, conjuguée à l'ampleur des tâches à accomplir pour remédier à la crise environnementale, peut engendrer un fort sentiment d'impuissance et renforcer les émotions négatives ressenties. Maria Ojala, professeure de psychologie à l'Université d'Örebro en Suède, s'est particulièrement penchée sur la question des émotions des jeunes générations en lien avec la crise écologique (Ojala, 2012 ; Ojala, 2013 ; Ojala, 2015 ; Ojala & Bengtsson, 2019 ; Ojala & al., 2021). Elle s'est notamment intéressée aux stratégies de coping pouvant être mises en place pour aider les jeunes à mieux maîtriser leurs émotions et à les transformer en moteurs d'action positive face aux défis environnementaux. Les stratégies de coping peuvent être perçues comme des mécanismes de gestion consciente des facteurs de stress psychologiques (Ojala et al., 2021). Toutefois, elle souligne que les stratégies de coping adoptées par les jeunes ne sont pas toujours constructives. Ses recherches ont notamment permis d'identifier deux stratégies inefficaces. Dans un premier temps, il y a le fait de minimiser l'intensité du changement climatique en estimant que les effets négatifs n'apparaîtront que dans un avenir lointain (Ojala & al., 2021). Cette

réaction s'est objectivée à travers un entretien en particulier, au cours duquel un participant a mentionné "Mais en vrai, peut-être que dans 100 ans ça aura vraiment changé, mais je pense que dans 2 ans ça ira encore" en parlant de l'évolution des métiers en lien avec la crise écologique. Cette remarque reflète une potentielle tendance à sous-estimer l'urgence climatique, repoussant ainsi l'action nécessaire à entreprendre dans le présent. Ainsi, Ojala souligne l'importance de soutenir les jeunes dans le développement de stratégies de coping plus constructives, afin de renforcer leur capacité à agir de manière proactive face aux défis environnementaux actuels.

Dans un second temps, une autre stratégie considérée comme inefficace consiste à éviter les informations anxiogènes ou à chercher à se détourner par des distractions (Ojala & al., 2021). Cette réaction s'est particulièrement aperçue au cours d'un entretien au cours duquel la participante mentionnait notamment « c'est vrai que j'y pense pas trop dans ma vie de tous les jours, c'est pas un sujet qui me touche vraiment », ou encore « on n'est pas assez informé et on cherche pas non plus vraiment à s'informer ». En affirmant ne pas trop y penser, la participante semble en effet utiliser la distraction comme mécanisme d'évitement. De plus, en avouant ne pas chercher à s'informer davantage, l'élève renforce cette attitude d'évitement. Ces comportements peuvent être vu à la lumière des éléments décrits par Ojala comme une volonté d'échapper aux pensées anxiogènes qui découlent de la situation écologique actuelle.

Par ailleurs, au cours de plusieurs entretiens, les jeunes ont mentionné ressentir un sentiment d'impuissance en raison de leur statut de mineur : "Je me trouve presque trop jeune pour agir et avoir des réflexions sur l'écologie", "La partie où on est mineur, on n'est pas vraiment décideur de nos choix", ou encore "Je me sens pas encore ultra concerné parce que je peux pas prendre mes propres décisions de voyages ou de déplacements. Ça, c'est plutôt mes parents pour le moment.". N'ayant pas encore atteint l'âge légal de la majorité, les jeunes ne possèdent pas la pleine capacité juridique pour prendre des décisions autonomes dans de nombreux domaines de vie. Cela entrave leur capacité à agir dans d'autres domaines où ils·elles pourraient pourtant avoir un impact significatif, comme celui de l'écologie. De plus, au cours des entretiens, les élèves interrogé·e·s ont mentionné à plusieurs reprises faire face à des obstacles de taille lorsqu'ils·elles

essayaient d'aborder des sujets écologiques avec leurs parents ou leurs grands-parents. Ils-elles ont souligné que les générations plus âgées ne partageaient pas toujours le même degré de conscience et d'urgence face aux problématiques environnementales. Ainsi, le fait de ne pas pouvoir agir dessus en raison de leur jeune âge peut les mener à un sentiment d'impuissance pouvant à son tour engendrer une profonde frustration. Il est donc essentiel de reconnaître que l'enthousiasme et l'engagement potentiel des jeunes se heurtent souvent à des structures décisionnelles qui ne leur laissent que peu de place pour une participation active et autonome. Par conséquent, pour véritablement mobiliser cette génération et tirer parti de leur sensibilité pour les questions environnementales, il est indispensable de créer des espaces et des opportunités qui leur permettent de s'exprimer et de s'engager pleinement, malgré les contraintes imposées par leur âge. Ces éléments soulignent une nécessité d'agir sur la perception du niveau de contrôle des jeunes sur les enjeux écologiques.

Toutefois, lors d'un entretien, un participant a souligné qu'il arrivait que ses parents sollicitent son avis pour des décisions telles que les départs en vacances : "Pour les vacances on se consulte quand même un peu, ils me demandent si je préfère aller là-bas ou là-bas donc je peux donner mon avis.". Cet élément est important à relever car le fait de solliciter l'avis des jeunes peut provoquer chez eux-elles un sentiment de responsabilité et d'implication dans les décisions familiales. Ce type de participation, même partielle, peut contribuer à développer leur sens de l'autonomie et leur capacité à évaluer les implications écologiques de leurs choix. De plus, une étude menée par l'Université de Pennsylvanie a mis en évidence que les discussions familiales sur le changement climatique semblent exercer une influence significative sur les attitudes et les comportements des parents ou des adultes de référence (Lawson & al., 2019). Ainsi, le fait de favoriser ces échanges intergénérationnels pourrait non seulement permettre d'améliorer l'engagement des jeunes face aux enjeux écologiques, mais également amener les adultes à reconsidérer leurs propres comportements et à adopter des pratiques plus durables.

A travers ses recherches, Ojala est également parvenue à mettre en évidence des stratégies de coping fonctionnelles. Elle soutient que la première étape pour aller dans ce sens consiste à aider les jeunes à prendre acte des émotions que la situation

écologique actuelle peut générer et à les inciter à en parler (Ojala, 2022). En effet, en travaillant sur la reconnaissance émotionnelle, il est possible de réduire le niveau d'anxiété, voir même, pour certain·e·s de valoriser la détresse ressentie en la percevant comme une preuve d'engagement et de sensibilité face à situation environnementale (Hickmann, 2021). Une autre stratégie fonctionnelle pouvant accroître le sentiment de contrôle et d'efficacité des individu·e·s consiste à envisager l'engagement sous une perspective collective. Effectivement, le fait de se concentrer uniquement sur l'action individuelle peut être accablant, d'autant plus que les défis environnementaux peuvent difficilement être résolus par les actions d'un·e seul·e individu·e. À travers les entretiens, ce sentiment de frustration dû au faible impact des actions individuelles s'est particulièrement fait ressentir à travers le discours d'un participant. Ce dernier expliquait fournir des efforts en refusant de commander en ligne afin de limiter l'empreinte carbone liée au transport. Toutefois, en parallèle, il confiait se sentir impuissant face à des actions de grande envergure telles que le lancement de fusées. Ce sentiment de frustration peut entraîner une réaction en chaîne, où la sensation d'impuissance qui en découle diminue progressivement la motivation à poursuivre ses propres efforts. Cela renforce l'idée que les défis environnementaux nécessitent des solutions collectives et des changements à grande échelle. Ainsi, la recherche d'interventions collectives peut considérablement aider à renforcer le sentiment de contrôle et d'efficacité. De plus, il a été mis en évidence que le fait de se rassembler et d'agir collectivement au sein de diverses organisations favorise le bien-être et créer de l'espoir (Ojala, 2022). Ces éléments trouvent écho dans la théorie de l'action contextuelle, qui soutient que les actions prennent du sens et de l'ampleur lorsqu'elles sont alignées avec les objectifs et les intentions d'une communauté ou d'une société plus large (Valach & Young, 2009). Ainsi, la théorie de l'action contextuelle fournit un cadre théorique qui peut être utilisé comme référence afin de comprendre pourquoi les actions individuelles des jeunes, bien qu'importantes, doivent être intégrées dans une perspective collective pour être réellement efficaces.

Les différents points abordés jusqu'à présent révèlent une sensibilité marquée des élèves interrogé·e·s à l'égard des enjeux écologiques, avec des répercussions sur leur vécu émotionnel et des stratégies de coping plus ou moins adaptées.

Cependant, les résultats des analyses menées sur les entretiens ont révélé un manque de connaissance significatif au sujet des transitions écologiques en lien avec le marché du travail. De ce fait, il est apparu que ce facteur n'a pas du tout été pris en considération dans le choix de leurs formations post-obligatoire. Cependant, une fois exposé·e·s à ce nouveau sujet, la plupart des jeunes ont exprimé être en accord avec la nécessité d'en tenir compte dans le choix d'une profession. En effet, ils·elles ont, en majorité, souligné l'importance d'agir sur le plan professionnel pour éviter des potentielles conséquences sur le futur : « Si on ne regarde pas vers le futur, cela sera compliqué », « Si on continue à ne rien faire et à ignorer les problèmes qui existent sur la Terre, des choses de ce genre vont s'aggraver », « Il y aura un impact, qu'on le veuille ou non, donc autant s'informer quand on choisit notre métier », « Il faudrait quand même savoir parce que les métiers changent quand même pas mal », ou encore « Je pense qu'on ne devrait pas choisir son métier uniquement sur cette base [...] et qu'on ne devrait pas complètement s'en fiche, car dans quelques années, il y a des chances que ce domaine disparaisse peut-être ». Ces témoignages soulignent à nouveau le poids qu'occupe la pensée prospective dans le discours des jeunes. À travers nos discussions, ces participant·e·s sont parvenu·e·s à cerner la manière dont le monde du travail pourrait influencer la gestion des défis écologiques. Un parallèle peut être fait entre cette préoccupation et les transitions écologiques, notamment l'émergence de métiers verts, perçue comme essentiels pour répondre aux défis environnementaux contemporains.

Bien que les jeunes aient semblé sensibles à ces enjeux, ils·elles ont affirmé à plusieurs reprises ne pas être suffisamment informé·e·s quant aux opportunités futures et aux exigences spécifiques de ces métiers émergents. Ainsi, nous pouvons supposer que si les jeunes n'ont pas intégré les transitions écologiques dans le choix de leur professionnel, ce n'est pas par manque d'intérêt mais plutôt parce qu'ils·elles n'ont pas été suffisamment informé·e·s à ce sujet au préalable. La première mesure à entreprendre serait donc de leur fournir de l'information claire et accessible sur les transitions écologiques. À travers les entretiens, les jeunes ont manifesté un intérêt notable pour recevoir davantage d'informations sur ce sujet. En conséquence, la dernière partie des entretiens s'est axée sur la manière la plus pertinente à travers laquelle ils·elles pourraient obtenir ce genre

d'information. L'école est ressortie comme la source d'informations potentielle la plus citée. Ce résultat est cohérent avec les observations faites précédemment dans ce travail, qui soulignent que les questions environnementales sont déjà largement abordées dans le contexte scolaire. L'analyse des entretiens effectuée préalablement a révélé une implication positive de l'école sur la prise de conscience écologique des élèves. Ainsi, il semblerait en effet pertinent d'aborder la question des transitions écologiques en lien avec le marché de l'emploi dans le contexte scolaire. Cela permettrait aux élèves d'une part de prendre conscience de l'impact du système économique sur l'écologie et d'autre part de comprendre comment est-ce qu'ils·elles pourraient exercer une influence sur la question. Cela irait dans le sens de la théorie de l'action contextuelle, qui soutient l'existence d'une interdépendance entre les actions individuelles et la société. De ce fait, selon cette théorie, le fait de s'investir dans un domaine professionnel lié aux transitions écologiques pourrait représenter un signe de contribution significatif à la société fortement bénéfique pour l'individu·e d'une part, mais également pour la société.

En second lieu, les jeunes ont identifié le·la psychologue conseiller·ère en orientation comme pouvant être une ressource précieuse pour obtenir des informations sur les transitions écologiques. Étant donné leur statut de spécialistes du monde du travail, les conseiller·ères doivent effectivement se positionner comme des références incontournables pour les jeunes. Selon Guichard, au vu des enjeux environnementaux actuels, le·la conseiller·ère en carrière se doit de sortir de sa posture neutre et de s'impliquer davantage dans l'éducation et la sensibilisation de ses client·e·s face aux défis éthiques, sociaux et écologiques actuels (Young & Mundy, 2023).

A travers les entretiens, les jeunes ont suggérés deux interventions distinctes pouvant être entreprises par les conseiller·ère·s en orientation. D'une part, ils·elles ont proposé que l'information soit dispensée de manière collective, à travers des interventions en classe. Cette approche nécessite d'être considérée car elle garantirait que tou·te·s les élèves reçoivent uniformément des informations sur les enjeux écologiques en lien avec le monde professionnel. De plus, comme déjà souligné précédemment, le travail collectif permettrait de renforcer le sentiment de contrôle et d'efficacité des élèves (Ojala, 2022). C'est également ce

que soutient la théorie de l'action contextuelle selon laquelle les actions prennent davantage de sens lorsqu'elles sont inscrites dans des perspectives collectives. D'autre part, des interventions sous la forme d'entretiens individuels ont été suggérées pour offrir un accompagnement plus personnalisé et répondre aux questions spécifiques de chaque élève. Cette approche est également intéressante étant donné le contexte de vie unique qui influence, directement ou non, les choix de formation de chacun·e. Les entretiens individuels permettraient plus facilement de prendre cela en considération. Dans ce sens, la théorie de l'action contextuelle souligne également l'importance d'adapter l'accompagnement à chaque individu en tenant compte de son contexte personnel, familial et social (Young, 2021). Les entretiens individuels constitueraient donc un espace pour discuter de manière confidentielle des émotions et des préoccupations de chacun·e et contribueraient ainsi au développement de stratégies de coping efficaces (Ojala, 2022 ; Huckmann, 2021). De surcroît, ils permettraient de travailler sur les projets individuels des élèves, en mettant l'accent sur leurs objectifs spécifiques et en tenant compte de leurs intérêts et aspirations personnels.

Les résultats présentés dans ce travail ont mis en évidence que les jeunes interrogé·e·s ressentent effectivement des inquiétudes en lien avec les impacts futurs de la crise écologique sur le monde. Cependant, un important déficit de connaissances concernant l'implication du monde du travail dans ces questions écologiques a été révélé. Malgré cela, les jeunes ont manifesté un vif intérêt pour approfondir leurs connaissances sur ce sujet et estiment qu'il serait bénéfique de recevoir ces informations dans le cadre scolaire, que ce soit à travers les cours ou par l'intermédiaire des conseiller·ère·s en orientation. Toutefois, il convient de noter qu'à plusieurs reprises, leur statut d'élèves a été relevé comme représentant un obstacle majeur à la prise en compte des transitions écologiques dans le contexte professionnel : « Je ne suis pas encore dans le monde professionnel du coup je ne peux pas encore avoir un avis là-dessus. En fait, je me concentre vraiment plus sur mes études déjà, les examens, l'apprentissage. », « Je suis plus concentré sur les examens qui arrivent bientôt et à chercher quelque chose pour l'année prochaine. », « Ouais, je suis pas au clair là-dessus, je m'informe pas encore là-dessus vu que je ne suis pas encore dans le monde professionnel. Après, c'est sûr que si j'y étais déjà, je me serais probablement plus renseigné. ». Une

certaine ambivalence peut être mise en évidence à travers ces témoignages. Effectivement, bien que les jeunes reconnaissent la nécessité de considérer les enjeux écologiques, la priorité immédiate qu'ils·elles accordent à la fin de leur cursus scolaire entrave leur capacité à se sentir directement investi·e·s dans cette cause. Le fait qu'ils·elles ne soient pas encore dans le monde professionnel suggère que ces considérations sur les transitions écologiques seront probablement prises en compte à l'avenir, une fois qu'ils·elles auront intégré le monde du travail. Un parallèle peut être fait avec les observations de Sylvie Granon déjà mentionnées précédemment sur les expériences non-vécues personnellement (Granon, 2015). Les enjeux écologiques en lien avec le monde professionnel peuvent leur sembler encore abstraits ou éloignés de leur réalité immédiate. Par conséquent, leur engagement dans ce sens reste limité. Or, c'est précisément durant leur dernière année de scolarité obligatoire que les jeunes peuvent prendre des décisions cruciales qui détermineront, pour beaucoup d'entre eux·elles, leurs trajectoires futures. Il est donc nécessaire de réfléchir à la manière dont ces questions pourraient être rendues plus concrètes afin de les sensibiliser et de renforcer leur engagement.

IV.2. Apports et limites

Pour cette recherche, l'utilisation d'entretiens semi-directifs a été privilégiée. Ce dispositif s'est avéré particulièrement avantageux dans la collecte de données, notamment car il a permis une exploration en profondeur des perceptions et des attitudes des jeunes vis-à-vis des questions écologiques et des éventuels liens qu'ils·elles parvenaient à faire avec leurs futurs choix professionnels. Les entretiens semi-directifs ont offert une flexibilité qui a permis aux participant·e·s d'exprimer librement leurs opinions et préoccupations, tout en orientant la discussion vers les thèmes principaux de l'étude (Brinkmann, 2013). Cela a conduit à une récolte de données riches et nuancées, révélant des insights qui auraient pu être manqués avec des méthodes plus rigides. En outre, cette approche a facilité une interaction plus personnelle et authentique entre la chercheuse et les participant·e·s, renforçant la qualité et la profondeur des informations recueillies (Claude, 2019).

Les résultats obtenus à travers cette recherche corroborent les conclusions de la littérature existante selon lesquelles les individus âgé·e·s de 15 à 30 ans sont fortement sensibilisé·e·s aux questions écologiques (Hickman & al., 2021 ; Les Artisans de la transition, 2022 ; Lévy & al., 2023). En effet, les jeunes interrogé·e·s, âgé·e·s de 14 à 15 ans, se sont montré·e·s non seulement conscient·e·s des enjeux écologiques actuels, mais également concerné·e·s par ceux-ci. Cette recherche a également permis d'identifier les principales sources d'informations dont disposent les jeunes en fin de scolarité obligatoire à ce sujet. Parmi celles-ci, le contexte scolaire s'est révélé être une source d'information majeure. Cependant, aucune influence directe n'a pu être établie entre leur sensibilité écologique et leur choix de formation post-obligatoire. En effet, un manque notable d'information sur les transitions écologiques dans le milieu professionnel a été constaté, empêchant les jeunes de prendre en compte ces enjeux dans leurs décisions de formation.

Ainsi, cette recherche laisse penser que l'école pourrait représenter la voie principale à exploiter pour fournir aux jeunes des informations sur les transitions écologiques en lien avec le monde professionnel. Outre le manque d'information, cette étude a également mis en évidence les principaux obstacles expliquant pourquoi les jeunes ne sont pas davantage impliqué·e·s dans l'écologie et n'ont pas pris en compte les enjeux écologiques dans leurs choix de formation. Parmi ceux-ci, le facteur de l'âge est apparu comme jouant un rôle déterminant. En effet, ils·elles ont à plusieurs reprises mentionné qu'étant encore sous la responsabilité de leurs parents, ils·elles se considéraient comme étant trop jeunes pour prendre des décisions de manière autonome. De plus, n'étant pas encore directement impliqué·e·s dans le monde professionnel, ils·elles ont également mentionné que cela rendait difficile l'intégration des enjeux écologiques dans leurs choix de carrière. Ces résultats ont permis de révéler les premières pistes sur lesquels il serait pertinent de concentrer les efforts pour que les jeunes prennent davantage en compte les transitions écologiques dans le choix de leur métier.

Cette recherche présente tout de même certaines limites qu'il convient de mentionner. Tout d'abord, le biais pouvant être induit par le·la chercheur·euse en charge de mener les entretiens doit être considéré. En dépit des efforts pour maintenir une objectivité rigoureuse, l'interaction personnelle ainsi que

l'interprétation des réponses par le·la chercheur·euse peuvent introduire des biais involontaires. Ces biais vont exercer une influence sur la manière dont les questions seront posées ou interprétées, ainsi que sur la façon dont les réponses seront analysées, affectant ainsi la neutralité et la fiabilité des résultats (Imbert, 2010). Par ailleurs, les résultats issus d'entretiens semi-directifs ne sont pas systématiquement généralisables (Vermette, 2017). En effet, étant donné que cette méthode repose sur un échantillon de taille réduite et non représentatif de la population générale, les conclusions tirées ne peuvent pas être extrapolées à une plus large population. Les résultats obtenus reflètent les perceptions et les expériences spécifiques des participant·e·s interviewé·e·s qui permettent de donner des pistes d'interprétation mais qui ne peuvent pas être considérés comme représentatif des attitudes et comportements d'autres groupes de jeunes ou de contextes différents.

Finalement, les données récoltées à travers cette recherche présentent également certaines limites à souligner. Les entretiens ont été menés en fin de scolarité obligatoire, une période particulièrement chargée pour les élèves, marquée par une intensité accrue des activités scolaires et la proximité des examens. Cette situation a pu influencer la réceptivité des jeunes aux questions des transitions écologiques, d'autant plus qu'il s'agissait d'un sujet avec lequel ils·elles n'étaient pas familier. De plus, il convient de noter que tou·te·s les élèves interrogé·e·s avaient déjà un plan élaboré pour l'année suivante, plan dans lequel les transitions écologiques n'avaient pas été prises en compte. Ainsi, l'argument selon lequel la temporalité n'était pas adéquate peut révéler un mécanisme potentiel de protection ou d'évitement. En effet, nous pouvons imaginer que le fait de réaliser qu'ils·elles n'ont pas du tout pris en compte les transitions écologiques peut être confrontant et pourrait ainsi provoquer des réactions émotionnelles telles que de la culpabilité ou de l'anxiété. Ici, nous pouvons émettre l'hypothèse que si les entretiens avaient été menés plus tôt dans l'année, voir même dans la scolarité, les réponses des participant·e·s auraient potentiellement été différentes.

IV.3. Implications pour la recherche

Les limites identifiées dans cette recherche offrent des pistes d'amélioration et des suggestions pour des études futures afin de dépasser ces contraintes et d'enrichir

les résultats obtenus. Pour surmonter la contrainte liée à la période de fin d'année à laquelle les entretiens ont été passés, il serait bénéfique de mener des entretiens au début de la 11^{ème} année scolaire ou au cours de la 10^{ème} année. Cela pourrait permettre aux jeunes d'aborder les questions écologiques de manière plus réfléchie et moins influencée par le stress des examens et par le fait qu'ils·elles aient déjà une solution pour la suite. Le fait d'introduire cette thématique de manière plus précoce pourrait également permettre de les sensibiliser à cette cause et ainsi influencer leurs choix de formation.

Afin de pallier le problème de généralisation des résultats, il pourrait être pertinent d'élargir l'échantillon en incluant un plus grand nombre de participant·e·s provenant de divers contextes géographiques et éducatifs. Il pourrait être avantageux d'utiliser une combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives pour la récolte de données afin d'augmenter la robustesse et la fiabilité des résultats. Une étude longitudinale, suivant les jeunes sur plusieurs années, pourrait également fournir des données plus représentatives et permettre d'observer l'évolution de leurs perceptions et de leurs choix en matière d'écologie et de carrière. De plus, des méthodes comme les groupes de discussion pourraient également offrir une dynamique différente et révéler des aspects non abordés dans les entretiens individuels.

Ainsi, bien que cette recherche ait révélé des précieux éléments sur la sensibilité écologique des jeunes, il paraît crucial d'adopter des stratégies pour surmonter les limites identifiées. Une planification rigoureuse, une diversification des méthodes ainsi qu'une intégration précoce et continue des thématiques écologiques dans l'éducation sont essentielles pour approfondir notre compréhension et influencer positivement les choix de carrière des jeunes en faveur de la durabilité environnementale.

IV.4. Implications pour la pratique

Selon le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), afin de répondre aux enjeux environnementaux auxquels nous sommes confronté·e·s, il est indispensable de passer par un redressement de l'économie (Verola, 2013). Les praticien·ne·s en psychologie de l'orientation se trouvent ainsi confronté·e·s au besoin de remodeler leur pratique pour répondre aux enjeux contemporains. Dans

cette perspective, Guichard suggère que ces professionnel·le·s s'impliquent davantage dans l'éducation et la sensibilisation de leurs client·e·s aux défis éthiques, sociaux et écologiques actuels (Young & Mundy, 2023). Pour assurer une collaboration et une implication constructive et pertinente dans ce sens, il est primordial, dans un premier temps, de comprendre comment les personnes demandeuses de soutien perçoivent ces questions et quels liens elles parviennent à faire avec leur propre carrière professionnelle. Selon l'Organisation internationale du travail (OIT, 2022), de nombreux jeunes expriment le désir de contribuer à la transformation nécessaire de nos économies en s'orientant vers des métiers verts. Cependant, un manque de connaissances sur le système de l'économie verte demeure une barrière significative. Les résultats de cette étude montrent que les jeunes en fin de scolarité obligatoire sont effectivement sensibles et préoccupé·e·s par les enjeux écologiques. Cependant, un manque de connaissances sur les implications écologiques liées au monde professionnel a été révélé. Ces lacunes mettent en lumière un besoin crucial d'éducation et de sensibilisation à ce sujet.

Dans un premier temps, la tâche des conseiller·ère·s en orientation pourrait donc consister à fournir aux jeunes les informations nécessaires sur l'impact environnemental des divers secteurs d'activité, ainsi que sur les métiers susceptibles de disparaître ou de créer de l'emploi en raison des transitions écologiques. Ces informations pourraient être dispensées de manière collective, à travers des passages en classe. De cette manière, cela assurerait que chacun·e dispose des mêmes informations de base. Ainsi, une fois ces informations acquises, les jeunes seraient libres d'effectuer des recherches supplémentaires sur internet ou de prendre rendez-vous individuellement avec les conseiller·ère·s pour en discuter plus en détail de manière individuelle. De plus, les passages en classe permettraient d'ouvrir la discussion sur les émotions que les jeunes ressentent face à ces enjeux. Cette démarche offrirait une prise de conscience générale quant au fait qu'ils·elles ne sont pas seul·e·s dans leurs préoccupations. Travailler sur la reconnaissance émotionnelle permettrait également de réduire le niveau d'anxiété et, pour certain·e·s, de valoriser cette détresse en la percevant comme une preuve de leur engagement et de leur sensibilité face à la situation environnementale (Hickmann, 2021). Finalement, la discussion en classe pourrait permettre

d'envisager l'engagement sous une perspective collective, ce qui favoriserait pour chacun·e le bien-être et créerait de l'espoir (Ojala, 2022). Ainsi, en fournissant des informations pertinentes et en facilitant des discussions constructives, les conseiller·ère·s en orientation pourraient aider les jeunes à mieux comprendre les enjeux écologiques en lien avec leur futur professionnel.

Cependant, la mission des conseiller·ère·s en orientation ne se limite pas uniquement à la transmission de l'information. Ils·elles se doivent également d'accompagner les jeunes plus loin dans un processus d'orientation. Durant les entretiens, nous avons constaté l'importance pour les jeunes de se sentir directement concerné·e·s par une problématique pour qu'ils·elles la considèrent et se projettent dans l'action afin d'y remédier. Le facteur de l'âge est également apparu comme un obstacle majeur entravant leur capacité à agir face à cette thématique. Cet obstacle semble exacerber un sentiment d'impuissance, diminuant ainsi leur engagement envers des actions constructives pour faire face aux défis environnementaux. Ainsi, travailler sur l'implication directe des jeunes en fin de scolarité obligatoire dans les transitions écologiques pourrait les aider à percevoir la situation comme contrôlable et à surmonter ces obstacles. Pour ce faire, la théorie de l'action contextuelle, utilisée comme référence à plusieurs reprises au cours de ce travail, fournit un cadre utile aux psychologues conseiller·ère·s en orientation.

Selon la théorie de l'action contextuelle, les actions humaines sont orientées vers des objectifs. Il s'agit là d'un point clé de cette théorie. En effet, les auteurs considèrent le processus de carrière comme étant un système orienté vers un but. Au sein de ce système, ils définissent que l'action correspond à l'unité à court terme, le projet représente l'unité à moyen terme et la carrière serait l'unité à long terme (Young & Valach, 2006). En adoptant cette perspective avec les élèves en fin de scolarité obligatoire, les transitions écologiques peuvent être considérées comme des objectifs de carrière professionnelle à long terme, qui influencent les projets à moyen terme (tels que les stages dans des secteurs dits « verts » ou « verdissants » ou les formations à entreprendre) et les actions à court terme (comme les recherches actives d'informations sur le sujet). L'application de cette théorie permettrait d'analyser la manière dont les jeunes intègrent ces transitions dans leurs choix de carrière, en considérant chaque décision comme une

contribution à une trajectoire professionnelle axée sur la durabilité. Dans un premier temps, cela permettrait de structurer leur accompagnement en mettant en place des actions à court terme visant à les sensibiliser et à les rendre conscient·e·s de leur utilité et de leur engagement actif dans ces enjeux. De plus, le fait de définir des objectifs sur le long terme offrirait un cadre prospectif cohérent, permettant aux jeunes de s'engager dans des projets réalisables.

La définition d'objectifs aurait probablement plus de sens en entretien individuel. En effet, elle pourrait ainsi être entreprise avec les individu·e·s se sentant concerné·e·s et souhaitant s'impliquer dans cette direction. De plus, le fait que les projets professionnels soient propres à chacun·e rendrait complexe le travail collectif sur plusieurs projets en parallèle. Les conseiller·ère·s pourraient alors adapter leurs conseils et actions en fonction des aspirations et des situations personnelles de chaque jeune, ce qui permettrait de mieux cibler leurs besoins spécifiques et de maximiser leur engagement. En structurant leur accompagnement de cette manière, les conseiller·ère·s en orientation pourront non seulement aider les jeunes à mieux comprendre et intégrer les enjeux écologiques dans leurs choix de carrière, mais aussi les encourager à s'engager activement et concrètement dans des actions durables. Cela renforcerait leur sentiment de contrôle et de compétence, les aiderait également à surmonter le sentiment d'impuissance lié à leur âge et favoriserait un engagement constructif envers les défis environnementaux.

V. Conclusion

Cette étude visait à explorer l'influence des transitions écologiques actuelles et futures sur le choix de formation des jeunes en fin de scolarité obligatoire. Pour ce faire, leur degré de connaissance et d'intérêt envers cette thématique ont été explorés. L'objectif était d'une part de pouvoir leur proposer un accompagnement adéquat, en tant que psychologue du conseil et de l'orientation, afin de les aider à trouver leur place dans un contexte professionnel en évolution. D'autre part, le but était également de favoriser l'intégration des transitions écologiques dans leurs choix de formation.

Les jeunes interrogé·e·s ont fait preuve d'une bonne connaissance des questions écologiques générales. Cependant, le lien entre transitions écologiques et monde professionnel était une notion nouvelle pour eux. Toutefois, les entretiens ont révélé que de nombreux jeunes se montraient ouvert·e·s et désireux·ses d'approfondir ce sujet. En effet, la majorité des participant·e·s ont reconnu la pertinence de ce sujet, malgré certains obstacles comme leur incapacité à prendre des décisions pleinement autonomes en raison de leur jeune âge. Les résultats indiquent que l'école pourrait être un lieu privilégié pour diffuser l'information et sensibiliser les jeunes à ce sujet. De plus, le·la psychologue conseiller·ère en orientation apparaît comme un·e acteur·rice clé, non seulement dans la diffusion de l'information, mais également dans l'accompagnement à l'action, guidant les individu·e·s vers des professions en adéquation avec les enjeux écologiques de notre société.

Cette recherche fournit des pistes intéressantes pour comprendre la position des jeunes en fin de scolarité obligatoire concernant les transitions écologiques. Toutefois, des recherches complémentaires seraient bienvenues pour approfondir cette thématique et proposer des outils d'intervention pertinents et efficaces.

Bibliographie

Articles :

- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West east journal of social sciences*. 1(1), 39-47.
- Arendt, H. (1958). *The human condition (Second Edition)*. The University of Chicago Press.
- Berg, J. M., Dutton, J. E. & Wrzesniewski, A. (2013). *Job crafting and meaningful work*. Purpose and meaning in the workplace. 81–104. <https://doi.org/10.1037/14183-005>
- Bichsel, B. (2022, 14 avril). *Comment reconnaître les fake news*. Jeunes et Médias. Consulté le 30 juin 2024 à l'adresse : <https://www.jeunesetmedias.ch/blog/detail/fake-news-erkennen-die-wichtigsten-tipps>
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blustein, D. L. (2001). Extending the reach of vocational psychology: toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 171-182. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1823>
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: a new perspective for career development, counseling, and public policy (First Edition)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935477>
- Bodoira, X. & RoCHAT, S. (2021). Une intervention basée sur les « besoins du monde » pour favoriser le sens de la vie et du travail dans l'insertion professionnelle de jeunes vulnérables. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(3). <https://doi.org/10.4000/osp.14548>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brown, D. & Brooks, L. (1996). *Career choice and development (Third Edition)*. Jossey-Bass.
- Brundtland, G. H. (1987). *Rapport Brundtland*. Consulté le 30 juillet 2024 à l'adresse : [file:///C:/Users/sibyl/Dropbox/PC%20\(2\)/Downloads/notre_avenir_a_tousrapportbrundtland1987.pdf](file:///C:/Users/sibyl/Dropbox/PC%20(2)/Downloads/notre_avenir_a_tousrapportbrundtland1987.pdf)
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (Forth Edition). Oxford University Press.
- Bussy, F. (2017). Hannah Arendt, la politique et la pensée. *L'Enseignement philosophique*, 67(2), 19-24. <https://doi.org/10.3917/eph.672.0019>
- Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent : L'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.canna.2019.01.0095>
- Cazeneuve, J. (1962). La fabrication de l'opinion. *Les Cahiers de la publicité*, (1). 33-58. <https://doi.org/10.3406/colan.1962.4735>
- Chaignot-Delage, N., Dufour-Poirier, M., Le Capitaine, C. & D'Ortun, F. (2019). Articuler performance économique et santé mentale des travailleurs : Le Réseau des délégués sociaux et des déléguées sociales de la FTQ, un acteur agissant pour une meilleure prévention dans les milieux de travail. *Ad machina : l'avenir de l'humain au travail*, (3), 58-71. <https://doi.org/10.1522/radm.no3.1099>
- Charte pour un journalisme à la hauteur de l'urgence écologique. (2022) Consulté le 30 juin 2024 à l'adresse : <https://chartejournalismeeecologie.fr/la-charte/>
- Claude, G. (2019). *Les types d'entretien : directif, semi-directif ou non-directif*. Scribbr. Consulté le 30 juillet à l'adresse : <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>
- Conseil de l'Union européenne. (2008). Resolution of the council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the council of 21 november 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. *Official Journal of the European Union*, 319(4).
- Conseil fédéral. (2009, 19 septembre). *Les cent ans de Pro Natura*. Confédération suisse. Consulté le 5 juin 2024 à l'adresse : <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id->

[29133.html](#)

Conseil fédéral. (2019, 28 août). *Le Conseil fédéral vise la neutralité climatique en Suisse d'ici à 2050*. Confédération suisse. Consulté le 17 avril 2024 à l'adresse : <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiqués/communiqués-conseil-federal.msg-id-76206.html>

Combet, B. & Oesch, D. (2021). The social-origin gap in university graduation by gender and immigrant status. A cohort analysis for Switzerland. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(2), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1332/175795920X16034769228656>

Dekeister, I. & Lapie, K. (2023). L'orientation dans un monde durable. *Euro-guidance*.

Demerouti, E. (2014). Design your own job through job crafting. *European Psychologist*, 19(4), 237-247. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000188>

Département de l'enseignement et de la formation professionnelle. (2024). *Ecole vaudoise durable, éducation à la durabilité*. Consulté le 28 juin 2024 à l'adresse <https://www.ecolevaudoisedurable.ch/vision-et-durabilite/education-la-durabilite>

Domene J. F., Young R. A. & Wilson C. L. L. (2019). Career counselling for emerging adults based on goal-directed action: An innovative approach to theory, research, and practice. *Handbook of innovative career counselling theory*. 557–576. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22799-9_31

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.

Di Fabio, A. & Rosen, M. A. (2020). An exploratory study of a new psychological instrument for evaluating sustainability: The Sustainable Development Goals Psychological Inventory. *Sustainability*, 12(18). <https://doi.org/10.3390/su12187617>

Fabry, N. & Zeghni, S. (2024). Le nouvel Agenda du Comité international olympique pour l'accueil des Jeux olympiques et paralympiques : un tournant durable ? *Savoir/Agir*, 64(1), 25-34. <https://doi.org/10.3917/sava.064.0027>

FasterCapital. (2023, 3 juin). *Analyse thématique comment identifier et organiser les*

thèmes clés de vos données qualitatives. Consulté le 18 juin 2024, à l'adresse :
<https://fastercapital.com/fr/contenu/Analyse-thematique---comment-identifier-et-organiser-les-themes-cles-de-vos-donnees-qualitatives.html>

Félix, A. S. (2022). *Fin du monde ou fin du mois ? L'urgence climatique sous l'angle de l'origine sociale*. Archives de l'Université de Genève.

Ferretto, A., Matthews, R., Brooker, R. & Smith, P. (2022). Planetary Boundaries and the Doughnut frameworks : A review of their local operability. *Anthropocene*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.ancene.2022.100347>

Fivian, P. (2016). Grandir avec la culture. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 93(1), 27-36. <https://doi.org/10.3917/read.093.0027>

Fournier, C. (2022, 14 septembre). *Les médias ont un rôle essentiel à jouer dans la transition écologique et sociale*. Youmatter. Consulté le 14 juin à l'adresse :
<https://youmatter.world/fr/categorie-societe/medias-responsabilite-transition-ecologique-sociale-charte/>

Garrofé, C. (2024, 19 février). *Théorie du donut : revivez la conférence de Kate Raworth*. Unil, L'ACTU. Consulté le 15 mai 2024 à l'adresse :
<https://news.unil.ch/display/1708682148291>

Gergen, K. J., Josselson, R. & Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *The American psychologist*, 70(1), 1–9.
<https://doi.org/10.1037/a0038597>

Gilbert, D. & Wilson, T. (2007). Prospection: Experiencing the future. *Science*, 317(5842), 1351–1354. <https://doi.org/10.1126/science.1144161>

Guichard, J. (2018). What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development? *Journal of Counseling*, 7, 305-331. Doi: 10.34862/sp.2018.3

Guichard, J. (2022). How to support the design of active lives that meet the challenges of the twenty-first century (economy, ecology and politics)? *Australian Journal of Career Development*, 31(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/10384162221090815>

Guichard, J. (2024). *Comment les concepts de "vie active", de "forme de vie" et de "capabilité" pourraient-ils nourrir l'accompagnement à l'orientation et*

répondre aux objectifs de développement soutenable et équitable ?. Onisep.
Conférence en ligne du 24 avril 2024.

Guichard, J., Drabik-Podgorna, V. & Podgórnny, M. (2016). *Counselling and dialogues for sustainable human development*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Grand Conseil du Canton de Vaud. (2011). *LOI sur l'enseignement obligatoire (LEO)*. Consulté le 28 juin 2024 à l'adresse : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO.pdf

Granon, S. (2015, 7 décembre). *Environnement : comment changer nos comportements ?*. Le journal du CNRS. Consulté le 29 juin 2024, à l'adresse <https://lejournald.cnrs.fr/billets/environnement-comment-changer-nos-comportements>

Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat. (2022). *Climate change 2022: impacts, adaptation, and vulnerability*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009325844>

de Hecpée, E. (2020). *Le droit du travail au service d'une transition climatique juste, guidé par la théorie du Donut : L'exemple du télétravail*. Faculté de droit et de criminologie, Université catholique de Louvain.

Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Haupt.

Hickman, C. (2020). We need to (find a way to) talk about ... Eco-anxiety. *Journal of Social Work Practice*, 34(4), 411–424. <https://doi.org/10.1080/02650533.2020.1844166>

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change : A global survey. *The Lancet. Planetary Health*, 5(12), 863-873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)

Hugot, Y.-D. (2013). Où et quand le capitalisme est-il né ? Conceptualisations et jeux d'échelle chez Robert Brenner, Immanuel Wallerstein et André Gunder Frank. *Actuel Marx*, 53(1), 76-91. <https://doi.org/10.3917/amx.053.0076>

- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jay, N. & Giedd, M.D. (2011, janvier). *Maturation du cerveau adolescent*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Consulté le 02 juillet 2024 à l'adresse : <https://www.enfant-encyclopedie.com/cerveau/selon-experts/maturation-du-cerveau-adolescent>
- Kaufmann, V. & Widmer, É. (2005). L'acquisition de la motilité au sein des familles : État de la question et hypothèses de recherche. *Espaces et sociétés*, 120-121(1-2), 199-217. <https://doi.org/10.3917/esp.120.0199>
- Khan, S. (2023, 1^{er} mars). *L'action climatique basée sur la foi : Islam et environnementalisme*. Greenpeace Canada. Consulté le 29 juin 2024, à l'adresse : <https://www.greenpeace.org/canada/fr/histoires/57449/laction-climatique-basee-sur-la-foi-islam-et-environnementalisme/>
- Kriesi, I. & Basler, A. (2020). Le développement des aspirations professionnelles en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 23(1). <http://doi.org/10.22019/SC-2020-00005>
- Lannegrand-Willems, L. (2017). La construction identitaire à l'adolescence : Quelle place pour les émotions? *Les Cahiers Dynamiques*, 71(1), 60-66. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0060>
- Larousse. (s.d.). Transition. Dans *dictionnaire de français*. Consulté le 14 mai 2024 à l'adresse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transition/79157>
- Lawson, D. F., Stevenson, K. T., Peterson, M. N., Carrier, S. J., Seekamp, E. & Strnad, R. (2019). Evaluating climate change behaviors and concern in the family context. *Environmental Education Research*, 25(5), 678–690. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1564248>
- Lego, G. (2013). Léal et la voix : Le savoir de l'adolescent. *VST - Vie sociale et traitements*, 119(3), 93-98. <https://doi.org/10.3917/vst.119.0093>
- Leprévost, P. (s.d.) *L'éco-anxiété chez les jeunes, une mode ou un vrai questionnement ?* Vaud Famille. Consulté le 2 juillet 2024, à l'adresse : <https://www.vaudfamille.ch/N1743849/eco-anxiete-chez-les-jeunes.html>

- Les Artisans de la transition. (2022). *Les jeunes et l'écologie*. La Revue Durable, N°67.
- Lévy, J.D., Bartoli, P.H., Gautier, A. & Ollivier, R. (2023). *Les jeunes et la prise en compte des enjeux écologiques dans les études et le monde du travail*. Pour un réveil écologique. Consulté le 18 février 2024 à l'adresse : https://pour-un-reveil-ecologique.org/documents/79/Rapport_Toluna_Harris_-_Jeunes_et_enjeux_%C3%A9cologiques_Pour_un_r%C3%A9veil_%C3%A9cologique.pdf
- Loorbach, D., Frantzeskaki, N. & Avelino, F. (2017). Sustainability transitions research: transforming science and practice for societal change. *Annual review of environment and resources*, 42(1), 599-626. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-102014-021340>
- Marshall, S.K., Young, R.A., Wozniak, A., Lollis, S., Tilton-Weaver, L., Nelson, M. & Gossling, K. (2014). Parent-adolescent joint projects involving leisure time and activities during the transition to high school. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1031-1042. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.015>
- Martin, J. (2024). « Donut » de Kate Raworth : Pour vivre le 21e siècle. *Revue Médicale Suisse*, 20(864), 520-520. <https://doi.org/10.53738/REVMED.2024.20.864.520>
- Milanovic, B. (2019, 11 octobre). *Le capitalisme est devenu trop puissant*. Le Monde.fr. Consulté le 21 avril 2024 à l'adresse : https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/10/11/le-capitalisme-est-devenu-trop-puissant_6015151_3232.html
- Mon plan Climat. (2022). *Le climat provoque-t-il un conflit de générations*. Consulté le 10 février 2024 à l'adresse : <https://monplanclimat.ch/fribourg/articles/le-climat-provoque-t-il-un-conflit-de-generations.html>
- Neuenschwander, M.P. & Rösselet, S. (2016). Parents socialement défavorisés et choix professionnel. *Sécurité Sociale*. (39-43).
- Office fédéral de la statistique. (2023). *Transitions et parcours après l'école obligatoire*. Confédération suisse. Consulté le 23 juillet à l'adresse : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/transitions-parcours-domaine-formation/apres-ecole-obligatoire.html>
- Office Fédérale de l'Environnement (OFEV). (2022). *Économie circulaire*.

Confédération suisse. Consulté le 7 juillet 2024 à l'adresse :
<https://www.bafu.admin.ch/bafu/fr/home/themen/thema-wirtschaft-und-konsum/fachinformationen-wirtschaft-und-konsum/kreislaufwirtschaft.html>

Office Fédérale de l'Environnement (OFEV). (2023). *L'Accord de Paris*. Confédération suisse. Consulté le 17 avril 2024 à l'adresse :
<https://www.bafu.admin.ch/bafu/fr/home/themen/thema-klima/klimawandel-stoppen-und-folgen-meistern/klima--internationales/das-uebereinkommen-von-paris.html>

Ojala, M. (2012). How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 32(3), 225-233. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.02.004>

Ojala, M. (2013). Coping with climate change among adolescents: implications for subjective well-being and environmental engagement, sustainability. *Special issue on psychological and behavioral aspects of sustainability*. 5(5), 2191-2209. <https://doi.org/10.3390/su5052191>

Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *Journal of environmental education*. 46(3), 133-148. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>

Ojala, M & Bengtsson, H. (2019). Young people's coping strategies concerning climate change: relations to perceived communication with parents and friends and pro-environmental behavior. *Environment and behavior*. 51(8). 907-935. <https://doi.org/10.1177/0013916518763894>

Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, C. A., & Middleton, J. (2021). Anxiety, worry, and grief in a time of environmental and climate crisis: a narrative review. *Annual review of environment and resources*. 46(1), 35-58. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716>

Ojeda, C. et Hatemi, PK (2015). Comptabilisation de l'enfant dans la transmission de l'identification du parti. *Revue sociologique américaine*, 80(6), 1150-1174. <https://doi.org/10.1177/0003122415606101>

Organisation des Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : Le programme de développement durable à l'horizon 2030*. <https://undocs.org/fr/A/RES/70/1>

- Organisation Internationale du Travail. (2022). *Comment travailler dans l'économie verte ? guide destiné aux jeunes, aux chercheurs d'emploi et à ceux qui les accompagnent*. Consulté le 13 janvier à l'adresse : https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_854023/lang--fr/index.htm
- Organisation Météorologique Mondiale. (2024, 19 mars). *Les indicateurs du changement climatique ont atteint des niveaux record en 2023*. Consulté le 11 mai 2024 à l'adresse : <https://wmo.int/fr/news/media-centre/les-indicateurs-du-changement-climatique-ont-atteint-des-niveaux-record-en-2023-omm>
- Oxfam France. (2020). *Qu'est-ce que la Théorie du Donut de l'économiste Kate Raworth ?* Consulté le 16 mai 2024 à l'adresse : <https://www.oxfamfrance.org/actualite/la-theorie-du-donut-une-nouvelle-economie-est-possible/>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Parker, C. L., Wellbery, C. E., & Mueller, M. (2019). The changing climate: managing health impacts. *American Family Physician, 100*(10), 618-626.
- Perrin, A. (2023, 11 avril). *Le Donut, ce nouvel indicateur qui peut changer le monde*. RCF Radio. Consulté le 16 mai 2024 à l'adresse : <https://www.rcf.fr/articles/actualite/le-donut-ce-nouvel-indicateur-qui-peut-changer-le-monde>
- Pietri, G. (2001). Transmettre la foi. *Études, 395*(9), 197-206. <https://doi.org/10.3917/etu.953.0197>
- PNUE. (2011). *Towards a green economy: pathways to sustainable development and poverty eradication*. Consulté le 16 mai à l'adresse : https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/126GER_synthesis_en.pdf
- Rainhorn, J. (2019). Travail, travailleurs et ouvriers d'Europe au XX^e siècle. *Travail et emploi, 159*(3), 119-121. <https://www.cairn.info/revue-travail-et-emploi-2019-3-page-119.htm>
- Rapport Brundtland. (1987). *Notre avenir à tous*. Consulté le 23 juillet à l'adresse :

https://www.are.admin.ch/dam/are/fr/dokumente/nachhaltige_entwicklung/dokumente/bericht/our_common_futurebrundtlandreport1987.pdf.download.pdf/notre_avenir_a_tousrapportbrundtland1987.pdf

Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: seven ways to think like a 21st-century economist*. Chelsea Green Publishing.

République du canton de Genève. (2021). *Réussir la transition écologique pour garantir les conditions essentielles à la vie*. Consulté le 2 juillet 2024 à l'adresse : <https://www.ge.ch/document/25111/telecharger>

Richard, E. (2024). *Transition ou transformation ? Analyse de deux concepts clés pour les changements sociaux au XXI^e siècle*. Centre de compétences en durabilité, Université de Lausanne. Consulté le 7 février 2024 à l'adresse : https://www.unil.ch/files/live/sites/centre-durabilite/files/pdf/Transition_transformation_VF.pdf

Richardson, M. S. (2012). Counseling for work and relationship. *The Counseling Psychologist*, 40(2), 190-242. <https://doi.org/10.1177/0011000011406452>

Rioux, J.-P. (2014). *La Révolution industrielle (1770-1880)*. Média Diffusion.

Robinet, A. (2023, 27 novembre). *Face à l'urgence d'agir pour préserver la santé de demain, la FHF présente 50 propositions à l'usage de tous les acteurs de la transition écologique en santé*. La Fédération hospitalière de France. Consulté le 5 juin 2024 à l'adresse : <https://www.fhf.fr/actualites/communiqués-de-presse/face-lurgence-dagir-pour-preserver-la-sante-de-demain-la-fhf-presente-50-propositions-lusage-de-tous>

Rochat, S. (2021). « Éco-orientation » : Quelles interventions pour quelles problématiques ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(4), 537-562. <https://doi.org/10.4000/osp.14894>

Rochat, S. & Masdonati, J. (2019). Sustainable career cards sort (SCCS): linking career choices to the world needs. *Handbook of innovative career counselling*. 505-520. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-22799-9_28

Sanson, A. V., Van Hoorn, J., & Burke, S. E. L. (2019). Responding to the impacts of the climate crisis on children and youth. *Child Development Perspectives*, 13(4), 201-207. <https://doi.org/10.1111/cdep.12342>

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dawalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Seligman, M. E. P., Railton, P., Baumeister, R. F., & Sripada, C. (2013). Navigating into the future or driven by the past. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 119–141. <https://doi.org/10.1177/1745691612474317>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Soundron, M. F. (2023, octobre 5). Climat : 70% des jeunes prêts à renoncer à une entreprise pas assez engagée. *Novethic*. Consulté le 18 février 2024 à l'adresse : <https://www.novethic.fr/actualite/environnement/climat/isr-rse/climat-70-des-jeunes-prets-a-renoncer-a-une-entreprise-pas-assez-engagee-151798.html>
- Steger, M. F., & Dik, B. J. (2009). Work as meaning: Individual and organizational benefits of engaging in meaningful work. *Oxford Handbook of Positive Psychology and Work*. 131–142. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195335446.013.0011>
- Tömmel, T. & d'Entreves M. P. (2022). Hannah Arendt. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consulté le 18 février à l'adresse : <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/arendt/>
- UNESCO. (2014). *Feuille de route pour la mise en œuvre du Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable*. Consulté le 29 juin 2024, à l'adresse : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_fre
- Valach, L. & Young, R.A. Interdisciplinarity in vocational guidance: an action theory perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(2), 85–99. <https://doi.org/10.1007/s10775-009-9156-1>
- Verzola, P. & Quintos, P. (2013). Économie verte : un bien ou un mal pour les pauvres ?. *Économie verte : marchandiser la planète pour la sauver*, 85-108. <https://doi.org/10.3917/syll.cetri.2013.01.0086>
- Vernette, É. (2017). Conduire une étude qualitative. *Techniques d'étude de marché*, 31-48. <https://doi.org/10.3917/vuib.verne.2017.01.0031>

- Veyret, Y., Laganier, R. & Scarwell, H. (2017). Gestion de l'environnement : acteurs, actions, territoires. *L'environnement : Concepts, enjeux et territoires*, 193-224.
- Viossat, L. C. (2023). Les mutations du travail au XXI^e siècle. *Commentaire*, 181(1), 101-110. <https://doi.org/10.3917/comm.181.0101>
- Waller, G., Külling, C., Bernath, J., Suter, L., Willemse, I. & Süss, D. (2019). *JAMESfocus – News et fake news*. Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaftler.
- Young, R. A. (2021). Chapitre 2. Vers un renouvellement de l'orientation professionnelle : Une perspective de la théorie de l'action. *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie : défis contemporains et nouvelles perspectives*, 49-68. <https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01.0049>
- Young, R.A. & Domene, J.F. (2012). Creating a research agenda in career counselling: The place of action theory. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/03069885.2011.620603>
- Young, R. A., Domene, J. F., Pradhan, K., Botia, L. A., Chi, E., Chiang, M. M.-J., Gendron, M. R., Noel, M., & Rosario, S. (2023). Facilitating goal-directed transition projects for young adult newcomers to Canada: A qualitative study of a brief supportive counseling intervention. *Counselling Psychology Quarterly*, 36(2), 272–296. <https://doi.org/10.1080/09515070.2022.2080643>
- Young, R. A., Marshall, S. K., Stainton, T., Wall, J. M., Curle, D., Zhu, M., Munro, D., Murray, J., El Bouhali, A., Parada, F., & Zaidman-Zait, A. (2018). The transition to adulthood of young adults with IDD: Parents' joint projects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(2), 224–233. <https://doi.org/10.1111/jar.12395>
- Young, R. A., & Mundy, A. K. S. (2023). Action and the active life: The contribution of contextual action theory to current career development challenges. *Australian Journal of Career Development*, 32(2), 85-93. <https://doi.org/10.1177/10384162231172514>
- Young, R. A., & Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation (traduit par B. Dumora & J. Guichard). *L'orientation scolaire et professionnelle*. 35(3), 495-509. <https://doi.org/10.4000/osp.1168>

Young, R.A., Valach, L., et Law, A.K. (2016). Contextual action theory: An integrative framework for qualitative health research. *Handbook of Qualitative Health Research*, 41-60. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-2920-7_4

Annexes

1. Accès au terrain

CCR	Soumission du projet par le CCR aux directions générales
Date de la séance: 07/03/2024	Directions générales: DGEO
Demande traitée par e-mail: Non	
Soumission du projet par le CCR à la DGEO	
Statut de la demande à la DGEO: Demande validée	

Les transitions écologiques

- Les problèmes environnementaux actuels menacent la survie de certaines espèces, la santé des humains, la production alimentaire et les ressources en eau.
- Il est nécessaire de faire des changements importants pour répondre à ces problèmes environnementaux.
- Implication des politiques et gouvernements : actions pour tenter de résoudre ces problèmes environnementaux
 - Nouvelle manière de commercer, de consommer, de travailler et de vivre ensemble.

Les transitions écologiques sont tous les changements qui ont déjà eu lieu, qui sont entrain d'avoir lieu et qui vont avoir lieu afin de trouver un nouvel équilibre qui permettra de limiter un maximum les conséquences sur la planète.

Comment prendre soin de la planète ?

- Les 3 R :
 - Réduire sa consommation
 - Recycler
 - Réutiliser
- Limiter les émissions de gaz à effet de serre
- Soutenir les énergies renouvelables
- Protéger la nature
- Éduquer et sensibiliser



Etc...

Impacts des transitions écologiques sur le monde professionnel

- Des nouveaux métiers émergent
- Des métiers se transforment : de nouvelles connaissances et compétences sont exigées.
- Des métiers disparaissent

Objectifs de mon travail de master

Répondre aux questions :

- 🌱 A quel point est-ce que les jeunes en fin de scolarité obligatoire se sentent concerné-e-s par les transitions écologiques ?
- 🌱 De quelle manière est-ce que les jeunes en fin de scolarité obligatoire prennent en compte les transitions écologiques dans leur choix professionnel ?

Objectif : faciliter le développement d'un accompagnement répondant aux besoins des jeunes en fin de scolarité obligatoire dans le contexte des transitions écologiques lors de leurs choix professionnels

Concrètement

- 8 participant.e.s :

	Filles	Garçons
11 ^{ème} VP	2	2
11 ^{ème} VG	2	2

- Les entretiens :

Environ 45'

Sur le temps scolaire, en accord avec le/la prof de classe
Enregistrés et retranscrits de manière anonyme

Aucune connaissance sur l'écologie ou sur le monde professionnel requise.



Avez-vous des questions



3. Flyers informatifs distribués aux élèves intéressé·e·s

 **Travail de Master**
UNIL | Université de Lausanne Sibylle Berset - étudiante en psychologie
du conseil et de l'orientation

**Recherche participant-e-s
pour une discussion**

**FIN DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ET CHOIX PROFESSIONNEL,
TENIR COMPTE DES TRANSITIONS ÉCOLOGIQUES**

➔ Selon l'Organisation Internationale du Travail (OIT), environ 25 millions d'emplois pourraient émerger d'ici 2030 dans le cadre de la transition vers une économie plus durable.

- **Qui ?** Elèves en **nième année (VP et VG)**.
Aucune connaissance préalable nécessaire
- **Où ?** Bureau de la conseillère en orientation
- **Quand ?** Sur le temps scolaire (en accord avec prof)
- **Durée ?** 45 minutes

En cas d'intérêt ou pour toute question supplémentaire :
sibylle.berset@unil.ch
079.574.32.49



4. Feuille d'information



UNIL | Université de Lausanne

Formulaire d'information

Fin de scolarité obligatoire et choix professionnel, tenir compte des transitions écologiques.

- *Quel est le degré de sensibilisation des jeunes en fin de scolarité obligatoire ?*
- *Quelles sont les principales sources d'information ?*
- *Comment cela influence-t-il leurs choix de formation ?*

Présentation de la chercheuse

Cette recherche est réalisée dans le cadre du travail personnel de Madame Sibylle Berset, étudiante de Master en Psychologie du conseil et de l'orientation à l'Université de Lausanne sous la direction de Dr. Shékina Rochat, Maître d'enseignement et de recherche suppléante à l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La présente recherche vise à explorer la sensibilité des jeunes en fin de scolarité obligatoire à l'égard des transitions écologiques, en mettant particulièrement l'accent sur la manière dont ces changements auront un impact sur les choix de formations et les futurs choix professionnels.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche se fera à travers un entretien semi-directif de 45 minutes qui portera sur les éléments suivants :

- Quelle est votre sensibilité concernant le sujet des transitions écologiques ;
- Quelles sont les principales sources d'information dont vous disposez à ce sujet ;
- Comment cela influence-t-il votre choix de formation ;
- Que pourraient faire les conseillers-ères en orientation pour vous aider au mieux.

Votre participation se déroulera dans votre établissement scolaire. Les données audios seront enregistrées et retranscrites de manière anonyme.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir à la question centrale et actuelle de l'orientation professionnelle dans un monde en changement et d'en discuter en toute confidentialité.

Il est possible que vous en retiriez des bénéfices concernant le choix de votre orientation professionnelle, tout comme il est possible que vous n'en retiriez aucun bénéfice. Il est aussi possible que le fait de participer à cette recherche suscite des réflexions ou des difficultés d'ordre psychologiques que vous n'auriez peut-être pas évoquées de votre propre chef. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne responsable de la recherche qui saura orienter au mieux si vous le désirez. Vous trouverez en pièce jointe une liste des ressources en mesure de vous aider en cas de besoin.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la chercheuse dont les coordonnées sont incluses dans ce document, par un simple courriel. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

La chercheuse est tenue d'assurer la confidentialité aux participant-e-s. À cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

- les noms des participant-e-s ne paraîtront dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codés, ce qui consiste à supprimer le lien direct entre les données et l'identité du/de la participant-e. Seule la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes, qui sera conservée dans un lieu sécurisé distinct de celui où les données seront conservées ;
- vos résultats individuels ne seront jamais communiqués à des tiers ;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés de manière sécurisée (matériel sous clé et données sur ordinateur protégés par un mot de passe). Ils seront détruits à l'issue de la recherche, une fois que le travail personnel aura été défendu avec succès, ce qui est prévu pour septembre 2024.

Compensation

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation à ce projet de recherche.

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation, ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Madame Sibylle Berset au numéro de téléphone suivant 079.574.32.49 ou à l'adresse courriel suivante sibylle.berset@unil.ch

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

5. Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

Signatures

Je soussigné-e _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « *Fin de scolarité obligatoire et choix professionnel, tenir compte des transitions écologiques.* » J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait-e des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant/de la participante

Lieu, date

Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participant-e-s qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. Les résultats ne seront pas disponibles avant juin 2024. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité-e à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un résumé des résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du/de la participant-e.

Signature de la chercheuse

Lieu, date

Copie du/de la participant-e

Une copie du présent document est transmise au/à la participant-e.

Ressources

Dans le cas où la participation à la recherche suscite des réflexions, des souvenirs émouvants ou des difficultés d'ordre psychologiques, n'hésitez pas à en parler avec la personne responsable de la recherche. De plus, vous trouverez ci-dessous une liste de ressources en mesure de vous aider, au besoin.

1. Le·la psychologue conseiller·ère en orientation de votre établissement scolaire, l'infirmier·ère scolaire, le·la psychologue de l'établissement scolaire, votre enseignant·e, votre médecin généraliste, psychiatre ou psychologue traitant.

2. La Main Tendue

Écoute de manière anonyme 24/24 par téléphone au 143.

Espace de chat tous les soirs de 19h à 22h (et les dimanches de 16h à 22) ou par email (avec réponse dans les 48h) sur <https://www.143.ch/fr/>

3. Santépsy.ch

Annuaire des professionnel·le·s et organismes aidant et bibliothèque de ressources pour la santé mentale à sur <https://santepsy.ch/>