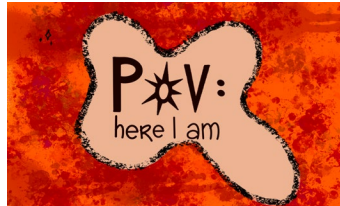


Rapport final

L'accompagnement des jeunes en situation de rupture



Les hauts et les bas du parcours de formation et d'insertion professionnelle

Die Höhen und Tiefen des Ausbildungs- und Berufseinstiegs

Mai 2026

Auteures (par ordre alphabétique) : Gaëlle Aeby, Maude Louviot & Marina Sucari

Equipe de recherche :	Gaëlle Aeby Maude Louviot Marina Sucari
Cheffes de projet CII :	Anne Beney Confortola Aian Jaffé
Coordination du projet :	Anne Beney Confortola Mélanie Combremont Aian Jaffé
Groupe d'accompagnement :	Lionel Clavien Mélanie Combremont Guy Dayer Roland Favre Marie-France Fournier Marie-Christine Roh Gaëlle Zufferey Alain Zumofen

Remerciements

La réalisation de cette étude a bénéficié de la collaboration experte des personnes suivantes que nous remercions vivement :

Anne Beney Confortola, Collaboration interinstitutionnelle
Lionel Clavien, Office d'orientation scolaire, professionnelle et de carrière
Mélanie Combremont, Observatoire cantonal de la jeunesse
Guy Dayer, Office de l'enseignement spécialisé
Jérôme Favez, Service de l'action sociale, COPIL CII
Roland Favre, Service de l'action sociale, COPIL CII
Marie-France Fournier, Office cantonal AI
Tanja Fux, Service de la formation professionnelle, COPIL CII
Aïan Jaffé, Service de la formation professionnelle
Martin Kalbermatten, Office cantonal AI, COPIL CII
Peter Kalbermatten, Service de l'industrie, du commerce et du travail, COPIL CII
Yves Rey, Service des hautes écoles, COPIL CII
Marie-Christine Roh, Office de l'asile
Sabina Schmidlin, responsable du Bureau national CII
Gaëlle Zufferey, Service de l'enseignement
Alain Zumofen, Service de l'industrie, du commerce et du travail

Nous remercions également chaleureusement toutes les personnes actives dans le dispositif valaisan qui ont partagé leur expertise et consacré du temps à cette étude en participant à un entretien et/ou en participant à la matinée d'échanges du 2 décembre 2025.

Nous remercions également les jeunes personnes concernées qui ont accepté de témoigner et de partager leurs expériences personnelles. Un merci spécial à celles qui sont en plus venues à l'atelier du 4 novembre.

Nous remercions les responsables des cantons de Berne et de Bâle-Campagne qui nous ont accordé leur temps pour leur disponibilité et leur expertise.

Enfin, nous remercions nos collègues de la HESTS qui nous ont apporté un soutien ponctuel essentiel pour la réalisation de cette étude. Par ordre alphabétique : Haïfa Jaccoud (stagiaire MA¹), Lars Karlen (étudiant BA), Flavie Lemay (collaboratrice scientifique), Marie Lequet (collaboratrice scientifique), Elena Rimoldi (collaboratrice scientifique) et Jan Rosset (professeur).

¹ A titre d'expérience de formation, l'équipe de recherche a proposé un stage de recherche à une étudiante du master en travail social, Haïfa Jaccoud, dans le cadre de cette étude. Il s'agit du Module MATS – Ateliers de recherche ART-ER du Master en travail social, HES-SO.

Table des matières

Résumé	7
Périmètre et portée de l'étude	9
Liste des abréviations	10
1. Introduction et objectifs	12
2. Approche méthodologique et données	15
2.1. Module 1 - Identification des modèles alternatifs.....	15
2.2. Module 2 – Analyse du dispositif valaisan	16
2.3. Module 3 - Analyse des expériences des jeunes.....	18
2.4. Module 4 – Elaboration des recommandations	20
3. Identification des facteurs de risque et de protection	22
3.1. Les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle : facteurs de risques.....	22
3.1.1. Emergence d'une problématique sociale et l'enjeu des transitions.....	22
3.1.2. Les définitions mobilisées pour ces jeunes et leurs facteurs de risque.....	27
3.1.3. Synthèse : une imbrication de facteurs de risque.....	31
3.2. Etude de cas.....	34
3.2.1. Cas internationaux : Australie et Allemagne	34
3.2.2. Cas nationaux : Bâle-Campagne et Berne	40
3.2.3. Synthèse : de nombreux facteurs de protection au niveau institutionnel	47
4. Regards croisés sur les enjeux interinstitutionnels du parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle	49
4.1. Les jeunes en « rupture » au cœur de la CII	49
4.1.1. Un même mandat pour l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, mais une logique en silo	49
4.1.2. Un effort de coordination par les séances CII Jeunes	53
4.1.3. Le réseau institutionnel et sa complémentarité avec le réseau de prise en charge et le réseau professionnel.....	53
4.1.4. Une offre de mesures diversifiée sur le canton avec des lacunes ciblées	56
4.2. Les enjeux des premières difficultés avant la transition I	60
4.2.1. Une fragilisation lors de l'acquisition des compétences de base.....	60
4.2.2. Le manque d'automatisme des mesures de compensation de l'enseignement ordinaire.....	61
4.2.3. Les mesures de l'enseignement spécialisé : un atout pour la suite	63
4.2.4. Les difficultés associées et l'émergence de discriminations	64

4.3.	Les enjeux liés à l'orientation professionnelle.....	66
4.3.1.	La mission d'orientation du secondaire I : la survalorisation de la voie gymnasiale et ses effets de stigmatisation	66
4.3.2.	Le potentiel des stages, mais leur difficile agencement dans le calendrier scolaire	68
4.3.3.	Les prémisses d'une logique CII : les séances Jeunes à risque	69
4.3.4.	Le projet : entre exercice à cocher et orientation réussie.....	69
4.4.	Les enjeux du suivi des transitions	71
4.4.1.	Un monitoring qui laisse place à des périodes de latence	71
4.4.2.	La complexité du système	73
4.4.3.	Accès aux mesures : des questionnements liés à la santé en arrière-plan.....	75
4.4.4.	Le case management et le risque de ruptures en boucle.....	78
4.5.	Les enjeux de l'accompagnement.....	81
4.5.1.	L'accompagnement professionnel : une implication qui fait toute la différence	81
4.5.2.	Les relations entre pairs : entre motivation et perturbation	83
4.5.3.	Le rôle des familles : reproduction des inégalités sociales et ressources	84
4.5.4.	La participation aux mesures : reprendre le contrôle de sa destinée	88
5.	Synthèse des résultats	90
5.1.	Définitions des ruptures : prospective, restreinte et multidimensionnelle	90
5.2.	Facteurs de risque dans les parcours des jeunes	92
5.3.	Forces et faiblesses du dispositif : six constats transversaux.....	94
5.4.	Réponses aux questions de recherche	97
6.	Recommandations	100
7.	Bibliographie	107
8.	Annexes	113
8.1.	Flyer de recrutement pour les jeunes	113
8.2.	Projet pilote SemoCoaching+	114

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1. Nombre d’entretiens réalisés dans le cadre du module 2 par type d’entretien.....	17
Tableau 2. Affiliation des 43 personnes rencontrées dans le cadre du Module 2	17
Tableau 3. Présentation de l’échantillon des entretiens effectués	19
Tableau 4. Récapitulatif des facteurs de risque	32
Tableau 5. Facteurs de protection au niveau institutionnel pour les 4 types de facteurs de risque	47
Tableau 6. Définitions des ruptures	91
Tableau 7. Facteurs de risque identifiés pour les jeunes du canton du Valais	93
Tableau 8: Les recommandations sur les 5 axes	101
Figure 1. Design méthodologique en quatre modules	15
Figure 2. Le système éducatif suisse (CSRE, 2023)	24
Figure 3. Organisation du système éducatif valaisan au secondaire 1 et 2	26
Figure 4. Formations au secondaire 2 pour les élèves en 11H, en fonction du groupe de niveau	27
Figure 5. L'imbrication institutionnelle du Zentrum für Berufsintegration ZBI, Bâle-campagne.....	40
Figure 6. L'offre du Zentrum für Berufsintegration ZBI, Bâle-campagne	42
Figure 7. Les offres transitoires cantonales, Berne.....	45
Figure 8. Le réseau institutionnel avec les membres de la CII au centre	52
Figure 9. Les prestataires de mesure et le réseau institutionnel	55
Figure 10. Les mesures d’insertion socioprofessionnelle disponibles dans le Valais romand	57
Figure 11. Les mesures d’insertion socioprofessionnelle disponibles dans le Haut-Valais	59
Figure 12. Schéma du monitoring.....	72

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un mandat du comité de pilotage de la collaboration interinstitutionnelle (COPIL CII) de l'Etat du Valais visant à augmenter la qualité de l'accompagnement des jeunes entre 13 et 25 ans en situation de rupture en Valais. Elle s'est déroulée sur quinze mois, entre le 1er décembre 2024 et le 28 février 2026. L'objectif de l'étude est de formuler des recommandations innovantes à mettre en œuvre pour l'amélioration de la prévention, de l'accompagnement et de l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes.

L'étude est structurée autour de quatre modules complémentaires : l'identification des facteurs de risque et de protection associés à des approches innovantes avec un focus sur l'Allemagne et l'Australie ainsi que sur les cantons de Bâle-Campagne et de Berne (Module 1) ; la cartographie du dispositif valaisan en mettant au jour les mesures et les pratiques professionnelles avec 22 entretiens réalisés auprès de 43 personnes actives dans le dispositif (Module 2) ; l'analyse des expériences des jeunes concernés avec 19 récits de parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle (Module 3) ; l'élaboration de recommandations basée sur une approche participative centrée sur un atelier avec des jeunes et une matinée d'échanges avec 45 personnes actives dans le dispositif valaisan (Module 4).

Le présent rapport est structuré en six chapitres : une introduction, la description de l'approche méthodologique et des données, l'identification des facteurs de risque et de protection basée sur une revue de la littérature et l'étude des cas, l'analyse approfondie du dispositif valaisan en croisant les regards des personnes actives dans le dispositif et des jeunes concernés par les mesures, la synthèse des résultats et la présentation des recommandations.

L'étude des cas a révélé l'intérêt pour la pratique du canton de Bâle-Campagne pour son accompagnement étendu avant/pendant/après une mesure et du canton Berne pour son système d'aiguillage. Au niveau international, l'Australie et l'Allemagne ont été retenues, l'Australie pour son approche communautaire de l'accompagnement et l'Allemagne pour l'intégration des travailleuses et travailleurs sociaux à l'école obligatoire (secondaire I). L'analyse du dispositif valaisan a permis l'élaboration de trois définitions de la rupture : une définition « prospective » qui repère les signes en amont et repose sur une intervention précoce ; une définition « restreinte » centrée sur le parcours de formation et d'insertion professionnelle ; et, finalement, une définition « multidimensionnelle » qui met l'accent sur le cumul des difficultés. Cette analyse a également permis de dégager quatre types de facteurs de risque - institutionnels, sociaux, individuels et territoriaux - qui, souvent, se combinent et se renforcent mutuellement dans les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

Enfin, l'analyse a fait ressortir six constats révélant simultanément les forces et les faiblesses du dispositif actuel. La Plateforme T1 joue un rôle central pour le monitoring de cette transition et la coordination du réseau, mais manque de ressources pour assurer un suivi continu. Le travail en réseau est essentiel et fonctionne grâce à des personnes compétentes et investies, mais il pourrait être renforcé par une meilleure coordination. Diverses actions de prévention des ruptures existent, notamment via l'implication des parents, mais sans être organisées dans une stratégie globale. L'offre de mesures est diversifiée mais gagnerait à être davantage modulable et moins axée sur les apprentissages scolaires. Les besoins dans le

domaine de la santé s'intensifient alors que les moyens manquent tant pour leur détection que pour leur traitement. Enfin, la CII Jeunes a contribué à une montée générale en compétences mais peine à proposer du sur mesure faute de moyens dédiés.

Les douze recommandations qui découlent de l'étude se répartissent en cinq axes. L'axe politique propose d'augmenter les ressources des services (1), de renforcer le soutien aux parents (2) et de promouvoir la participation des jeunes (3). L'axe dédié à la prévention recommande de développer la détection et l'intervention précoce (4), d'améliorer l'intégration à l'école pendant et après une absence (5) et d'instaurer un travail social en milieu scolaire (6). L'axe du financement et de l'accès aux mesures préconise la création d'un fonds commun pour les jeunes aux problématiques multiples (7) et de développer des mesures sur des compétences de type « soft skills » et créatives (8). L'axe pour une approche globale des parcours suggère de développer des mesures permettant un suivi longitudinal des parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle (9) et créer un centre de compétences sur les transitions (10). Enfin, l'axe communautaire et du travail en réseau invite à une appréhension communautaire des situations de rupture (11) et à renforcer les liens entre niveaux stratégique, institutionnel et opérationnel (12).

Périmètre et portée de l'étude

Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un mandat du COPIL CII de l'Etat du Valais. Au cœur de la démarche se trouvent les acteurs du premier cercle de la CII, soit les domaines de l'assurance-invalidité (OAI), du chômage (SICT), de l'aide sociale (SAS), de la formation professionnelle (SFOP), de l'orientation scolaire, professionnelle et de carrière (OSP) et de l'asile (OASI), ainsi que les acteurs du deuxième cercle de la CII².

Cette étude ambitieuse a permis de faire dialoguer les perspectives des personnes actives dans le dispositif valaisan aux expertises disciplinaires variées - que ce soit au niveau stratégique, opérationnel, comme prestataire de mesures ou dans un domaine associé -, mais aussi de les croiser avec celles des jeunes concernés par ces mesures. Cette étude n'a été possible que par un fort investissement de toutes ces personnes convaincues de l'importance de travailler ensemble pour prévenir les situations de rupture et accompagner efficacement tous les jeunes en situation de décrochage. La matinée d'échanges organisée dans le cadre de cette étude a été un bel exemple de ces synergies et la journée de la Collaboration interinstitutionnelle du 21 mai 2026 permettra de continuer les réflexions communes.

Cette étude se concentre sur les interstices du système et sur les dynamiques de collaboration interinstitutionnelle. Elle n'a pas vocation à décrire de manière exhaustive le fonctionnement de chaque service ou la pertinence d'une mesure de façon isolée. L'analyse vise principalement à comprendre comment les différents acteurs interagissent dans l'accompagnement des jeunes en situation de rupture et aux modes de collaboration qui façonnent le dispositif dans sa globalité. Toute interprétation doit donc être replacée dans cette perspective systémique. Enfin, cette étude ne vise pas à couvrir l'ensemble des parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle, mais assume un cadrage ciblé sur les jeunes ayant vécu une interruption de formation, en cohérence avec l'objectif d'amélioration de l'accompagnement de ces situations spécifiques.

² Les acteurs du deuxième cercle de la CII sont : le Service de l'application des peines et mesures (SAPEM) par son Office des sanctions et des mesures d'accompagnement (OSAMA) et l'Etablissement pénitentiaire de Crêtelongue (EPCL) ; le Service de la population et de la migration (SPM) par son Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme (BCI) ; la SUVA ; le Service de l'enseignement (SE) par son Office de l'enseignement spécialisé (OES) + Sec. II ; le Service cantonal de la jeunesse (SCJ) par son Office pour la Protection de l'enfant (OPE) et par son Centre pour le Développement et de Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent (CDTEA) ; le Pôle de Psychiatrie et Psychothérapie de l'Hôpital du Valais (PPP) par son service de Psychiatrie et Psychothérapie de l'Enfant et de l'Adolescent (SPPEA), son service de Psychiatrie et Psychothérapie Adulte du Valais Central (SPPA Valais Central) et son service de Psychiatrie et Psychothérapie Adulte du Bas Valais (SPPA Bas Valais).

Liste des abréviations

AEMO	Action Éducative en Milieu Ouvert
AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
AI	Assurance invalidité
APEA	Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte
APF	Année scolaire de préparation professionnelle pratique et formation générale
API	Année scolaire de préparation professionnelle pratique et intégration
APP Plus	Année scolaire de préparation professionnelle plus
ARPI	Association Régionale Professionnelle pour l'Insertion (Martigny)
ASLEC	Association Sierroise de Loisirs, Education et Culture
ASMT1	Accompagnement social suite à une mesure de transition
AVS	Assurance vieillesse et survivants
BCI	Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme
CCPP	Centre de compétences en psychiatrie et psychothérapie
CDIP	Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDTEA	Centre pour le Développement et de Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent
CFC	Certificat fédéral de capacité
CLAP	Classes de préapprentissage (OES)
CM-FP	Case Management Formation Professionnelle
CMPTJ	Centre Médico-Pédago-Thérapeutique de jour (Martigny)
CII	Collaboration interinstitutionnelle
CIO	Centres d'information et d'orientation (dépendant de l'OSP)
CMS	Centres médico-sociaux
CO	Cycle d'orientation
COCIILA	Coordination des CII latines
COPIL	Comité de pilotage de la CII
COSP	Conseillères et conseillers en orientation scolaire et professionnelle
CSSP	Classes spéciales de stages pratiques
DEF	Département de l'économie et de la formation
DEFR	Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR)
DFE	Département des finances et de l'énergie
DMTE	Département de la mobilité, du territoire et de l'environnement
DSIS	Département de la sécurité, des institutions et du sport
DSSC	Département de la santé, affaires sociales et culture
EC	Ecole de commerce
ECG	Ecole de culture générale
EPCL	Etablissement pénitentiaire de Crêtelongue
EPL	Encouragement précoce de la langue
EPP	Ecole préprofessionnelle
EvalT1	Evaluation du projet d'orientation et du potentiel d'insertion des jeunes en transition 1
FVAJ	Fondation Valaisanne Action Jeunesse
IPT	Fondation Intégration Pour Tous
JAD	Jeunes adultes en difficulté
JAST OW	Jugendarbeitsstellen Oberwallis
KJTS	Kinder- und Jugentagesstruktur für Schulinklusion (Brigue)
LAVI	Loi d'aide aux victimes d'infraction

LBB	Lehrbetriebe beider Basel
LFpr	Loi sur la formation professionnelle
LMMT	Logistique des mesures du marché du travail
MR Jeunes	Mesures de réinsertion destinées aux jeunes (AI)
MMT	Mesures du marché du travail
NEET	<i>Not in Education, Employment or Training</i> [ni en études, ni en emploi, ni en formation]
OA	Office cantonal AI
OASI	Office de l'asile
OCJ	Observatoire cantonal de la jeunesse du Valais
OCPS	Office de coordination des prestations sociales
OES	Office de l'enseignement spécialisé
OPE	Office de la Protection de l'enfant
OPRA	Arbeitsmarktprogramm OPRA
ORIF	Organisation romande pour l'intégration et la formation professionnelle
ORP	Offices régionaux de placement
OSAMA	Office des sanctions et des mesures d'accompagnement
OSEO	Œuvre suisse d'entraide ouvrière
OSP	Office d'orientation scolaire, professionnelle et de carrière
PA	Programme adapté
PA'	Passerelle apprentissage (SFOP)
PAA	Programme Action Apprentissage
PAI	Préapprentissage d'intégration
PAP	Préapprentissage professionnel
PFA	Préparation à la formation pour adultes
PPP	Le Pôle de Psychiatrie et Psychothérapie de l'Hôpital du Valais
SAPEM	Service de l'application des peines et mesures
SAS	Service de l'action sociale
SCAI	Section des classes d'accueil et d'intégration
SCJ	Service cantonal de la jeunesse
SE	Service de l'enseignement
SEMO	Semestre de motivation
SEVAL	Semestre d'évaluation
SFOP	Service de la formation professionnelle
SHE	Service des hautes écoles
SICT	Service de l'industrie, du commerce et du travail
SPM	Service de la population et de la migration
SPPA	Service de Psychiatrie et Psychothérapie Ambulatoire
SPPEA	Service de Psychiatrie et Psychothérapie de l'Enfant et de l'Adolescent
SPPHA	Service de Psychiatrie et Psychothérapie Hospitalière Adulte
SSP	Service de la santé publique
TDA(H)	Trouble déficit d'attention-hyperactivité
TREE	Etude longitudinale Transitions de l'Ecole à l'Emploi
TSA	Trouble du Spectre Autistique
USFP	Unité de soutien en formation professionnelle
ZBI	Zentrum für Berufsintegration (« Centre pour l'intégration professionnelle »), canton de Bâle-Campagne

1. Introduction et objectifs

La situation des jeunes dits « en rupture » est devenue un enjeu social majeur tant au niveau suisse qu'au niveau international. Face aux exigences du marché du travail, l'acquisition d'un diplôme est désormais indispensable pour l'intégration socioprofessionnelle des jeunes. En Suisse, l'objectif politique affiché est d'atteindre 95% des jeunes de 25 ans possédant un diplôme du secondaire II (DEFR & CDIP, 2023). Ainsi, entre 13 et 25 ans se pose le double enjeu de l'acquisition d'un diplôme, puis de l'insertion socioprofessionnelle. Dans cette perspective, les deux transitions qui font l'objet d'une attention soutenue sont nommées la transition I pour le passage entre l'école obligatoire à l'enseignement post-obligatoire (secondaire I au secondaire II) et la transition II pour le passage de la formation à la vie professionnelle.

Dans le canton du Valais, la transition I se situe au terme du cycle d'orientation (CO) à l'âge de 15 ans. Le CO, qui correspond aux trois dernières années de la scolarité obligatoire (9 à 11H), permet de développer les compétences de base essentielles à la suite du parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle. Par rapport à l'acquisition de ces compétences de base, le Valais est un canton très performant comme l'a montré une étude comparative entre cantons (Schmutz, 2024). Le Valais est aussi le canton dans lequel l'égalité des chances est la mieux respectée avec l'impact le plus faible de l'origine sociale sur l'acquisition de connaissances de base (Schmutz, 2024).

Le CO, comme son nom l'indique, pose également les jalons de l'orientation et permet, en dernière année, à chaque élève de développer un « projet de suite professionnelle ». Alors que plusieurs voies s'ouvrent au secondaire II (le collège, l'école de culture générale (ECG), l'école de commerce (EC) et la voie professionnelle), certains jeunes ne parviennent pas à s'insérer durablement dans ces voies de formation. Malgré des aléas, la majorité d'entre eux vont pouvoir tout de même achever avec succès un parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle alors que d'autres vont se trouver pris dans un engrenage de difficultés qui, à 25 ans, signifiera l'absence de diplôme, une situation qui est associée à un risque de pauvreté élevé (Monitoring de la pauvreté en Suisse, 2025 ; Rosset & al., 2024). A l'heure actuelle, l'objectif national des 95% n'est pas encore atteint car près de 10% des jeunes adultes n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire II à l'âge de 25 ans, avec un taux similaire à la moyenne nationale pour le canton du Valais (Office fédéral de la statistique, 2025). En Suisse, cet objectif se traduit par une obligation pour les cantons d'offrir une base de mesures d'accompagnement pour soutenir les transitions I et II.

Pour les jeunes qui connaissent une situation de rupture dans leur parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle, les mesures de transition sont effectivement essentielles pour permettre des réorientations, mais aussi pour pallier les lacunes dans leur formation de base. En Valais, de nombreuses possibilités s'offrent à ces jeunes en fonction de leurs difficultés : un semestre de motivation, une remise à niveau scolaire, ou encore des mesures qui visent une orientation professionnelle, etc. Ces mesures sont proposées par différents services et mises en œuvre par différents prestataires. Cela fonctionne bien pour la plupart des jeunes qui correspondent aux critères d'accès des mesures proposées, mais ce système peut avoir un effet silo qui rend l'accompagnement de jeunes fragilisés sur plusieurs dimensions plus difficile. En effet, les difficultés que les jeunes en situation de rupture rencontrent pour achever une formation et s'insérer professionnellement sont souvent multifactorielles et peuvent ainsi trouver leurs origines dans d'autres domaines : la pauvreté et la précarité sociale, les violences, le manque d'accès à la

santé, à l'éducation et à l'emploi, les discriminations, la migration, les troubles psychiques, un handicap ou en lien avec l'identité de genre ou l'orientation sexuelle.

C'est pour cette raison qu'en 2017 a été mise en place la Plateforme T1 qui s'occupe des jeunes entre 15 à 25 ans dans le canton du Valais. Elle a, entre autres, mis en place un catalogue qui recense les mesures de la transition I et permet à l'ensemble des personnes actives dans le dispositif de mieux orienter les jeunes concernés. Malgré ces avancées récentes et le renforcement des compétences liées à l'accompagnement des transitions I et II, certains jeunes continuent à se retrouver dans les interstices du système. Le COPIL de la CII Valais a fait un double constat, d'une part, les prestations standardisées ne parviennent pas toujours à répondre aux besoins spécifiques de chaque situation de rupture et, d'autre part, il y a une péjoration globale de la situation des jeunes dans le canton du Valais, comme ailleurs en Suisse.

Dans ce contexte, l'objectif de l'étude est d'identifier les interstices du système en vue de formuler des recommandations innovantes à mettre en œuvre pour l'amélioration de la prévention, de l'accompagnement et de l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un mandat du COPIL CII de l'Etat du Valais visant à augmenter la qualité de l'accompagnement des jeunes entre 13 et 25 ans en situation de rupture en Valais. Cette étude a duré 15 mois du 1er décembre 2024 au 28 février 2026. Trois questions de recherche sont au cœur de cette étude :

a) Dans quelle mesure le système est-il involontairement vecteur de ruptures ? Qu'est-ce qui fonctionne déjà bien et où se situent les interstices ?

b) Quels sont les modèles alternatifs de prise en charge ? Comment ceux-ci peuvent-ils être transférables au contexte valaisan ?

c) Qui sont les jeunes qui échappent à la détection ? Quelles sont leurs problématiques ? Comment créer du « sur mesure » dans le cadre CII pour ces jeunes ?

Pour répondre à ces questionnements, cette étude est articulée autour de quatre modules : l'identification des facteurs de risque et de protection associés à des approches innovantes (Module 1) ; la cartographie du dispositif valaisan en mettant au jour les mesures et les pratiques professionnelles (Module 2) ; l'analyse des expériences des jeunes concernés (Module 3) ; l'élaboration des recommandations (Module 4).

L'étude ne part pas d'une définition a priori de la « rupture », mais la construit au fur et à mesure sur la base des facteurs de risque et de protection identifiés pour, finalement, proposer une triple définition. L'étude porte une attention particulière aux transitions-clés du parcours des jeunes, en particulier le passage du secondaire I au secondaire II ainsi que le passage à la vie professionnelle. Elle s'intéresse également aux signaux précoces qui peuvent échapper à la détection durant la scolarité obligatoire et le secondaire II. Enfin, si les domaines liés à l'insertion scolaire et socioprofessionnelle sont au centre des préoccupations, l'articulation avec d'autres dimensions est aussi prise en compte lorsque cela fait sens, notamment le domaine de la santé.

Ce rapport est structuré en six chapitres. Après la présente introduction (Chapitre 1), le deuxième chapitre expose l'approche méthodologique adoptée et les quatre modules qui l'ont structurée, ainsi que les

données mobilisées pour l'analyse. Le troisième chapitre est consacré à l'identification des facteurs de risque et de protection liés aux parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle. Il comprend, d'une part, une revue de la littérature des facteurs de risque et, d'autre part, l'étude de quatre cas (Australie, Allemagne, canton de Bâle-Campagne et canton de Berne) pour explorer des approches innovantes et identifier des facteurs de protection potentiellement transférables au canton du Valais. Le quatrième chapitre offre une analyse approfondie sur les enjeux interinstitutionnels qui structurent les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle dans le canton du Valais en croisant les regards des personnes actives dans le dispositif et des jeunes concernés par les mesures de transition. Elle aborde successivement le fonctionnement de la CII en lien avec l'accompagnement des jeunes en situation de rupture, l'émergence des premières difficultés avant la transition I, les questions liées à l'orientation professionnelle, les enjeux du suivi des transitions ainsi que ceux relatifs à l'accompagnement. Le cinquième chapitre offre une synthèse des résultats qui s'articule autour d'une définition des ruptures, une identification des facteurs de risque, des constats en termes de forces et de faiblesse, et un retour aux trois questions de recherche initiales. Sur cette base, le sixième chapitre présente les recommandations issues de l'ensemble des analyses conduites.

2. Approche méthodologique et données

L'étude est organisée autour de quatre modules complémentaires synthétisés dans la Figure 1 : l'identification des facteurs de risque et de protection associés à des approches innovantes (Module 1) ; la cartographie du dispositif valaisan en mettant au jour les mesures et les pratiques professionnelles (Module 2) ; l'analyse des expériences des jeunes concernés (Module 3) ; l'élaboration des recommandations (Module 4).

FIGURE 1. DESIGN MÉTHODOLOGIQUE EN QUATRE MODULES

Module 1. Identification des modèles alternatifs Australie et Allemagne Bâle-Campagne et Berne	Module 2. Analyse du dispositif valaisan Entretiens individuels et en groupe 22 entretiens pour 43 individus
Module 3. Analyse des expériences des jeunes 19 entretiens	Module 4. Elaboration des recommandations 1 atelier avec les jeunes (n=3) 1 matinée d'échanges professionnels (n=45)

2.1. Module 1 - Identification des modèles alternatifs

Ce module vise à recenser la littérature scientifique pertinente dans le domaine pour identifier les facteurs de risque et de protection pour la prévention et la prise en charge des ruptures (voir Chapitre 3). Ces facteurs peuvent être institutionnels, sociaux, individuels et territoriaux, et l'imbrication complexe qui en découle exige des mesures innovantes permettant le « sur mesure ».

Il vise à répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Quels sont les facteurs de risque et de protection pour la prévention et la prise en charge des ruptures ? Quelles sont les approches innovantes qui présentent une plus-value pour l'accompagnement des ruptures chez les jeunes de 13 à 25 ans en Valais ?

Cette revue de la littérature, couplée à des échanges avec la coordination du projet, a permis d'identifier des approches alternatives dans d'autres cantons suisses et à l'étranger pour une analyse plus ciblée de leurs politiques d'insertion scolaire et socioprofessionnelle dans l'idée que ces approches pourraient être transférables au contexte valaisan. Cette analyse est principalement documentaire, mais a été complétée et validée par des entretiens avec des personnes expertes pour la partie suisse.

Données

Au niveau international, l'Australie et l'Allemagne ont été retenues dans le cadre de ce rapport pour une analyse plus approfondie, l'Australie pour son approche communautaire de l'accompagnement et l'Allemagne pour l'intégration des travailleuses et travailleurs sociaux à l'école obligatoire (secondaire I). L'Australie partage des enjeux de gestion du territoire faisant écho au Valais, par sa diversité entre espaces

urbains et ruraux induisant un ancrage local et communautaire fort, alors que l'Allemagne présente des similitudes avec le modèle suisse de formation duale au sein d'un système fédéral.

Pour la Suisse, deux entretiens avec des personnes expertes ont été réalisés à titre préliminaire³ et un membre de l'équipe de recherche a également pris part à une séance organisée par la coordination des CII latines (COCILLA) le 25 août 2025 à Genève pour une mise en perspective au niveau romand. Finalement, en concertation avec la coordination du projet, les cas de Bâle-Campagne et de Berne ont été choisis, Bâle-Campagne pour son accompagnement étendu avant/pendant/après une mesure et Berne pour son système d'aiguillage. Pour chacun de ces cantons un entretien a été mené impliquant respectivement trois personnes à Berne et une à Bâle-Campagne.

2.2. Module 2 – Analyse du dispositif valaisan

Ce module vise à comprendre le fonctionnement du dispositif valaisan avec ses deux régions linguistiques : le Valais romand et le Haut-Valais. Cela implique, d'une part, de recenser systématiquement les mesures, les instances et les acteurs institutionnels et associatifs qui proposent du soutien aux jeunes entre 13 et 25 ans en situation de rupture, et de comprendre comment ce dispositif s'organise en un « réseau » plus ou moins imbriqué en fonction des domaines, des transitions I et II, et des régions. D'autre part, cela exige d'interroger les pratiques des professionnelles et professionnels, souvent issus de disciplines variées, qui mettent en lien les prestations standardisées dont ils disposent et les besoins individuels des jeunes qu'ils rencontrent. Face à des jeunes qui présentent des expériences spécifiques et qui cumulent des difficultés ancrées dans plusieurs domaines, nous avons cherché à identifier comment les personnes actives dans le dispositif articulent ces différentes contraintes, quelles expertises (inter-)disciplinaires et (inter-)professionnelles sont mises en avant, comment le réseau se déploie autour d'une situation particulière, comment se répartissent les responsabilités et dans quelle mesure des solutions innovantes et « sur mesure » parviennent à être mises en place. L'objectif est ainsi de montrer ce qui fonctionne déjà bien dans le dispositif valaisan, mais aussi et surtout les interstices.

Ce module s'articule autour des sous-questions de recherche suivantes : Comment s'organise le dispositif de soutien aux jeunes en situation de rupture entre 13 et 25 ans ? Comment les professionnelles et les professionnels naviguent-ils entre les prestations standardisées et les besoins individuels des jeunes et comment trouvent-ils un équilibre selon les circonstances et les instances/acteurs en présence ?

Données

Deux niveaux ont été distingués en concertation avec la coordination du projet. Le premier niveau est un niveau stratégique pour la CII Jeunes et correspond aux personnes qui appartiennent à la coordination du projet ou au groupe d'accompagnement. Le deuxième niveau est d'ordre opérationnel et réunit les acteurs qui, de près ou de loin, font partie du dispositif pour la formation et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes entre 13 et 25 ans. Au total, l'équipe de recherche a réalisé 22 entretiens pour ce Module (voir

³ Entretien de groupe avec Mme Amaranta Cecchini, Mme Laure Scalabrini et M. François Rastoldo de l'Observatoire du décrochage scolaire du Service de la recherche en éducation et un entretien avec Mme Sabina Schmidlin, responsable du Bureau national CII.

Tableau 1). Le nombre de personnes présentes lors de chaque entretien a varié d'une seule jusqu'à sept pour les entretiens avec les groupes régionaux CII Jeunes.

TABEAU 1. NOMBRE D'ENTRETIENS RÉALISÉS DANS LE CADRE DU MODULE 2 PAR TYPE D'ENTRETIEN

Types d'entretiens	n
Entretiens « stratégiques » CII	
Coordination du projet	2
Groupe d'accompagnement (1 ^{er} cercle)	5
Groupe d'accompagnement (2 ^{ème} cercle)	2
Entretiens « opérationnels »	
Responsable(s) au secondaire I	1
Responsable(s) au Tribunal des mineurs	1
Responsable(s) à l'Hôpital du Valais (domaine pédopsychiatrie)	1
Groupes régionaux CII Jeunes (Monthey, Sion et Brigue)	3
Prestataires de mesure (direction et personnel)	7
Total	22

Ces 22 entretiens ont permis de rencontrer 43 personnes et de couvrir l'ensemble des domaines des cercles 1, des partenaires du deuxième cercle, notamment le service de l'enseignement et les domaines de la pédopsychiatrie et de la justice des mineurs ainsi que les prestataires de mesures (voir Tableau 2 pour l'affiliation de chaque personne). Pour certains prestataires, la personne responsable s'est exprimée seule, pour d'autres elle a convié les responsables des programmes spécifiques à s'exprimer lors du même entretien ou d'un entretien complémentaire.

TABEAU 2. AFFILIATION DES 43 PERSONNES RENCONTRÉES DANS LE CADRE DU MODULE 2

Services et prestataires de mesures	N
Services 1^{er} cercle	
Collaboration interinstitutionnelle CII	1
Service de l'action sociale (SAS)	5
Office de l'asile (OASI)	3
Service de l'industrie, du commerce et du travail (SICT)	6
Office d'orientation scolaire, professionnelle et de carrière (OSP)	4
Office AI (OAI)	3
Service de la formation professionnelle (SFOP)	4
Autres services	
Service de l'enseignement (SE)	5
Tribunal des mineurs	1
Hôpital du Valais (domaine pédopsychiatrie)	1
Prestataires de mesures	
Nasca Formation	4
Fondation IPT	1
ARPI	1
OSEO	1
Fondation Valaisanne Action Jeunesse (FVAJ)	3
Total	43

2.3. Module 3 - Analyse des expériences des jeunes

Ce module se centre sur les points de vue et expériences des jeunes entre 13 et 25 ans qui vivent ou ont vécu une rupture de formation permettant de rendre compte de ce qui a fonctionné, de ce qui leur a manqué, ainsi que des ressources identifiées dans le dispositif et/ou ailleurs. Nous avons mis l'accent sur les jeunes qui ont été soutenus par au moins une mesure (recensée dans le Module 2) à un moment de leur parcours d'insertion scolaire et professionnelle que ceux-ci soient actuellement pris en charge dans une mesure spécifique ou qu'ils l'aient été dans le passé en évoquant rétrospectivement leurs parcours au sein du dispositif et la suite de celui-ci. L'analyse en termes de parcours de vie⁴ permet d'identifier de façon rétrospective les effets à moyen-long terme des mesures selon la perspective des jeunes concernés. Il est ainsi possible d'appréhender la manière dont ces mesures ont influencé le parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle, mais aussi d'autres domaines de leur vie. Cela permet une évaluation plus subjective et plus globale de l'intervention professionnelle. Cependant, il est important de souligner que cette focale ne permet pas d'appréhender les jeunes pour lesquels une mesure aurait pu apporter un bénéfice mais qui sont passés entre les mailles du filet.

Ce module a l'objectif de répondre à ces sous-questions de recherche : Quelle est l'expérience des jeunes par rapport aux mesure(s) mise(s) en place pour elles et eux ? Dans quelle mesure répond-t-elle à leurs difficultés ? Quelles sont leurs autres ressources ? Selon les jeunes, leur problématique a-t-elle été identifiée correctement et la mesure correspond-t-elle à leurs besoins ? Ont-ils eu le sentiment de participer au choix de cette mesure ? Quel regard les jeunes portent-ils sur les mesures dont ils ont bénéficié au cours du temps et comment analysent-ils l'effet de celles-ci sur leur parcours ? Quelles ont été leurs autres ressources ? Quel sont les domaines concernés par les problématiques rencontrées dans leur parcours et, dans quelle mesure, l'aide reçue a permis une amélioration globale de leur situation ? Ont-ils eu le sentiment d'être acteurs de leur parcours ?

Données

L'échantillon final est constitué de dix-neuf jeunes (voir Tableau 3). Il y a trois jeunes germanophones pour seize jeunes francophones, dix jeunes femmes pour neuf jeunes hommes, sept jeunes mineurs pour douze jeunes majeurs.

⁴ Dans le projet initial, l'idée était de créer deux groupes et de ne réaliser l'analyse des parcours uniquement pour les jeunes majeurs. Nous avons finalement opté pour ce type d'analyse pour l'ensemble des entretiens étant donné l'importance de la composante temporelle pour comprendre le vécu des mesures. C'est aussi le nombre plus restreint de cas en Haut-Valais qui a permis d'approfondir l'analyse de ces dix-neuf cas.

TABEAU 3. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON DES ENTRETIENS EFFECTUÉS

ID	Mesures effectuées	Genre	Année de naissance :	Langue
1	Action Jeunesse, SEMO, séjour de rupture	M	2009 (mineur)	F
2	Action Jeunesse	M	2009 (mineur)	F
3	SEMO, FormAvenir	F	2004	F
4	SCAI, PAI, SEMO, Avenir Jeune	F	2005	F
5	Action Jeunesse, demande AI en cours	F	2002	F
6	Run & Sign	M	2003	F
7	SEMO, FormAvenir	M	2001	F
8	EvalT1, SEMO, Action Jeunesse, demande AI en cours	M	2004	F
9	Cité Printemps, PAP, SEMO, FormAvenir	F	2006	F
10	LAVI, AI, hospitalisation	F	2005	F
11	PA au CO, SEMO	M	2007	F
12	AI, Notre Dame, Atelier Manus, Formation Pratique, AFP	M	2003	D
13	Clinique de jour, hospitalisation, Atelier Manus, SEMO, demande AI en cours	F	2004	D
14	EvalT1, SEMO	M	2008 (mineur)	D
15	Demande AI, Aide Sociale, hospitalisation, OSEO, ORIF, Run & Sign	F	2006	F
16	Run & Sign	M	2010 (mineur)	F
17	EvalT1	F	2008 (mineure)	F
18	CMPTJ, Cap'Ado, EvalT1, SEMO, Addiction Valais	F	2008 (mineure)	F
19	Inscription à la T1 sans mesure spécifique, interruption de l'EPP, séjour à l'étranger.	F	2009 (mineure)	F

Le recrutement a été réalisé grâce à un étroit partenariat avec les personnes actives au sein du dispositif valaisan (niveau opérationnel) et qui ont participé au Module 2. Elles ont toutes été invitées à mettre l'équipe de recherche en lien avec au moins deux jeunes motivés à participer à l'étude⁵, en leur proposant de choisir une situation où la mesure avait eu un impact plutôt positif (« succès ») et une situation où la mesure ne semblait pas avoir eu d'effets positifs (« échec »). C'est ensuite l'équipe de recherche qui a monitoré le recrutement pour en assurer la représentativité en termes de diversité des mesures disponibles dans le dispositif valaisan et en termes de profils des jeunes (région linguistique, genre, et tranche d'âge). Tous les critères ont pu être respectés. Le faible nombre de cas issus du Haut-Valais reflète la réalité du terrain : il y a moins de cas et, dès lors, très peu de cas ont pu être transmis à l'équipe de recherche.

⁵ Pour faciliter cette démarche, l'équipe de recherche a créé un flyer de présentation de l'étude (voir Annexe 7). Au total 28 contacts ont été transmis, dont quatre en Haut-Valais. Ce quatrième jeune du Haut-Valais n'a finalement pas souhaité participer à l'étude.

2.4. Module 4 – Elaboration des recommandations

Le Module 4 est consacré à l'élaboration participative des recommandations, avec pour objectif de co-construire un concept de mise en œuvre. Les recommandations ont été développées, d'une part, sur la base des résultats de la recherche et, d'autre part, sur la base de plusieurs cycles d'échanges. Ces itérations permettent d'en tester la faisabilité, d'évaluer leur acceptation par les services concernés et, ainsi, d'en renforcer les chances de succès. Parce que les recommandations impliquent une collaboration interinstitutionnelle et nécessitent une action coordonnée, ce processus participatif a été essentiel. Le cycle d'échanges décrit ci-dessous a permis de définir un concept en cinq axes et douze recommandations. Les colonnes « Mise en œuvre » et « Contraintes » correspondent au concept de mise en œuvre mis au jour collectivement et élaboré par l'équipe de recherche. Ce processus permet d'obtenir des recommandations au plus proche des besoins des personnes concernées et de susciter un meilleur degré d'adhésion au processus subséquent de mise en œuvre.

Cycle d'échanges participatif : des recommandations préliminaires à des recommandations prêtes à être mises en œuvre

Sur la base de l'analyse des données par triangulation des trois premiers modules, une première liste de recommandations a été élaborée par l'équipe de recherche, puis présentée lors d'un atelier destiné aux jeunes et d'une matinée d'échanges destinée aux personnes actives dans le dispositif. Ces recommandations ont ensuite été adaptées une première fois, puis discutées avec le groupe d'accompagnement (janvier 2026). Cette discussion suivie d'autres échanges avec la coordination du projet a permis l'élaboration d'une liste de douze recommandations organisées en 5 axes. Enfin, l'équipe de recherche présentera l'étude lors de la journée CII le 21 mai 2026 ce qui permettra de renforcer l'adhésion autour des constats de l'étude pour ouvrir la voie à la mise en œuvre au niveau politique.

Focus sur l'atelier avec les jeunes

Le 4 novembre 2025, un atelier visant à recueillir les retours des jeunes ayant participé au Module 3 sur les recommandations préliminaires a été organisé. Tous les jeunes qui ont participé au Module 3 s'étaient déclarés intéressés par l'atelier et ont été invités à y participer. Au final, trois jeunes ont répondu positivement et sont effectivement venus. L'atelier a été organisé autour de cinq dimensions : l'école et son rôle dans la préparation à la vie professionnelle ; l'environnement social à travers le rôle des pairs et de la famille, et leur implication dans le parcours des jeunes ; le sentiment de stigmatisation et la manière d'agir sur ces enjeux ; l'intérêt d'avoir une même personne de référence tout au long de leur parcours ; et une réflexion sur le partage de leurs données personnelles. L'atelier avec les jeunes a été réalisé en amont de la matinée d'échanges professionnels, permettant ainsi de prendre leurs perspectives en considération pour les discussions avec les personnes actives dans le dispositif valaisan et de travailler les recommandations sur cette base commune.

Focus sur la matinée d'échanges avec les personnes actives dans le dispositif valaisan

Le 2 décembre 2025, l'équipe de recherche a organisé une matinée d'échanges bilingue avec quatre ateliers en parallèle pour 45 personnes à la place de l'atelier de type « discussion de groupe » avec une dizaine de personnes initialement prévu⁶. Ce changement conséquent d'échelle est lié certes à la motivation des personnes actives dans le dispositif, mais également à notre souci d'inclure d'autres personnes travaillant dans le dispositif en tant que partenaires occasionnels ou réguliers qui n'avaient pas pu être rencontrées dans le cadre du Module 2. Ainsi, en plus des personnes présentées dans le Module 2, cette matinée d'échange a pu compter sur la présence des personnes liées au travail social hors murs, Addiction Valais, Promotion santé Valais, Arbeitsmarktprogramm OPRA, Kinder- und Jugentagesstruktur für Schulinklusion (KJTS), de l'hôpital, l'Association Sierroise de Loisirs, Education et Culture (ASLEC), la Passerelle apprentissage PA, de l'Office pour la protection de l'enfant, et Jugendarbeitsstellen Oberwallis (JAST OW).

Les ateliers ont été organisés autour de quatre constats : l'orientation à l'école obligatoire ; la diversité de l'offre ; la complexité du système et de l'accompagnement ; les freins au sur mesure. Le bilan de cette matinée a été très positif et a permis d'affiner les différentes recommandations. Les retours ont également montré un vif intérêt pour ce genre de format basé sur les échanges qui permet de mieux connaître l'ensemble des acteurs du dispositif.

⁶ A cet égard, l'équipe de recherche a pu compter sur la présence de cinq personnes pour la renforcer (par ordre alphabétique) : Haifa Jaccoud (stagiaire MA), Lars Karlen (étudiant BA), Flavie Lemay (collaboratrice scientifique), Marie Lequet (collaboratrice scientifique), et Elena Rimoldi (collaboratrice scientifique). Elle les remercie vivement pour leur soutien.

3. Identification des facteurs de risque et de protection

Ce chapitre est consacré à l'identification des facteurs de risque et de protection. La première section (3.1) explore les facteurs de risque dans les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle. Elle est divisée en trois sous-sections : l'émergence de la problématique des ruptures de formation, les définitions utilisées pour les jeunes en situation de rupture, puis une synthèse des facteurs de risque. La deuxième section (3.2) présente une analyse de quatre cas en croisant des expériences internationales, notamment en Australie et en Allemagne, et des exemples nationaux tels que Bâle-Campagne et Berne. Cette mise en perspective permet d'identifier des approches variées et innovantes du soutien aux jeunes en situation de rupture et aboutit à une synthèse des facteurs de protection tirés de ces contextes.

3.1. Les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle : facteurs de risques

Premièrement, cette section traite de l'émergence de la problématique sociale des ruptures de formation avec l'objectif national des 95% de jeunes diplômés, de l'importance des transitions scolaires et professionnelles, ainsi que du risque de renforcement des inégalités lors des transitions I et II avec une présentation de la transition I dans le canton du Valais (3.1.1). Deuxièmement, elle clarifie les différentes catégories utilisées pour qualifier les jeunes concernés - notamment les Not in Education, Employment or Training (NEET), les jeunes présentant des problématiques multiples ou les jeunes adultes en difficulté (JAD) - en soulignant le rôle transversal de la santé mentale (3.1.2). Finalement, une synthèse met en évidence la forte imbrication de ces facteurs de risque en distinguant quatre types de facteurs (institutionnels, sociaux, individuels et territoriaux) (sous-section 3.1.3).

3.1.1. Emergence d'une problématique sociale et l'enjeu des transitions

La situation des jeunes en situation de rupture, aussi thématisée sous le terme de décrochage scolaire (Bernard, 2014 ; SRED, 2023) ou de rupture de formation (Bolzman & Eckmann, 2003), s'articule à la question plus vaste de la persistance des inégalités sociales et scolaires (Felouzis & Goastellec, 2014) et des risques de vulnérabilité sociale qui en découlent (Bolzman & Eckmann, 2003). Elle est devenue un enjeu social tant au niveau suisse qu'au niveau international, même si les politiques publiques nationales peuvent varier dans les réponses qu'elles apportent (Schmid, 2020 ; Vossensteyn et al., 2015).

En Suisse, si ces enjeux sont scientifiquement abordés depuis les années 1990 (voir notamment Eckmann-Saillant et al., 1994), ce n'est qu'à partir des années 2000 que la précarité des jeunes en situation de rupture de formation a émergé comme une nouvelle catégorie d'action des politiques éducatives (Mottet 2016). Ainsi, le plan d'action de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui a fait suite à l'enquête internationale PISA 2000 peut être considéré comme le point de départ du débat public sur la précarité dans le champ scolaire en Suisse (CDIP, 2003; Mottet, 2016). En arrière-fond de ces préoccupations, il y a la crainte que ces jeunes se retrouvent ensuite bénéficiaires de l'aide sociale sur le long terme (Schmidlin et al., 2018). Le débat a également été nourri par les préoccupations liées à la crise financière de 2008 qui a induit une augmentation très importante du chômage des jeunes adultes dans les pays occidentaux (Handschin & Schiavetta, 2020). Ces préoccupations s'articulent dans

un contexte social suisse qui considère de plus en plus un parcours de formation sans acquisition d'un diplôme du secondaire II comme marginal et problématique à différents égards, et notamment sur les plans économiques et sociaux (Bolzman & Eckmann, 2003). En effet, pour les jeunes de moins de 25 ans, le système de formation représente un espace de socialisation important, et une situation de rupture peut entraîner des difficultés liées à leur statut et à leur insertion sociale (Bolzman & Eckmann, 2003). Rappelons enfin qu'en 2024 les jeunes de moins de 25 ans représentent presque un quart de la population suisse résidente permanente (Office fédéral de la statistique, 2025a) avec un chiffre équivalent pour la population valaisanne (24.26% en 2024, Office fédéral de la statistique, 2025b), ce qui montre l'importance des politiques publiques ciblées.

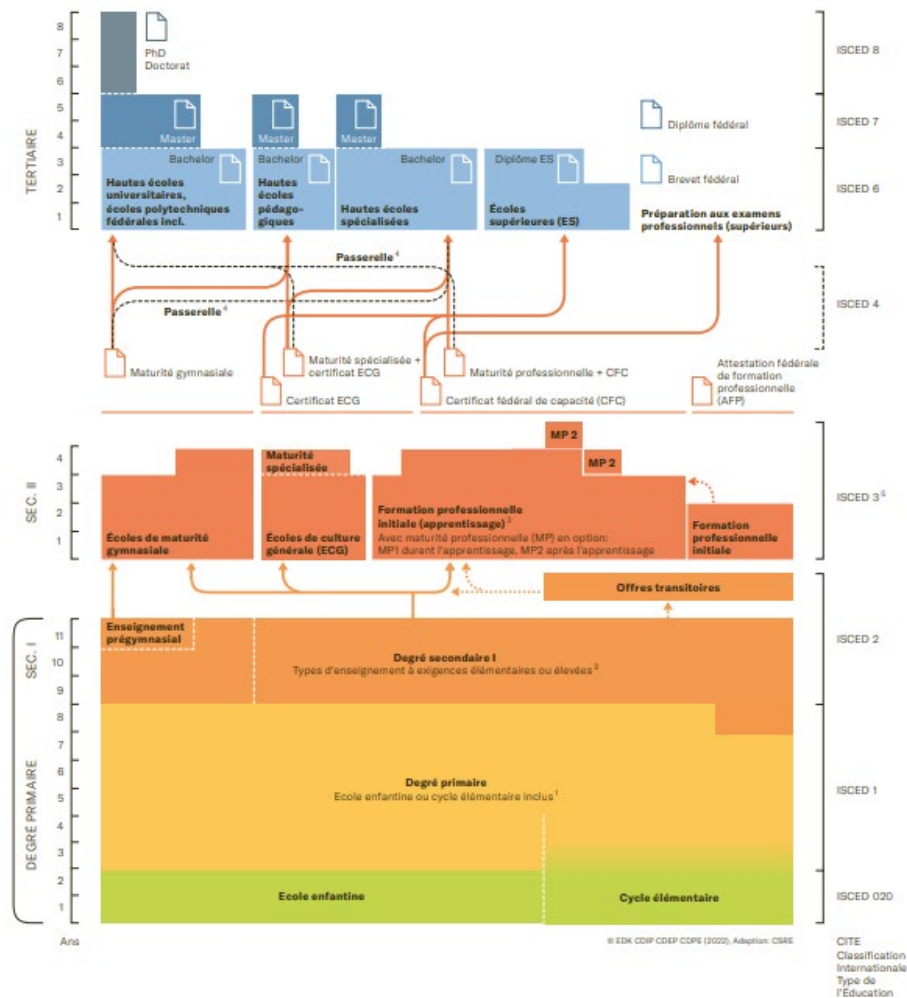
L'objectif politique du 95%

Face aux exigences du marché du travail, l'acquisition d'un diplôme est devenue essentielle pour l'intégration socioprofessionnelle des jeunes. En Suisse, l'objectif politique affiché est d'atteindre 95% des jeunes de 25 ans possédant un diplôme du secondaire II (DEFR & CDIP, 2023). En effet, il a été reconnu que l'acquisition d'un diplôme et de compétences de base constitue un outil essentiel dans la prévention et la lutte contre la précarité. En Valais, les personnes sans diplôme de fin de scolarité obligatoire et sans formation professionnelle sont exposées à un risque de pauvreté important, trois à quatre fois plus élevé que les personnes diplômées du secondaire II ou d'une formation tertiaire (Rosset & al., 2024). Cependant, cet objectif n'est pas encore atteint car près de 10% des jeunes adultes n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire II à l'âge de 25 ans, avec un taux similaire à la moyenne nationale pour la Valais (Office fédéral de la statistique, 2025). Les jeunes les plus touchés sont ceux qui ne sont pas nés en Suisse (15%), qui ont grandi dans un ménage à faible revenu (13%) ou dont la famille bénéficie de l'aide sociale (24%) (Monitoring de la pauvreté en Suisse, 2025).

Cet objectif fédéral en matière de formation s'accompagne d'une obligation pour les cantons d'offrir une base de mesures d'accompagnement pour soutenir les transitions, comme le statue la loi sur la formation professionnelle (LFpr). Cet accompagnement peut notamment se faire via la collaboration interinstitutionnelle qui prend la forme du Case management Formation professionnelle (CM-FP) pour les jeunes âgés de 15 à 25 ans, et de structures axées sur les jeunes adultes de 18 ans et plus (Handschin & Schiavetta, 2020; Schaffner et al., 2022). Ce dernier a été introduit en 2006 par la Confédération, les cantons et les milieux économiques afin d'accompagner les jeunes dans les transitions I et II (Schmidlin, 2015), notamment pour contribuer à l'atteinte de l'objectif politique des 95% (Landert, 2011 ; Egger et al., 2015 ; Schmidlin, 2015). Il a d'abord été lancé comme projet pour les années 2008-2011, doté de CHF 20 millions de fonds d'encouragement fédéraux avec une mise en œuvre au niveau cantonal. La Confédération a soutenu sa mise en œuvre dès 2008, puis sa consolidation entre 2013 et 2015, avant de se retirer (Landert, 2011 ; Egger et al., 2015). Les évaluations nationales mettent en évidence l'intérêt d'une organisation centralisée (Landert, 2011) et décrivent des modalités d'identification et d'orientation systématiques (par une instance de triage ou directement par le CM-FP) comme favorables à une intégration durable, alors qu'un manque de procédure systématisée autour du CM-FP a été identifié comme un frein à une bonne intégration (Egger et al., 2015). Cette nécessité de collaborer au-delà du champ scolaire a également été établie à l'étranger (Bernard, 2014).

Enfin, ajoutons ici le fait que le système éducatif suisse est globalement caractérisé par la présence d'une voie de formation duale choisie par près de deux tiers des jeunes en Suisse (SEFRI, 2026) et par un ensemble de passerelles assez complexe, mais permettant des réorientations pertinentes à différents moments du parcours (voir Figure 2).

FIGURE 2. LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE (CSRE, 2023)



La réalité valaisanne n'échappant pas à ces enjeux des vulnérabilités sociales, une péjoration globale des situations des jeunes entre 13 et 25 ans a été observée par le COPIL CII de l'Etat du Valais. Dans ce cadre, et malgré le nombre important de mesures de prévention et d'accompagnement, il devient manifeste que les prestations standardisées pensées pour cette population ne permettent pas systématiquement de tenir compte de l'évolution des phénomènes, des besoins individuels et des circonstances spécifiques de chaque situation.

Des inégalités précoces qui se renforcent au moment des transitions I et II

Alors que les recherches établissent que les inégalités émergent dans la petite enfance ont un effet durable, l'école obligatoire recèle un potentiel important pour améliorer l'égalité des chances (Monitoring de la pauvreté en Suisse, 2025). Dans ce contexte, différents facteurs peuvent avoir un impact négatif : le processus de sélection précoce opérée au moment de la transition vers le degré secondaire I, un manque de mixité sociale dans la composition des classes, ainsi qu'un accès restreint à une offre d'activités extrascolaires.

L'importance des transitions se reflète notamment dans les résultats de l'étude longitudinale TREE Transitions de l'Ecole à l'Emploi qui a permis de mieux comprendre les facteurs qui influencent le déroulement des parcours éducatifs et professionnels post-obligatoires (Falter, 2012; Samuel & Burger, 2020; Tjaden & Scharenberg, 2017) et dans le Baromètre suisse des transitions (Golder et al., 2024). Face à ces jeunes dont les difficultés se révèlent et qui se retrouvent en situation de rupture au moment des transitions I et II, l'importance de la détection et de l'intervention précoce apparaissent clairement afin de pouvoir anticiper et prévenir ces ruptures. Cela fait écho aux derniers développements de l'AI au niveau fédéral qui ciblent les mineurs dès 13 ans et les jeunes adultes jusqu'à 25 ans menacés d'invalidité (AVS/AI, 2024). Ainsi, l'AI indique déjà une « road map » pour détecter les enfants à risque durant la scolarité obligatoire, soit avant la transition I, et intervenir rapidement.

Du secondaire I au secondaire II en Valais

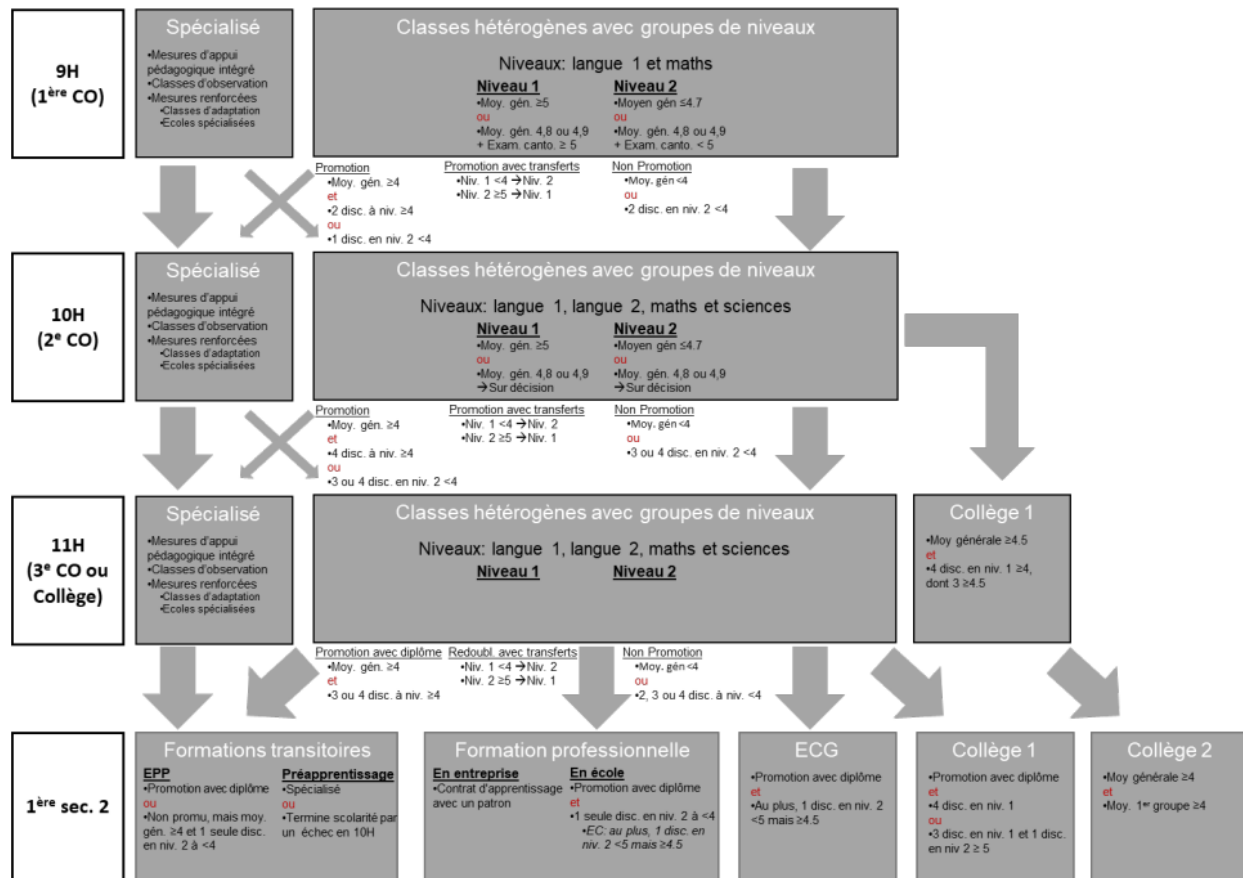
En Valais, la réforme du système éducatif en 2011 a permis de généraliser un système de classes hétérogènes avec groupes de niveaux (1 et 2) en 9H et 10H aboutissant à deux voies pour l'année suivante, soit avec une 11H sur le même modèle de classes hétérogènes avec groupes de niveaux, soit en entrant au collège (Charmillot et al., 2020). En se basant sur les données ISM (Internet School Management) du canton du Valais, il est possible de distinguer cinq voies de formation pour le secondaire II : le collège, l'école de culture générale (ECG), l'école de commerce (EC), la formation transitoire (type SEMO ou EPP), ainsi que la voie professionnelle (voir Figure 3)⁷.

Notons encore que les élèves relevant de mesures d'enseignement spécialisé ou qui sont en échec au terme de leur 10e année CO peuvent entrer en classe de préapprentissage, qui vise à développer les compétences scolaires et professionnelles du jeune en lui offrant une année complémentaire pour entrer plus confortablement dans le monde professionnel⁸.

⁷ Les données ISM n'identifient pas les élèves en formation professionnelle, car ils ne sont plus recensés par la statistique scolaire. Ils sont intégrés à la catégorie « Manquants », qui regroupe aussi les élèves quittant le système après la 11H, sans formation ou en changeant de canton (Charmillot et al., 2020).

⁸ <https://www.vs.ch/web/oes/preapprentissage>

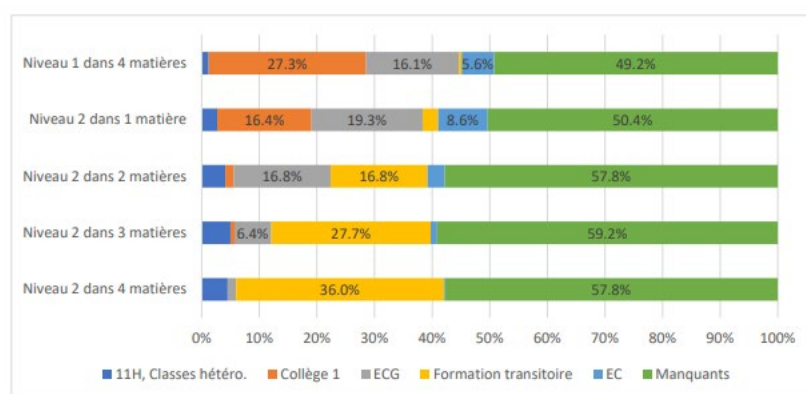
FIGURE 3. ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF VALAISAN AU SECONDAIRE 1 ET 2, (CHARMILLOT ET AL., 2020, P. 40, GRAPHIQUE N°20 DU RAPPORT)



L'analyse des orientations des élèves de 11H vers les formations du secondaire II montre des tendances marquées selon leur niveau scolaire (Charmillot et al., 2020). Les élèves provenant de classes hétérogènes s'orientent très fréquemment vers la formation professionnelle l'année suivante, même ceux ayant de bons résultats (voir Figure 4). Cela met en évidence que la formation professionnelle attire non seulement les élèves en difficulté, mais aussi ceux disposant d'un niveau scolaire moyen ou élevé. Pour les autres orientations, un clivage apparaît : les élèves ayant toutes leurs matières en niveau 1 ou seulement une en niveau 2 s'orientent davantage vers le collège ou l'ECG, tandis que ceux ayant trois ou quatre niveaux 2 rejoignent massivement les formations transitoires. Outre la voie visant l'obtention d'un CFC (certificat fédéral de capacité), majoritairement choisie par les jeunes s'engageant dans une formation professionnelle, les jeunes présentant des difficultés scolaires peuvent également prétendre à l'obtention d'une AFP (attestation fédérale de formation professionnelle). Qualifiée de moins exigeante, elle renforce les dimensions pratiques et des encadrements individuels. Cette offre a été développée dans le sillon de la LFpr visant à augmenter le taux de 90% à 95% de diplômés du secondaire II (Bosset et al., 2020). La formation professionnelle, visant une transition douce entre l'école et le monde du travail, génère également son lot de problèmes, avec des difficultés d'accès au dispositif, des résiliations de contrat d'apprentissage ou encore des décrochages (Bosset et al., 2020). Les résultats soulignent en outre la forte sélectivité du collège : moins de 30% des élèves y accèdent, et l'accès anticipé dès la 10H reste très restreint (20%), avec un risque non négligeable de redoublement ou de réorientation (15%). Toutefois,

l'accès au collège reste possible pour des élèves issus de classes hétérogènes, mais implique alors une année supplémentaire. Deux types de parcours pour le collège apparaissent ainsi : un parcours direct (accès anticipé) et un parcours indirect (avec redoublement ou passage par une classe hétérogène en 11H). Parallèlement, la formation professionnelle constitue la voie la plus choisie, regroupant près de la moitié des élèves. L'attrait pour cette voie est particulièrement marqué en Valais germanophone. Enfin, les élèves au niveau scolaire plus faible se retrouvent massivement en formation transitoire, révélant probablement une difficulté à définir un projet de formation en lien avec leurs capacités ou à entrer directement dans une filière professionnelle. Enfin, l'analyse révèle l'existence d'inégalités d'orientation scolaire liées au sexe, au statut migratoire et à la langue parlée (Charmillot et al., 2020). Déjà en 9H, les garçons, les élèves étrangers et les élèves allophones sont plus fréquemment affectés aux groupes de niveau les moins favorables. Ces inégalités se retrouvent ensuite dans l'accès au collège : les filles, les élèves suisses et les élèves francophones y accèdent plus souvent, notamment de manière anticipée au terme de la 10H.

FIGURE 4. FORMATIONS AU SECONDAIRE 2 POUR LES ÉLÈVES EN 11H, EN FONCTION DU GROUPE DE NIVEAU (CHARMILLOT ET AL., 2020, P. 18, GRAPHIQUE N°13 DU RAPPORT)



*La catégorie Manquants de l'ISM correspond à la voie professionnelle.

3.1.2. Les définitions mobilisées pour ces jeunes et leurs facteurs de risque

Les jeunes en situation de rupture font partie d'une réalité complexe, en ce que leurs difficultés à achever une formation et à s'insérer professionnellement sont souvent multifactorielles et peuvent aussi trouver leurs origines dans d'autres domaines. Pour les décrire différentes appellations ont émergé, chacune avec ses spécificités. Nous décrivons ici trois d'entre elles. Notons encore l'existence d'un groupe particulier, celui des care leavers⁹ qui rencontrent des difficultés d'insertion propres lors de leur transition à l'âge adulte et pour lequel un accompagnement spécifique est nécessaire (Observatoire cantonal de la jeunesse, 2025).

⁹ La dénomination « care leavers » désigne des jeunes au seuil de l'âge adulte, ayant grandi au sein d'institutions ou de familles d'accueil et amorçant leur transition vers une vie autonome (Observatoire cantonal de la jeunesse, 2025, p. 1).

L'indicateur Neet

L'indicateur Neet, initialement développé au Royaume-Uni, est utilisé pour décrire la proportion de jeunes d'un groupe d'âge déterminé qui ni ne travaillent ni ne suivent d'études ou de formation à un instant donné (Not in Education, Employment or Training [ni en études, ni en emploi, ni en formation]) (Handschin & Schiavetta, 2020). En 2024, 11% des jeunes entre 15 et 29 ans étaient dans cette situation en Europe, avec 9,1% pour la Suisse (Eurostat, 2025). Cet indicateur a été largement implémenté en Europe, et notamment en France en 2010 (Giret & Vilches, 2024). Malgré différentes critiques, cet indicateur a permis de mettre en évidence un ensemble de facteurs de risques qui caractérisent la population concernée et la maintiennent dans une situation de précarité, notamment un faible niveau d'étude (voire absence de diplôme), le manque de capital social, de capital économique et de capital culturel (milieu social modeste), ou un niveau de compétences de base insuffisant (Giret & Vilches, 2024). Le genre est également un facteur et, à partir de 22 ans, les jeunes femmes sont plus nombreuses que les jeunes hommes ce qui s'explique le plus souvent par l'arrivée d'un enfant, qui affecte l'activité professionnelle des jeunes mères (Danner et al., 2020). Un autre facteur intéressant renvoie à la question territoriale avec des difficultés d'insertion plus élevées dans les zones urbaines défavorisées (ségrégation sociale, décrochage scolaire et taux de chômage élevé, voir Couppié et al., 2020) que dans les zones rurales (réseaux d'interconnaissances, présence d'emplois peu qualifiés, voir Zaffran, 2018). Enfin, une analyse plus approfondie des compétences sociales de ces jeunes Neet a montré qu'ils en étaient tout à fait pourvus et que celles-ci mériteraient d'être mieux valorisées (Giret & Vilches, 2024).

Jeunes présentant des problématiques multiples

L'appellation des jeunes « présentant des problématiques multiples » (« mit Mehrfachproblematiken ») a été utilisée dans plusieurs études en Suisse pour renvoyer à leur besoin de soutien sur différents plans (Schaffner et al., 2022). Pour cette population, plusieurs recherches au niveau suisse ont pu montrer qu'il existait un manque de lisibilité et de coordination de l'offre (Schaffner et al., 2022; Schmidlin et al., 2018). Par ailleurs, si cette offre est globalement plutôt bien diversifiée, certains groupes ne sont pas encore assez ciblés, notamment les réfugiés et les personnes admises à titre provisoire, les jeunes mères et les jeunes atteints dans leur santé psychique (Schaffner et al., 2022; Schmidlin et al., 2018).

En Valais, une étude de l'Observatoire cantonal de la jeunesse (2018) a permis de recenser ces jeunes présentant des problématiques multiples, estimés à au moins 108 à l'époque, et a mis au jour six différents types de problématiques : familiale, scolaire, sanitaire, précarité de l'environnement familial et social, délinquance (du jeune ou d'un parent), et en lien avec le statut migratoire. Ces constellations de problématiques mettent clairement en péril l'aboutissement de leur formation et leur insertion dans la vie professionnelle. Cette étude de 2018 a également permis de mettre en avant onze types de difficultés rencontrées à l'époque par les équipes professionnelles sur le terrain valaisan et a formulé des recommandations¹⁰ : manque généralisé de moyens humains, saturation des structures d'accueil, des

¹⁰ L'Observatoire cantonal de la jeunesse (2018) a proposé neuf recommandations : 1. Création d'une équipe mobile pluridisciplinaire intervenant dans la communauté et auprès des institutions ; 2. Développement de la prestation hôpital de jour ; 3. Mise en place de groupes thérapeutiques et scolaires de jour ; 4. Développement de l'accompagnement éducatif intensif en milieu ouvert ; 5. Création d'une équipe sur le modèle du Dispositif d'intervention et d'observation pluridisciplinaire ; 6. Création d'une commission de coordination des mesures SCJ-SPPEA-OES ; 7. Développement de l'hébergement en studios/appartements protégés ; 8. Effectuer une

professionnels malmenés par la complexité des situations, manque de connaissances dans la prise en charge de jeunes présentant des symptômes psychiatriques, gestion délicate des crises, conciliation complexe entre besoins du groupe et besoins individuels, gestion complexe des hospitalisations, accompagnement insuffisant des jeunes déscolarisés ou sans projet professionnel, absence de structure et/ou prestations adaptées à certaines problématiques (mineurs très jeunes faisant usage de violence, jeunes présentant des troubles du comportement externalisés sévères et des troubles psychiatriques associés) et manque de coordination interprofessionnelle dans la prise en charge des situations en zone grise¹¹, lacunes au niveau de la prise en charge 24/24 et pendant les vacances.

Les jeunes adultes en difficulté (JAD)

Cette problématique de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes s'est accompagnée de la création de la catégorie des jeunes adultes en difficulté (JAD) pour la tranche d'âge de 18 à 25 ans, notamment caractérisée par des difficultés à s'insérer sur le marché du travail et par le fait d'être au bénéfice de l'aide sociale. Cependant, cette catégorie tend à cacher l'hétérogénéité des parcours de vie et des problématiques (Tabin & Perriard, 2016), ce qui peut se traduire par des politiques sociales de portée générale qui risquent de manquer leur cible. Une étude récente sur les mesures d'insertion sociale de transition dans le canton de Vaud (Dif-Pradalier & Hivert, 2025 ; Hiver & Dif-Pradalier, 2025) a permis de dégager quatre profils types de JAD pour mieux identifier quels sont les leviers et les freins spécifiques à leur insertion socioprofessionnelle. Les « malgré eux » regroupent des jeunes issus de familles très précarisées, cumulant difficultés scolaires, familiales (notamment des contextes familiaux conflictuels), économiques et psychologiques, et qui, au fil d'échecs répétés, en viennent à intérioriser une identité négative et un sentiment de dépossession. Ces jeunes sont souvent décrits comme étant « à problématiques multiples » ou à « situations très complexes ». Les « vulnérables » sont des jeunes issus de familles de petite classe moyenne fragilisée, dont les troubles d'apprentissage (« dys » ou de l'attention) et les fragilités psychosociales entraînent des ruptures successives dans leurs parcours de formation qui surviennent à la suite d'une scolarité obligatoire achevée. Les « empêchés » désignent principalement des jeunes issus de la migration économique et de l'asile qui sont confrontés à la non-reconnaissance des diplômes, aux barrières linguistiques et aux discriminations, ce qui freine fortement leur insertion socioprofessionnelle. Enfin, les « désajustés » sont des jeunes disposant d'un capital scolaire élevé mais victimes d'une orientation inadéquate, menant à un décrochage tardif, souvent au gymnase (équivalent vaudois du collège), lié à un décalage entre leurs aspirations et les attentes parentales ainsi qu'à diverses difficultés personnelles. Ce dernier profil semble avoir émergé plus récemment.

Si l'on se penche sur ces jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans dont le nombre à l'aide sociale est en augmentation, un rapport de la Cour des comptes (2025) permet d'identifier cinq facteurs institutionnels qui freinent la prise en charge dans le canton de Genève et des recommandations¹². Le premier facteur

comparaison intercantonale des ressources disponibles en pédopsychiatrie ; 9. Développer la recherche et les projets pilotes dans le domaine de la prise en charge des jeunes en difficultés multiples présentant des besoins complexes.

¹¹ Désormais, il faut souligner que la Castalie, l'institut Don Bosco & Sainte-Agnès, ainsi que l'institut Notre-Dame de Lourdes Kinderdorf Leuk sont ouverts 365 jours par année.

¹² Les recommandations de la Cour des comptes (2025) pour résoudre ces lacunes sont divisées en trois axes et cinq recommandations. Axe 1 - Réorganiser autour du « Case management » : mettre en place un point d'entrée unique adapté à la prise en charge des jeunes adultes (recommandation 1) et diminuer le nombre de dossiers par travailleur social pour leur permettre d'assurer les conditions d'une prise en charge adéquate (recommandation 2) ; Axe 2 - Améliorer les outils métiers : renforcer le dispositif de gestion des mesures (recommandation 3) et adopter un système d'information permettant un pilotage efficace des activités, un suivi des mesures

réside dans une organisation complexe et partiellement décentralisée, où les nombreux acteurs collaborent peu, créant incohérences et confusion chez les jeunes. Le deuxième facteur est l'augmentation du nombre de dossiers par travailleur social - environ 100 par équivalent temps plein (ETP) - qui réduit fortement le temps consacré aux entretiens, aux échanges professionnels et à la formation continue. Le troisième facteur concerne un pilotage lacunaire : les mesures d'insertion externalisées, bien que coûteuses, ne sont ni suivies ni évaluées, empêchant d'en mesurer l'efficacité. Le quatrième facteur tient à un système d'information inadapté et hétérogène, qui entrave la transmission des données et un suivi systématique fiable. Enfin, le cinquième facteur est l'inadéquation des locaux, dont la configuration complique le travail des collaborateurs et peut décourager les jeunes de se présenter ou d'utiliser les ressources disponibles.

Un facteur transversal : la santé mentale

Réalisée tous les quatre ans sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé (OMS-Europe), l'étude internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) a pour objectif d'observer l'état et les comportements de santé des élèves de 11 à 15 ans. L'Observatoire valaisan de la santé (Tancredi et al., 2024) a comparé l'évolution entre 2002 et 2022 en Valais. Il met notamment en évidence une péjoration dans le domaine de la santé mentale, l'enjeu du harcèlement en lien avec l'utilisation des réseaux sociaux, et une diminution de la consommation de substances psychoactives. S'agissant plus précisément de la santé mentale, la plupart des élèves valaisans déclarent être en bonne santé, même si leur sentiment de bien-être s'est dégradé au fil des années. En 2022, 86% d'entre eux évaluent leur état de santé comme bon ou excellent (contre 85% au niveau suisse), alors qu'ils étaient 90% à le faire en 2002. Par ailleurs, une proportion croissante de jeunes mentionne des symptômes psychoaffectifs (tristesse, mauvaise humeur, nervosité, anxiété ou inquiétude, être fâché ou en colère). Le nombre d'élèves se disant peu ou pas satisfaits de leur vie progresse également : ils sont 10% en 2022 (Suisse : 16%), contre 5% vingt ans plus tôt. Le stress en lien avec les exigences scolaires suit la même tendance, touchant 37% des élèves valaisans en 2022 (Suisse : 33%), alors qu'il concernait 25% d'entre eux en 2002.

Une étude a examiné la présence de traits de personnalité dysfonctionnels chez des jeunes en difficulté d'insertion, ainsi que leurs ressources individuelles (comme l'adaptabilité, le sentiment d'auto-efficacité), par rapport à des jeunes actifs d'âge comparable dans le canton de Vaud (Besse et al., 2018). Les jeunes inactifs ont davantage de traits de personnalité indiquant un mode de pensée entravant la relation à l'autre (méfiance, introversion) et ils évaluent aussi plus faiblement leur employabilité et leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui peut générer un cercle vicieux de désinsertion professionnelle et sociale. Ces résultats confirment la nécessité d'une meilleure connaissance des styles relationnels, et la nécessité d'une collaboration étroite entre soins psychiques et aide à l'insertion professionnelle, en se basant sur les besoins des jeunes et les observations concrètes des intervenantes et intervenants (Besse et al., 2018).

et de leurs effets (recommandation 4) ; Axe 3 - Adapter les infrastructures : choisir des nouveaux locaux adaptés aux prestations et aux modalités de fonctionnement (recommandation 5).

3.1.3. Synthèse : une imbrication de facteurs de risque

Les jeunes, lorsqu'ils témoignent, font écho à ces constats en décrivant leurs problématiques qui s'inscrivent souvent dans plusieurs domaines, l'absence de soutien familial, et leurs difficultés à s'orienter dans le système d'aide (Kamilindi, 2019; Ogresta et al., 2021; Petrucci & Rastoldo, 2023; Schaffner et al., 2022). Par ailleurs, les jeunes peinent à participer pleinement et se retrouvent souvent objets plutôt que sujets de mesures ce qui a un impact négatif sur le succès de l'intervention (Schoch et al., 2020).

Le Tableau 4 recense les facteurs de risque évoqués précédemment, tout en sachant que les populations concernées peuvent légèrement varier en fonction des enquêtes considérées. La recherche reconnaît bien l'imbrication des facteurs institutionnels, sociaux et individuels qui influencent les opportunités et la réussite scolaire (Bernard, 2014; Buchmann et al., 2016; Dupéré et al., 2018; Falter, 2012; Landès & Lefeuvre, 2014; Samuel & Burger, 2020; Tjaden & Scharenberg, 2017). Les facteurs institutionnels relèvent de l'organisation structurelle de la formation (ex : système de sélection scolaire, mesures d'accompagnement, aménagement pour besoin spéciaux, traitement du harcèlement), alors que les facteurs sociaux relèvent de l'origine sociale, du niveau socioéconomique, de la nationalité, du parcours migratoire ou du genre. Les facteurs individuels renvoient eux à la santé physique et psychique (ex : handicap, dépression, addictions), aux événements de vie, à l'identité de genre, à l'orientation sexuelle ou à l'estime de soi. A ceux-ci peuvent s'ajouter des facteurs territoriaux qui affectent l'ensemble d'une région (ex : précarisation de certains quartiers, crise). Ces facteurs interagissent les uns avec les autres, diminuant ou accentuant leurs effets réciproques, souvent avec des effets cumulatifs (Dannefer, 2003). Certains risques peuvent aussi être accentués en cas de crise globale comme l'a démontré la pandémie de Covid-19 (Foster et al., 2023; Tomasik et al., 2021). Pour contrer les conséquences négatives, le rôle des politiques publiques et éducatives est crucial, cependant on constate que le discours spécialisé tend à mettre l'accent sur les facteurs individuels au détriment des facteurs institutionnels et sociaux (Schaffner et al., 2022), ainsi que territoriaux.

TABEAU 4. RÉCAPITULATIF DES FACTEURS DE RISQUE

Facteurs de risque	Références
Facteurs institutionnels	
Organisation décentralisée et manque de coordination entre de multiples acteurs ; manque de coordination interprofessionnelle dans la prise en charge des situations en zone grise	Cour des comptes (2025) ; Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Nombre de dossiers trop élevé pour assurer un accompagnement individualisé adéquat ; manque généralisé de moyens humains	Cour des comptes (2025) ; Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Un pilotage et un suivi des mesures d'insertion lacunaires	Cour des comptes (2025)
Un système d'information inadapté aux activités	Cour des comptes (2025)
Des locaux inadaptés aux activités prévues (ex : manque de confidentialité)	Cour des comptes (2025)
Orientation inadéquate vers des cursus gymnasiaux	Dif-Pradalier & Hivert, 2025
Le processus sélection précoce opérée au moment de la transition vers le degré secondaire I	Monitoring de la pauvreté en Suisse, 2025
Un manque de mixité sociale dans la composition des classes	Monitoring de la pauvreté en Suisse, 2025
Un accès restreint à une offre d'activités extrascolaires	Monitoring de la pauvreté en Suisse, 2025
Le care leaving	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2025
Saturation des structures d'accueil	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Des professionnels malmenés par la complexité des situations	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Manque de connaissances dans la prise en charge de jeunes présentant des symptômes psychiatriques	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Gestion délicate des crises	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Conciliation complexe entre besoins du groupe et besoins individuels	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Gestion complexe des hospitalisations	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Accompagnement insuffisant des jeunes déscolarisés ou sans projet professionnel	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Absence de structure et/ou prestations adaptées à certaines problématiques (mineurs très jeunes faisant usage de violence, jeunes présentant des troubles du comportement externalisés sévères et des troubles psychiatriques associés)	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Absence de prise en charge 24/24 et pendant les vacances pour les jeunes en école spécialisée	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Facteurs territoriaux	
Zones urbaines défavorisées et ségrégation sociale	Couppié et al., 2020
Zones urbaines défavorisées et décrochage scolaire	Couppié et al., 2020
Zones urbaines défavorisées et taux de chômage élevé	Couppié et al., 2020
La pandémie de Covid-19	Foster et al., 2023 ; Tomasik et al., 2021
Une crise financière et une augmentation du taux de chômage	Handschin & Schiavetta, 2020
Facteurs sociaux	

Les jeunes réfugiés et les personnes admises à titre provisoire ; jeunes issus de la migration économique et de l'asile (non-reconnaissance des diplômes, barrières linguistiques et discriminations) ; jeunes qui ne sont pas nés en Suisse ; statut migratoire et allophone	Schaffner et al., 2022 ; Schmidlin et al., 2018 ; Dif-Pradalier & Hivert, 2025 ; Monitoring de la pauvreté en Suisse, 2025 ; Charmillot et al., 2020 ; Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Les jeunes mères	Schaffner et al., 2022 ; Schmidlin et al., 2018
Les jeunes atteints dans leur santé psychique	Schaffner et al., 2022 ; Schmidlin et al., 2018
Genre : les garçons pour la transition I ; jeunes femmes pour les NEET	Charmillot et al., 2020 ; Danner et al., 2020
Manque de capital social, de capital économique et de capital culturel (milieu social modeste)	Giret & Vilches, 2024
Familles à l'aide sociale	Monitoring de la pauvreté en Suisse, 2025
Familles très précarisées économiquement ; à faible revenu ; précarité de l'environnement familial et social	Dif-Pradalier & Hivert, 2025 ; Monitoring de la pauvreté en Suisse, 2025 ; Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Familles de petite classe moyenne fragilisée (déclassement)	Dif-Pradalier & Hivert, 2025
Pression parentale venant de familles aisées	Dif-Pradalier & Hivert, 2025
Contextes familiaux conflictuels ; problématique familiale	Dif-Pradalier & Hivert, 2025 ; Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Facteurs individuels	
Un niveau de compétences de base insuffisant	Giret & Vilches, 2024
Faible niveau d'étude (voire absence de diplôme)	Giret & Vilches, 2024
Problématique scolaire	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Identité négative, sentiment de dépossession	Dif-Pradalier & Hivert, 2025
Troubles d'apprentissage (« dys » ou de l'attention)	Dif-Pradalier & Hivert, 2025
Fragilités psycho-sociales	Dif-Pradalier & Hivert, 2025
Problématique sanitaire	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018
Traits de personnalité avec un mode de pensée entravant la relation à l'autre (méfiance, introversion)	Besse et al., 2018
Evaluation faible de leur employabilité et leur sentiment d'efficacité personnelle	Besse et al., 2018
Délinquance (du jeune ou d'un parent)	Observatoire cantonal de la jeunesse, 2018

3.2. Etude de cas

3.2.1. Cas internationaux : Australie et Allemagne

Au niveau international, les exemples intéressants ne manquent pas, comme en témoignent ces quelques exemples : le Canada, en proposant des programmes d'activités alternatives à la scolarité et une prévention ciblée sur le décrochage scolaire avec le National Dropout Prevention Month¹³ ; les Etats Unis avec le Every Student Succeeds Act (ESSA) qui vise à mettre en lumière les difficultés des jeunes ; le Royaume Uni qui proposent des Pupil Referral Units (PRUs), établissements spécifiquement dédiés à des jeunes en décrochage ; le programme Coup de Boost en Belgique, collectif et solidaire pour accompagner les jeunes dans leur (ré)insertion professionnelle ; l'Autriche qui propose des formations duales prolongées ou partielles ; la Norvège qui propose des formations adaptées pour les jeunes en difficulté ou encore les micro-lycées en France qui permettent aux jeunes ayant interrompu leur scolarité pour plus de six mois de reprendre leur formation.

Dans la cadre de ce rapport, l'Australie et l'Allemagne ont été retenues pour une analyse plus approfondie, l'Australie pour son approche communautaire de l'accompagnement et l'Allemagne pour l'intégration des travailleuses et travailleurs sociaux à l'école obligatoire (secondaire I). L'Australie partage aussi des enjeux de gestion du territoire similaires avec le Valais, par sa diversité entre espaces urbains et ruraux induisant un ancrage local et communautaire fort, alors que l'Allemagne présente des similitudes avec le modèle suisse de formation duale au sein d'un système fédéral.

Australie

L'Australie, en mettant en place ses programmes communautaires ICAN (Innovative Community Action Networks) s'appuie sur une approche communautaire fondée sur la compréhension des problèmes sociaux comme étant des problèmes de société devant faire l'objet de solutions collectives et locales. Ces programmes sont dirigés par le Département de l'Education et des services de la jeunesse (DECS) et ils visent à réduire le décrochage scolaire et professionnel des jeunes de 12 à 19 ans désengagés ou présentant un risque élevé de désengagement. Ils sont notamment pertinents pour des jeunes issus de contextes régionaux et ruraux, et s'appuient sur des réseaux locaux d'action collaborative pour accompagner les jeunes en situation de rupture. Ce type d'approches s'organise autour de plusieurs principes (Doucet & Favreau, 2011) dont : la reconnaissance de l'aide informelle comme source d'aide incontournable ; l'importance d'une collaboration entre les organismes institutionnels et volontaires ; l'ancrage local des dispositifs et la compréhension des personnes concernées comme ayant des ressources personnelles et étant spécialiste de leurs propres besoins. L'approche communautaire, en cherchant à trouver des solutions adaptées aux jeunes et aux spécificités locales de manière concertée dans une perspective prudentielle (Champy, 2015) se distingue des approches traditionnelles qui se concentrent principalement sur une évaluation chiffrée de l'efficacité d'un dispositif protocolé. Ces dispositifs permettent de proposer des réponses holistiques aux jeunes qui en ont besoin, et leur permettent notamment de renforcer leur capital social en s'appuyant sur un réseau communautaire plus large. En outre, l'approche communautaire – grâce à ces actions décentralisées – permet de

¹³ [National Dropout Prevention Month 2024: Tackling Challenges in Canada](#)

s'adapter aux spécificités locales en sus des besoins spécifiques à chaque jeune (Gross-Manos et al., 2022).

Les comités communautaires, qui rassemblent notamment les écoles, les instances gouvernementales et non-gouvernementales, des partenaires économiques et industriels, des groupes communautaires locaux, des familles et des jeunes et qui sont coordonnés par des groupes de management locaux, ont la mission d'identifier les barrières locales qui s'opposent à l'intégration des jeunes et de réfléchir à des solutions concrètes (Stehlik, 2013).

Les programmes ICAN, en se reposant sur le développement de partenariats locaux entre les écoles et les communautés, s'appuient sur une approche intégrée basée sur une allocation appropriée des ressources en fonction des besoins réels tels que définis par les acteurs et actrices de terrain, et ont été mis en place dans plusieurs régions identifiées comme ayant un taux de rétention scolaire particulièrement bas et des facteurs de risque sociaux relativement élevés. Ils ont été développés face au constat que les jeunes ne se sentaient pas entendus dans leur compréhension de leur scolarité, ce qui expliquerait, du moins partiellement, leur désengagement (Smyth et al. 2000). Ces partenariats, dirigés par les comités de gestion locaux de l'ICAN, peuvent prendre différentes formes structurelles culturelles, et se développer au sein ou en dehors de l'école traditionnelle (Te Riele, 2014), et être portés par le gouvernement ou par des ONG locales (ESCAP, 2016), mais ont en commun une adaptabilité dans le domaine des apprentissages et une attention relationnelle portée sur le mode de vie des élèves et leurs besoins complexes (santé mentale, logements, violences, précarités, etc. (Government of Western Australia, 2021)). Ils impliquent une collaboration entre les écoles, les ministères et les agences gouvernementales et non gouvernementales, les services sociaux, les entreprises et l'industrie, les groupes communautaires locaux, les familles et les jeunes en vue de co-construire des parcours éducatifs alternatifs adaptés aux jeunes en difficulté en vue de l'obtention de leur diplôme. Les jeunes sont également activement impliqués dans le processus afin de pouvoir guider les actions les concernant, l'un des enjeux étant notamment de leur donner l'espace pour développer leurs compétences, leur motivation et leurs ressources pour rejoindre un parcours de formation classique ou alternatif (Price, 2013). Les jeunes, dont les écoles gouvernementales sont responsables de l'identification, sont suivis par des référentes et référents communautaires professionnels qui permettent non seulement une réinsertion progressive dans un parcours éducatif ou professionnel, mais également un soutien moral et pratique. L'enjeu est de leur permettre de trouver du sens, de la confiance en soi, des connexions sociales ou de l'agentivité dans leur parcours et les décisions qui l'orientent (Alessi, s.d.). La dimension communautaire permet une réponse cohérente des interventions, ainsi que des ajustements rapides des actions en fonction de l'évolution de la situation. Aussi, la responsabilité des prises de décision est partagée entre les différentes parties prenantes qui partagent des objectifs communs, et le programme permet de mettre en place ce qui est pertinent pour aider et soutenir les jeunes dans leur parcours de formation (Alessi, s.d.).

Selon le degré de désengagement ou de risque de désengagement, les programmes peuvent prendre différentes formes. Pour les jeunes à risque de désengagement, un mentorat est proposé afin d'identifier des solutions. Lorsque les jeunes sont désengagés, ils se voient proposer des initiatives d'options d'apprentissage flexibles (FLO) selon leur degré de désengagement dans le but de prévenir l'abandon et de réengager les jeunes qui ont quitté leur parcours de formation prématurément, ce qui représente l'engagement financier le plus conséquent du programme (Bills, Armstrong et Howard, 2020). En d'autres termes, les programmes peuvent aller d'une intervention précoce pour des jeunes qui présentent des signes de désengagement (difficultés sociales, problématiques de santé mentale,

contextes socio-économiques défavorisés, problèmes de comportements, difficultés scolaires, etc. (Deloitte Access Economics, 2012)), à des dispositifs de réengagement pour des jeunes qui ne fréquentent plus de programme de formation et présentent des difficultés d'autre types, comme émotionnelles, sociales, d'apprentissage et de vie.

Les programmes ICAN sont novateurs dans la mesure où ils nécessitent une approche concertée et coordonnée (« joined-up ») des services éducatifs qui reconnaît que pour certains jeunes, l'école n'est pas l'environnement optimal pour l'apprentissage. Aussi, ces programmes cherchent, par leur forme alternative, à attirer les jeunes en proposant des classes plus petites, des apprentissages personnalisés, des horaires flexibles, des activités extra-curriculaires et d'autres dispositifs permettant de prendre en considération les besoins des élèves (Price, 2013) en vue de l'obtention d'un diplôme. L'ICAN s'appuie sur le principe que l'éducation des jeunes est une responsabilité qui doit être partagée par l'ensemble de la communauté, avec des ressources disponibles pour permettre aux jeunes de participer à la prise en charge de leur situation et d'accéder à des opportunités d'apprentissage flexibles basées sur la communauté pour répondre à leurs besoins identifiés. Aussi, la communauté est impliquée dans l'évaluation de la situation du jeune, la proposition du plan d'action, la mise en place de celui-ci, son évaluation et sa clôture.

Si une analyse spécifique des effets des programmes ICAN est complexe compte tenu de la multiplicité des formes qu'ils peuvent prendre selon les endroits où ils se développent, certaines observations transversales peuvent être relevées. Les facteurs considérés comme favorisant la réussite du programme englobent l'implication forte de la part du gouvernement ; une gouvernance interinstitutionnelle ; une organisation régionalisée en vue de favoriser l'implication de la communauté ; et un financement flexible afin de répondre aux mieux aux besoins identifiés. D'autre part, certaines régions mentionnent une amélioration de l'engagement des jeunes dans leurs parcours de formation et de recherche d'emploi, ainsi qu'une réduction des problématiques de justice juvénile (Alessi, s.d.).

Les problèmes principaux liés à l'implémentation de ces programmes sont l'absence de responsabilité politique face aux causes de décrochage scolaire et le manque de statistiques relatives au taux de réussite du programme. D'autre part, ces programmes sont considérés comme une solution limitée à un problème plus vaste d'exclusion scolaire (Bills et al., 2020). En outre, une analyse plus approfondie des enjeux locaux des programmes proposés, de leur contenu, de leurs coûts, leur organisation et des personnes qui y sont mobilisées permettrait de définir plus clairement ce que couvre la notion de programme ICAN, et notamment des dispositifs FLO qu'ils proposent (Te Reile, 2012).

Ce modèle peut amener des pistes de réflexions dans le contexte valaisan, largement structuré à un niveau local, et dans lequel les relations interpersonnelles et le réseau professionnel jouent un rôle important comme le montrent les résultats du Chapitre 5.

Allemagne

De son côté, l'Allemagne propose un dispositif de travail social en milieu scolaire (Jugendsozialarbeit an Schulen mais dont la nomenclature peut varier selon les régions) subventionné par l'Etat et institué juridiquement dans le §13 SGB VIII (VIIIe livre du code allemand de la sécurité sociale portant sur l'aide à l'enfance et la jeunesse). Il a été institué en réaction au fait qu'environ 9% des jeunes quittent l'école sans diplôme en Allemagne, ce taux étant sur-représenté chez des élèves issus de familles socialement défavorisées et issues de l'immigration, considérés comme « à risque » (Bassarak, 2008). Chaque Bundesland (entité fédérale) a la responsabilité d'implémenter ce texte au sein de ses textes de loi.

Considéré comme une offre des services d'aide à l'enfance et à la jeunesse, les professionnelles et professionnels travaillent sur le site de l'école, mais il ne s'agit pas d'un service purement scolaire. En proposant des aides socio-pédagogiques aux jeunes qui en ont besoin, en leur offrant un soutien individuel, social, éducatif et professionnel (Speck, 2006), mais également des mesures de prévention et d'intervention en situation de crise, les travailleuses et travailleurs sociaux soutiennent le corps enseignant et les parents en vue de réduire les inégalités. Dès lors, il répond autant aux conditions sociales complexes par un soutien aux compétences et à la gestion de la vie quotidienne au sein de la famille et de l'organisation scolaire ; qu'à des besoins scolaires en accompagnant les jeunes vers la réussite scolaire, la prévention du décrochage scolaire, la familiarisation avec le système scolaire ; ou à la prise en compte des transformations sociales et des besoins spécifiques avec des actions de prévention (Olk & Karsten, 2009). Les caractéristiques professionnelles sont une présence régulière et accessible dans l'école, une offre volontaire et gratuite pour les élèves et leurs familles, une relation basée sur la confidentialité et la relation d'aide et une mission de coordination entre les élèves, les parents, l'école et le réseau plus large. Il s'agit dès lors d'une offre à l'intersection entre l'école et le contexte extra-scolaire, en faisant un dispositif particulièrement important pour les jeunes en situation de rupture qui se situent souvent à la marge de ces différents systèmes.

L'un des outils de travail fondamental du travail social en milieu scolaire est le conseil individualisé pour les jeunes, les parents et le corps enseignant. L'objectif est alors de compenser les désavantages sociaux en vue de renforcer la formation scolaire et professionnelle, l'insertion dans le monde du travail et l'intégration sociale. Plus concrètement, les jeunes sont suivis par des éducatrices et éducateurs sociaux constamment disponibles qui s'adaptent aux capacités et au niveau de développement des jeunes afin de leur proposer des conseils individuels ainsi que des mesures de formation et d'emploi appropriées, pour autant que les jeunes ne soient pas pris en charge par d'autres programmes (Stadt Karlsruhe, 2024).

Le travail social à l'école assume une fonction préventive et de réduction des risques, en intervenant le plus tôt possibles face à des situations d'absentéisme, de retrait social ou de difficultés scolaires, afin d'empêcher que des difficultés réversibles ne se transforment en ruptures durables.

L'un des axes fort et transversal du travail social à l'école dans le contexte allemand est celui de l'insertion professionnelle. Dans ce contexte, les travailleuses et travailleurs sociaux définissent avec les jeunes qui en ont le besoin des mesures de formation et d'emploi appropriées et adaptées à leurs capacités, en explicitant des logiques systémiques parfois difficiles à saisir pour les jeunes. Dès lors, les jeunes sont pris en charge et accompagné dès l'école dans leur insertion professionnelle. Une collaboration étroite est développée avec le corps enseignant et les parents, tout en coordonnant les

offres proposées avec les mesures de l'administration scolaire, de l'Agence fédérale pour l'emploi, des centres pour l'emploi, des organismes de formation en entreprise et hors entreprise ainsi que des organismes d'offres d'emploi. Un accent est alors porté sur la prévention des ruptures scolaires et des sorties du système sans qualification, l'accompagnement des transitions entre l'école et les formations professionnelles, et le renforcement des compétences sociales et professionnelles des jeunes. La majorité des jeunes concernés présentent des difficultés scolaires ou comportementales, des problèmes familiaux ou psychosociaux ou une situation de migration ou de précarité sociale. Des travailleurs sociaux et travailleuses sociales leur proposent alors des conseils individuels sur leurs choix professionnels (entretiens personnalisés en vue d'identifier les besoins, motivations et freins à l'insertion ; élaboration de projet professionnel ; aide à la rédaction de CV et de lettres de motivation) ; un accompagnement actif dans la recherche de stage, de formation ou d'emploi ; un service de médiation et de coordination entre le jeune, l'école, la famille, les services d'orientation, les services sociaux et les acteurs du marché de l'emploi (notamment en participant à des réunions de coordinations locales d'insertion et en orientant les jeunes vers des dispositifs spécialisés) ; un accompagnement dans la définition du projet de transition ; ainsi qu'un partenariat avec les agences pour l'emploi, les entreprises locales et les centres de formation. De plus, des actions collectives pour l'ensemble des élèves sont menées, comme des ateliers de préparation à la vie professionnelle, des projets de groupe autour de la découverte de professions ou de simulation d'entretiens, ou des visites d'entreprises ou de forum métiers. Enfin, un travail est réalisé avec les familles qui ont besoin de conseil ou de soutien à la parentalité dans le cadre de l'orientation scolaire du jeune ; ou plus spécifiquement en cas de conflits ou de désengagement familial entre le jeune et ses parents.

Les effets positifs du travail social à l'école ont été démontrés, notamment en diminuant le recours à d'autres mesures éducatives coûteuses (Olk & Speck, 2009). En outre, une diminution des difficultés scolaires et des redoublements (Drescher, 2026), de l'absentéisme (Werner, 2021) ainsi que la (re-)construction d'une relation de confiance avec l'école pour autant que les travailleuses et travailleurs sociaux soient régulièrement sur site (Bührmann & Hoffbauer, 2011) ont été observées. En outre, sur le plan individuel, le travail social à l'école permet de renforcer l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle, de mieux prendre en charge certaines formes de dépression (Müller & al., 2009 ; Galliker & al., 2009) et de proposer de meilleures transitions vers la formation ou l'emploi grâce à une meilleure orientation, l'activation de mesures éducatives ou la limitation des risques de marginalisation (Bührmann & Hoffbauer, 2011 ; Werner, 2021). Toutefois, certaines nuances sont à apporter, notamment pour des jeunes issus de groupes très vulnérables dont les problèmes peuvent continuer à s'aggraver malgré l'intervention. En outre, des effets indirects, tels qu'une diminution de la consommation de stupéfiants et une diminution de la criminalité et des comportements violents chez les jeunes a été démontrée (Drescher, 2026). De plus, le travail social à l'école dans le contexte germanophone a démontré des effets positifs au niveau individuel ; au niveau de la relation à l'école et à la scolarité ; et à l'insertion et la prévention.

Si le besoin est clairement identifié par les professionnelles et professionnels, certains défis sont à souligner, notamment en lien avec le financement de projets sur le long terme, l'importance d'une coordination forte entre les différents partenaires (Rohrmann & Weinbach, 2023), la reconnaissance institutionnelle du travail visant à l'insertion, les enjeux interprofessionnels, notamment avec le corps enseignant (Maier & Zipperle, 2023) ou encore le déploiement du dispositif dans les différentes régions de manière équitable (notamment entre zones rurales et urbaines). En outre, la mise en place de standards de qualité unifiés et une collaboration active avec les services de santé scolaire devraient être garantis.

De plus, un enjeu du fédéralisme induit des différences entre les différents Bundesländer, où les dispositifs peuvent se déployer de manières hétérogènes aussi bien sur le plan des règlements, des financements et des priorités, alors que la coopération entre l'école et l'aide à la jeunesse est insuffisamment réglementée dans les lois scolaires des Bundesländer (Bassarak, 2008 ; Zankl, 2017). Il en découle que certains Bundesländer favorisent des approches interventionnistes, centrées sur les jeunes en difficulté (ex : à Bavière (Lerch-Wolfrum & Renges, 2002) alors que d'autres (comme Berlin) favorisent un modèle préventif et intégré dès l'école primaire. Le rapport de Bassarak (2008) recommande la mise en place d'une approche intégrée, favorisant à la fois des approches préventives et interventionnistes.

En Valais, le développement du travail social dans le cadre scolaire est laissé à la discrétion des communes et s'il est très développé dans le Haut Valais, il reste plus rare dans le Valais Romand, même si certaines écoles travaillent de manière informelle avec les travailleuses et travailleurs sociaux hors murs de leur commune. Réfléchir aux enjeux d'un tel dispositif en le mettant en perspective avec un pays fédéraliste développant un programme de ce type permet d'envisager des recommandations concernant le canton dans sa globalité.

3.2.2. Cas nationaux : Bâle-Campagne et Berne

Pour la Suisse les cas de Berne et de Bâle-Campagne ont été retenus : Berne pour son système d'aiguillage et Bâle-Campagne pour son accompagnement étendu avant/pendant/après une mesure de transition.

Bâle-Campagne

Le Zentrum für Berufsintegration ZBI (« Centre pour l'intégration professionnelle ») du canton de Bâle-Campagne propose un accompagnement destiné à des jeunes en situation de rupture, âgés de 15 à 25 ans. La Figure 5 présente son imbricquement institutionnel au sein d'un service cantonal unique rattaché à la Direction de la formation, de la culture et du sport : le Service de la formation professionnelle, des écoles secondaires et des hautes écoles.

FIGURE 5. L'IMBRICATION INSTITUTIONNELLE DU ZENTRUM FÜR BERUFSINTEGRATION ZBI, BÂLE-CAMPAGNE

Administration Cantonale								
Direction de la formation, de la culture et du sport								
Office de l'école obligatoire	Service de la formation professionnelle, des écoles secondaires et des hautes écoles							
	Écoles professionnelles et secondaires	Hautes écoles	Centre de carrière	Formation professionnelle				
				Contributions à la formation	Formation en entreprise	Coordination des offres passerelles	ZBI	Promotion de la formation professionnelle

Ce Service de la formation professionnelle, des écoles secondaires et des hautes écoles regroupe quatre départements principaux : Ecoles professionnelles et secondaires, Hautes écoles, Centre de carrières et Formation professionnelle. Le département de la formation professionnelle, au sein duquel se situe le ZBI, est pour sa part structuré en cinq unités fonctionnelles (Abteilungen)¹⁴ dont les responsables se réunissent une fois par semaine.

Suite à la motion nationale autour du Case Management Formation Professionnelle en 2006, et le retrait progressif de la Confédération, le ZBI a été cantonalisé pour poursuivre cette mission. Toutefois, il n'est pas un service que pour le case management, mais propose aussi un monitoring, un coaching d'intégration professionnelle et des mesures pour des jeunes qui ne peuvent pas suivre une offre du centre pour les offres passerelles et des offres d'aide ponctuelles. Il est financé principalement par le

¹⁴ Ces cinq départements sont : les Contributions à la formation, la Formation en entreprise, la Coordination des offres passerelles, le ZBI et la Promotion de la formation professionnelle.

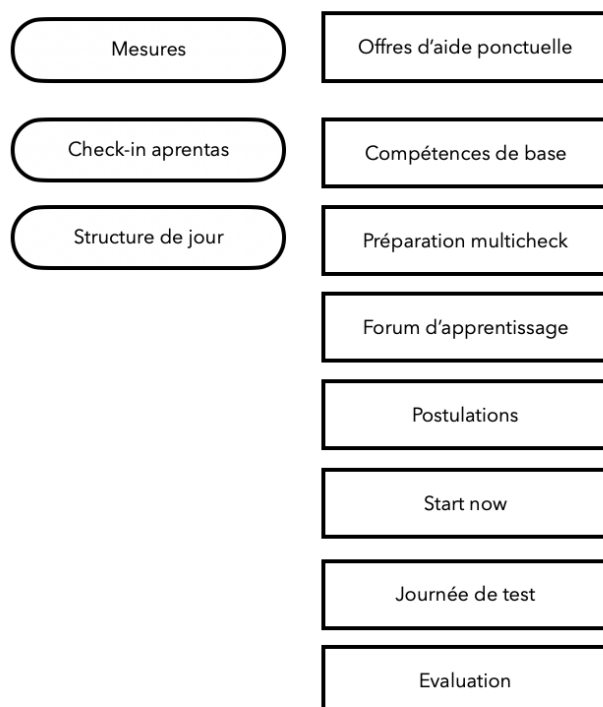
canton, avec un cofinancement de l'Office cantonal de l'industrie, du commerce et du travail ainsi que de l'AI. Le ZBI accompagne environ 450 jeunes par année et enregistre près de 250 nouvelles inscriptions par année. Il convient toutefois de souligner que le ZBI n'est pas l'unique acteur du case management : au sein des écoles, les personnes BerufsWegBereitung BWB, interviennent pour la détection précoce dans le cycle d'orientation¹⁵. En matière de case management le ZBI est aussi en forte collaboration avec le centre de carrières.

Les jeunes peuvent accéder au ZBI par plusieurs voies : (1) auto-inscription en ligne, (2) entrée sans rendez-vous au centre (en personne), ou (3) signalement par un titulaire du CO. Chaque école dispose d'une personne de référence identifiée au ZBI, ce qui clarifie les canaux d'orientation et facilite les échanges. Lorsque le jeune refuse que son titulaire l'inscrive à la prestation (non-recours), la situation peut être intégrée au C-Monitoring : un système de suivi dans lequel le ZBI prend contact avec les jeunes quatre fois par année (par SMS, appel téléphonique ou courrier). Ce monitoring s'étend sur trois ans et repose sur une prise de contact descendante : quatre contacts la première année, trois la deuxième et deux la troisième. Dans les faits, une grande partie des jeunes suivis par le ZBI ne provient pas directement du cycle d'orientation, mais arrive après une rupture d'apprentissage. Le monitoring ne peut cependant pas toujours être garanti dans ces situations. Notre interlocuteur relève également un enjeu de relais et de détection dans les écoles professionnelles, où existent aussi des personnes BWB, mais dont la position institutionnelle, souvent au niveau de la direction, n'est pas toujours jugée adéquate pour un repérage fin au quotidien : « Nous avons aussi des personnes BWB Sec II dans les écoles professionnelles, mais elles sont le plus souvent dans la direction ou le cercle de la direction. Pour moi, ce n'est pas le bon niveau : il faudrait une personne enseignante référente de classe. »

Au-delà de cette mission de monitoring, une autre mission centrale du ZBI concerne le coaching d'intégration professionnelle (Berufsintegrationscoaching) et le case management. Ces deux fonctions sont assurées conjointement par les collaboratrices et collaborateurs du ZBI. Le case management se déploie en principe dès l'entrée en apprentissage et se poursuit jusqu'à la stabilisation de la situation. Bien qu'un accompagnement soit théoriquement possible jusqu'à 25 ans, la majorité des jeunes accompagnés se situe entre 17 et 21 ans. La Figure 6 présente de manière synthétique l'offre du ZBI.

¹⁵ Par ailleurs, une personne au sein de l'office de l'école obligatoire assure la coordination entre les personnes BWB afin de favoriser des échanges professionnels en réseau.

FIGURE 6. L'OFFRE DU ZENTRUM FÜR BERUFSINTEGRATION ZBI, BÂLE-CAMPAGNE



L'accompagnement des jeunes peut s'organiser en interne, au sein de deux mesures proposées par le ZBI. La première est le Tagesstrukturprogramm (programme de structure de jour), qui propose des apprentissages pendant cinq jours par semaine, d'une durée maximale de six mois. Le programme s'articule autour de quatre volets : enseignement scolaire, travail en atelier, entraînement à la recherche de place d'apprentissage et pratique de l'aïkido. Des objectifs individualisés sont définis avec chaque jeune afin de soutenir de manière ciblée les processus d'intégration professionnelle. L'aïkido a été retenu spécifiquement pour renforcer les compétences de présentation de soi et la discipline.

La seconde mesure mobilisée par le ZBI est l'orientation vers check-in aprentas. Ce dispositif est né de l'engagement de Novartis et repose sur un financement mixte (une part assurée par aprentas/Novartis, l'autre par le canton de Bâle-Campagne). Il s'agit d'une structure comparable, sur le principe, à celle du ZBI, mais permettant un accompagnement plus long : les jeunes peuvent y rester un à deux ans. Le ZBI y oriente en particulier les jeunes pour lesquels un programme à plein temps de courte durée ne suffit pas, notamment en cas de problématiques multiples importantes ou lorsque la maturité de choix professionnel est encore peu avancée et nécessite un soutien intensif. Check-in aprentas propose un encadrement global sur cinq jours par semaine : programme sportif, modules de connaissance des métiers et du choix professionnel, travail sur la personnalité, projets, ainsi qu'un appui scolaire visant notamment à combler des lacunes utiles pour l'entrée en école professionnelle.

Au-delà de ces deux mesures, le ZBI met à disposition une offre d'aide ponctuelle complémentaire. Des cours de compétences de base sont accessibles avec une entrée possible chaque semaine : mathématiques, allemand, compétences informatiques, ainsi qu'un atelier consacré à la gestion de l'argent.

Le ZBI propose également un entraînement à la candidature, une préparation au Multicheck, un forum ouvert d'apprentissage, ainsi qu'un skill training (start now) centré sur la régulation émotionnelle et le renforcement de la résilience.

L'équipe bénéficie en outre d'une psychologue interne, mobilisable pour des évaluations (Abklärungen) et impliquée dans les journées de test proposées par le ZBI. Lorsque des indices suggèrent, par exemple, une difficulté cognitive, un TDA(H) ou d'autres éléments susceptibles d'influencer le parcours, elle réalise des évaluations de potentiel, incluant notamment une mesure du QI. Notre interlocuteur souligne la plus-value de cette présence au sein du dispositif : « Et puis il y a aussi beaucoup d'échanges professionnels spécialisés : c'est vraiment génial de l'avoir avec nous, parce que cela apporte, selon les jeunes, de nouvelles perspectives au travail de case management. Toute la dimension liée à la psychologie du développement est importante pour nous. (...) Et c'est nécessaire, parce que nous faisons face à des charges psychiques toujours plus fréquentes. Et il faut bien aller chercher ce savoir-faire quelque part. »

Le ZBI s'appuie enfin sur des collaborations externes structurantes. D'une part, une coopération étroite existe avec le centre de carrières qui est chargé de l'orientation scolaire et professionnelle, où un programme de mentorat mobilise des personnes bénévoles actives dans le milieu économique. Ces mentors mettent à disposition leur réseau et leur savoir-faire, en particulier pour des jeunes disposant de moins de ressources de soutien dans leur environnement social. Ils accompagnent les démarches jusqu'à l'obtention d'une place d'apprentissage (relecture de dossiers, mise en relation, organisation de stages d'observation, etc.). Ce mentorat concerne toutefois surtout des jeunes relativement stabilisés sans problématiques multiples.

D'autre part, une collaboration notable est menée avec les Lehrbetriebe Beider Basel (LBB, « Entreprises d'apprentissage des deux Bâle »), financées conjointement par Bâle-Ville et Bâle-Campagne. Les LBB offrent la possibilité de suivre une formation protégée dans trois métiers, avec une école professionnelle intégrée au sein de l'entreprise. Le dispositif vise des jeunes confrontés à des difficultés psychosociales, sans pour autant relever d'un droit AI. Les LBB constituent ainsi une option pour des jeunes sans accès à des mesures AI, par exemple lorsque des domaines comme la menuiserie ou l'horticulture correspondent à leurs intérêts.

Enfin, le ZBI investit dans la sensibilisation et la formation des formateurs et formatrices en entreprise via les Cours pour formateurs professionnels. Environ quinze interventions par année sont réalisées dans ce cadre : une personne du ZBI intervient sous forme d'exposé afin d'informer, dès l'entrée en fonction des nouvelles personnes formatrices, sur les démarches et ressources mobilisables lorsque la situation d'un apprenti se complexifie et ainsi favoriser une prise de contact rapide avec le ZBI.

L'intérêt du modèle de Bâle-Campagne réside aussi dans un monitoring plus étendu jusqu'à trois ans après la scolarité obligatoire ce qui pourrait être une solution intéressante en Valais également. Enfin, notons encore l'intégration d'une psychologue à l'interne dont l'expertise permet d'adapter les interventions aux besoins spécifiques et l'existence d'un partenariat fort avec les milieux économiques. En Valais, ces collaborations intercantionales et avec le milieu économique existent aussi, mais restent encore peu formalisées. La formalisation, pourrait permettre des nouvelles sources de financement et de soutien pour les jeunes.

Berne

Le canton de Berne a instauré un service cantonal d'aiguillage intégré au Case Management Formation Professionnelle (CM-FP). Ce dispositif a été mis en place dans le cadre d'un projet porté par la CII Berne, qui a conduit à une réorganisation des offres transitoires et à la mise en œuvre d'un service d'aiguillage visant à mieux orienter les jeunes vers les mesures qui correspondent le plus à leurs besoins. Bien qu'il s'agisse de deux prestations distinctes, les fonctions d'aiguillage et de case management sont assurées par les mêmes personnes. Le public cible du service d'aiguillage concerne les jeunes âgés de 15 à 25 ans en transition I, qui sont employables sur le premier marché de l'emploi. Le case management quant à lui peut débuter dès 14 ans, durant la dernière année de scolarité obligatoire, avec une visée préventive afin de réduire les risques de rupture au moment de la transition. Le dispositif traite environ 1'200 situations par année, réparties dans quatre centres d'aiguillage (un centre par région du canton)¹⁶. L'accès au dispositif peut se faire par différents canaux. Les jeunes peuvent s'y inscrire de leur propre initiative, mais des inscriptions sont également réalisées par les titulaires, par des acteurs du secondaire II en cas de rupture d'apprentissage, ainsi que par d'autres services et les prestataires des mesures lorsqu'un échec de la mesure transitoire se dessine.¹⁷

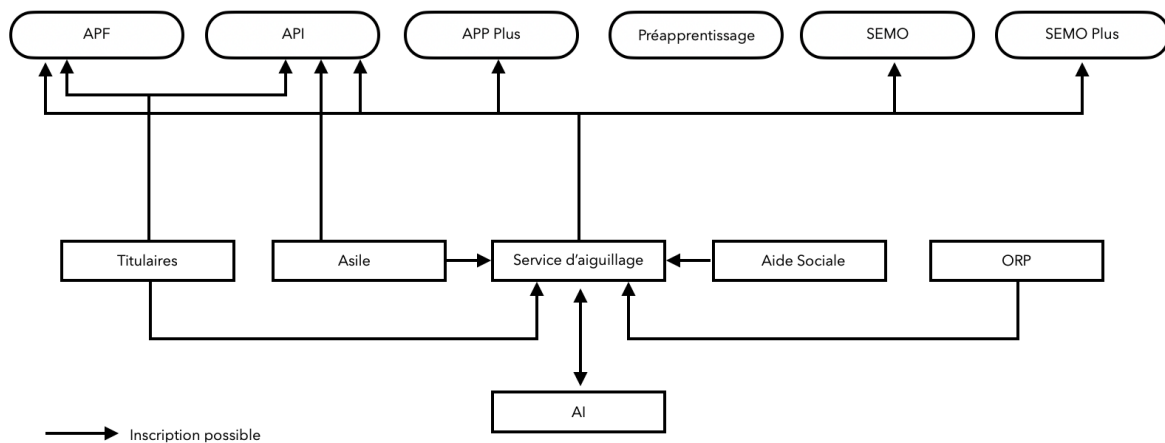
La Figure 7 présente les offres transitoires cantonales dans le canton de Berne ainsi que les services pouvant effectuer les inscriptions¹⁸. Pour les programmes de remise à niveau Année scolaire de préparation professionnelle pratique et formation générale (APF) et Année scolaire de préparation professionnelle pratique et intégration (API), les titulaires peuvent réaliser des inscriptions directes et pour l'API, qui vise spécifiquement des personnes migrantes, l'Office de l'asile dispose également de cette possibilité. En revanche, pour l'ensemble des autres mesures, l'inscription est effectuée exclusivement par le service d'aiguillage. Enfin, notons que, dans l'Année scolaire de préparation professionnelle plus (APP Plus) ainsi que dans le SEMO Standard et le SEMO Plus, il est possible de débiter à temps partiel lorsque l'exercice d'une activité sur le premier marché de l'emploi demeure réaliste. Ces différentes formes d'accès aux mesures expliquent pourquoi environ 1'200 jeunes passent par le service d'aiguillage chaque année, tandis que 3'500 jeunes se trouvent annuellement dans des solutions transitoires. Enfin, une collaboration étroite existe également entre l'AI et le service d'aiguillage en matière d'inscriptions réciproques.

¹⁶ Pour les jeunes domiciles à Moutier, une collaboration avec le canton de Jura est mise en place, leur permettant de bénéficier de son offre.

¹⁷ Selon nos interlocuteurs environ 1/3 des inscriptions se font par les cycles d'orientation.

¹⁸ Le préapprentissage, quant à lui, ne nécessite pas d'inscription au sens strict, mais la conclusion d'un contrat de préapprentissage avec une entreprise. Une fois signé, ce contrat doit être transmis à l'Office des écoles moyennes et de la formation professionnelle afin de procéder à l'inscription à l'école professionnelle.

FIGURE 7. LES OFFRES TRANSITOIRES CANTONALES, BERNE



Dans la pratique, le processus d'aiguillage vise à réaliser un triage et à orienter les jeunes vers une solution transitoire adaptée, y compris lorsqu'il s'agit d'une interruption d'apprentissage. Toutefois, l'activité reste fortement structurée par le calendrier scolaire, avec une intensification du travail entre avril et juillet. Les personnes actives dans le dispositif disposent généralement de 90 minutes au total par situation : environ 30 minutes de préparation (analyse du dossier, contacts éventuels avec l'école ou d'autres services impliqués) et une heure d'entretien avec le jeune. L'entretien aborde de manière structurée différents aspects tels que la situation sociale, la santé, le choix professionnel, les objectifs, le parcours déjà réalisé, les résultats scolaires et les personnes ou services impliqués. Les solutions transitoires ne sont généralement discutées qu'après cette analyse, afin de cibler les mesures pertinentes. À l'issue de l'entretien, un rapport est établi et le dossier est fermé. Il arrive toutefois fréquemment qu'un second entretien soit nécessaire, parce qu'il y avait des informations qui manquaient lors du premier entretien.

Le même personnel assurant également le case management, une articulation directe est possible : lorsqu'un besoin de soutien accru est identifié durant l'entretien d'aiguillage, la situation peut être reprise en CM-FP afin de proposer un accompagnement plus intensif et plus long, pouvant se poursuivre après le début d'un apprentissage. En règle générale, le CM-FP demeure impliqué durant la première année d'apprentissage et clôture la situation lorsque la situation du jeune est stabilisée. Pour le case management, une charge maximale d'environ 60 dossiers est évoquée pour un poste à 100%. Enfin, afin de permettre la coordination entre les services concernés, les personnes actives dans le dispositif font signer une procuration au jeune. Cette autorisation formalise l'échange de données entre les acteurs impliqués, conformément aux exigences en matière de protection des données.

Le financement du centre d'aiguillage et du CM-FP repose sur un financement cantonal de base et sur des cofinancements issus de la coopération interinstitutionnelle. D'une part, le canton de Berne assure le financement principal via l'office compétent en matière d'école, de formation et de formation professionnelle, rattaché à la Direction de l'instruction publique et de la culture. D'autre part, une partie des ressources est cofinancée par l'assurance-chômage, dans le cadre d'une collaboration mise en place au niveau de la CII qui repose sur un transfert de tâches : les ORP ne réalisent plus les premiers entretiens avec les jeunes et orientent ces jeunes, lorsqu'ils s'adressent directement aux ORP, vers le

service d'aiguillage qui conduit l'entretien initial et détermine ensuite la mesure la plus appropriée¹⁹. Un de nos interlocuteurs explique : « C'est aussi ce qui explique le format d'une heure et demie : l'ORP nous a indiqué qu'il comptabilisait 45 minutes pour un premier entretien avec un jeune. "Nous vous payons cela, et vous réalisez ces premiers entretiens." Ensuite, lors des négociations, nous avons quand même réussi à obtenir le double. »

Au début, une contribution du service de l'aide sociale existait également. Lorsque le CM-FP a débuté, les personnes actives dans le dispositif renvoyaient les jeunes adressés par les services sociaux, au motif qu'un service était déjà impliqué. Comme l'explique un de nos interlocuteurs : « Les services sociaux ont alors répondu : "Oui, c'est bien et juste, mais nous n'avons pas le savoir-faire, nous ne pouvons pas accompagner ces jeunes, car nous ne disposons pas des connaissances nécessaires." Dans ce contexte, ils ont en quelque sorte acheté cet accompagnement auprès de nous. Mais aujourd'hui, ce n'est plus le cas : les services sociaux ne nous financent plus directement, car ce financement est désormais intégré au budget ordinaire du canton. »

Une autre source de financement provient de l'AI : d'une part, l'AI finance des ressources de personnel ; d'autre part, elle met à disposition des moyens financiers destinés à accompagner plus spécifiquement les jeunes relevant de l'AI dans les offres passerelles cantonales. Depuis 2022, une solution transitoire spécialisée est proposée : pendant une à deux années, l'AI, le service d'aiguillage et le CM-FP accompagnent conjointement un jeune afin d'augmenter ses chances d'accéder au premier marché du travail. Les personnes actives dans le dispositif relèvent toutefois que, dans la majorité des situations, une insertion sur le premier marché du travail n'est pas réalisable. Dans ce cas, le case management clôt le dossier, établit un rapport final à l'attention de l'AI, et l'AI demeure responsable du suivi en orientant le jeune vers des structures internes. À l'inverse, lorsque l'AI peut clôturer le dossier, il arrive que le case management reste responsable du suivi jusqu'à la stabilisation du parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle du jeune.

Dans le canton de Berne, l'articulation directe entre aiguillage et case management est très intéressante et permet une continuité immédiate du soutien pour les jeunes nécessitant un accompagnement renforcé. En Valais, les responsabilités autour du case management pour les cas traités en CII Jeunes, sont définis au cas par cas (voir Chapitre 4). Réfléchir à une formalisation et distinction claire des responsabilités pourrait permettre de renforcer la cohérence de la prise en charge et de faciliter la coordination entre partenaires.

¹⁹ Pour les jeunes ayant déjà travaillé plus de 12 mois, ainsi que dans les cas de résiliation de contrat d'apprentissage après au moins 12 mois, les ORP continuent d'assurer les premiers entretiens. Ce n'est que lorsque, à l'issue de cet entretien initial, elles estiment qu'une offre passerelle est pertinente que les jeunes s'inscrivent auprès du service d'aiguillage (Handbuch Triagestelle Brückenangebote, 2024).

3.2.3. Synthèse : de nombreux facteurs de protection au niveau institutionnel

L'analyse des cas internationaux et nationaux a permis de mettre en avant un ensemble de facteurs de protection au niveau institutionnel pour l'accompagnement des jeunes afin de prévenir ou surmonter les ruptures. Le Tableau 5 permet de résumer ces différents facteurs pour les quatre types de risque mis en lumière dans la section 3.1 en précisant dans quel contexte national ou cantonal, le facteur en question a été mis en avant.

TABEAU 5. FACTEURS DE PROTECTION AU NIVEAU INSTITUTIONNEL POUR LES 4 TYPES DE FACTEURS DE RISQUE

Facteurs de protection au niveau institutionnel	Références
Réponses institutionnelles aux facteurs de risque institutionnels	
La reconnaissance de l'aide informelle comme source d'aide incontournable	Australie
L'importance d'une collaboration entre les organismes institutionnels et volontaires	Australie
La compréhension des jeunes comme ayant des ressources personnelles et étant spécialiste de leurs propres besoins ; leur activation	Australie
Présence des référents communautaires qui soutiennent la réinsertion progressive dans un parcours éducatif ou professionnel, mais apportent aussi un soutien moral et pratique	Australie
Initiatives d'options d'apprentissage flexibles (FLO) : des classes plus petites, des apprentissages personnalisés, des horaires flexibles, des activités extra-curriculaires	Australie
Reconstruction d'une relation de confiance à l'école grâce à une personne de confiance présente régulièrement sur le site	Allemagne
Meilleures transitions vers la formation ou l'emploi grâce à une orientation adaptée	Allemagne
Accompagnement dans la réussite scolaire	Allemagne
Coordination du réseau, en incluant les jeunes et les parents	Allemagne
Co-Financement	Bâle-Campagne, Berne
Organisation centralisée de l'offre transitoire	Berne
Charge de travail gérable (60 dossiers pour travail à 100%)	Berne
Forte collaboration avec le milieu économique pour la mise en place des mesures transitoires	Bâle-Campagne
Offres bas seuil sans liste d'attente pour aide ponctuelle	Bâle-Campagne
Réponses institutionnelles aux facteurs de risque territoriaux	
L'ancrage local des dispositifs	Australie
Prise en compte des transformations sociales et des besoins spécifiques	Allemagne
Réadaptation des places régionales disponibles dans les offres transitoires	Berne
Collaboration avec les cantons voisins	Bâle-Campagne
Réponses institutionnelles aux facteurs de risque sociaux	
Développement de partenariats locaux entre les écoles et les communautés, s'appuyant sur une approche intégrée	Australie
Allocation des ressources en fonction des besoins réels tels que définis par les actrices et acteurs de terrain	Australie
Développement d'une approche prudentielle de l'accompagnement des jeunes en situation de rupture	Australie
Limitation des risques de marginalisation	Allemagne
Accompagnement adapté de la famille et soutien aux compétences familiales	Allemagne
Proposition d'un soutien individuel, social, éducatif et professionnel aux jeunes qui en ont besoin	Allemagne

Inscription directe aux offres transitoires par les titulaires possible, ce qui peut diminuer le stigma et le non-recours	Berne
Pendants du CM-FP présents dans les écoles	Bâle-Campagne
Intervention dans les cours des formatrices et formateurs	Bâle-Campagne
Forte collaboration avec le milieu économique pour le mentoring des jeunes	Bâle-Campagne
Réponses institutionnelles aux facteurs de risque individuels	
Une adaptabilité dans le domaine des apprentissages	Australie
Une attention relationnelle portée sur le mode de vie des élèves et leurs besoins complexes (santé mentale, logements, violences, précarités)	Australie
Un renforcement du sentiment d'efficacité personnelle et d'estime de soi grâce à des relations d'aide basées sur la confiance	Allemagne
Une meilleure prise en charge de la dépression	Allemagne
Une diminution de l'absentéisme et un soutien à une réintégration progressive, prévention du décrochage scolaire	Allemagne
Case management jusqu'à la stabilisation du parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle	Bâle Campagne, Berne
Possibilité de débiter les mesures à temps partiel sans atteinte à la santé reconnue	Berne
Présence d'une personne formée en psychologie dans le service	Bâle-Campagne
Prestation focalisée sur la régulation émotionnelle et la résilience	Bâle-Campagne
Renforcement de la présentation de soi	Bâle-Campagne

4. Regards croisés sur les enjeux interinstitutionnels du parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle

Ce chapitre dresse un panorama complet des enjeux traversant les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes, en se basant sur les résultats du Module 2 et du Module 3 et en croisant les perspectives professionnelles et expérientielles. La section 4.1 se concentre sur l'accompagnement des jeunes en situation de rupture au sein de la CII. La section 4.2 analyse les premières difficultés rencontrées avant la transition I, en mettant en lumière les fragilités qui apparaissent dès le début du parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle. La section 4.3 aborde les enjeux liés à l'orientation professionnelle, en questionnant les logiques institutionnelles et les pratiques qui informent les choix des jeunes. La section 4.4 examine le suivi des transitions, notamment le dispositif de monitoring, la lisibilité du système, les conditions d'accès aux mesures et le case management. La section 4.5 traite des enjeux de l'accompagnement, en examinant l'implication professionnelle, les relations entre pairs, le rôle des familles ainsi que la participation des jeunes eux-mêmes. Enfin, la section 4.6 propose une synthèse des résultats en identifiant différentes définitions de la rupture, les facteurs de risque dans les parcours des jeunes, les principales forces et faiblesses du dispositif et le retour aux questions de recherche initiales. C'est à dessein que le terme de « rupture » n'est défini qu'à la fin car, nous le verrons, il ne s'agit pas d'une catégorie opérationnelle pour l'ensemble des services et des offices et elle peut couvrir différentes dimensions.

4.1. Les jeunes en « rupture » au cœur de la CII

Cette section met en lumière l'accompagnement des jeunes en situation de rupture au sein de la CII. Elle rappelle d'abord que, malgré un mandat partagé d'insertion socioprofessionnelle, les interventions demeurent organisées dans une logique en silo (4.1.1). Elle souligne ensuite les efforts de coordination réalisés à travers les séances de la CII Jeunes (4.1.2). Cette section décrit également le rôle du réseau institutionnel et sa complémentarité avec les réseaux de prise en charge et professionnels (4.1.3). Enfin, elle expose l'offre cantonale de mesures, diversifiée mais marquée par certaines lacunes ciblées (4.1.4).

4.1.1. Un même mandat pour l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, mais une logique en silo

Les jeunes qui sont en difficulté dans leur parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle se retrouvent au cœur des missions de la CII Jeunes²⁰ dans laquelle sont impliqués de nombreux services et offices de canton du Valais. La Figure 8 présente les services et offices qui sont impliqués dans la CII Jeunes. Tous partagent un mandat politique sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, qu'il s'agisse de

²⁰ En Valais, des réflexions sur la collaboration interinstitutionnelle apparaissent dès 1996 avec la création des ORP. La CII émerge ensuite progressivement au cours des années 2000, avant de se formaliser au tournant 2010–2011, parallèlement au développement de la CII au niveau national. La CII Jeunes est, quant à elle, officiellement mise en place en 2017.

prévention, d'accompagnement, de formation ou d'intégration sur le marché du travail. Par leur complémentarité, ces mandats institutionnels définissent le cadre dans lequel s'inscrit la CII Jeunes.

Plus précisément, le premier cercle de la CII réunit le Service de l'industrie, du commerce et du travail (SICT²¹) avec la Section Logistique des mesures du marché de travail (LMMT) et les Offices régionaux de placement (ORP), le Service de l'action sociale (SAS²²) avec l'Office de l'asile (OASI) et les Centres médicaux sociaux (CMS), le Service de la formation professionnelle (SFOP²³) avec la Plateforme T1, le Service des hautes écoles (SHE²⁴) avec l'Office d'orientation scolaire, professionnelle et de carrière (OSP), et l'Office cantonal de l'Assurance Invalidité (OAI²⁵). Le deuxième cercle de la CII inclut des partenaires qui ont le rôle d'agent facilitateur sur le niveau opérationnel, notamment le Service de l'enseignement (SE²⁶) avec son Office de l'enseignement spécialisée (OES). Le rôle central de l'école dans la détection précoce et dans la mise en place de mesures préventives souligne l'importance de son implication dans la CII et pose la question de son inclusion comme acteur du premier cercle plutôt que du deuxième cercle.

La Figure 8, permet d'illustrer la situation fictive d'un jeune en difficulté dans son parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle. Si ce jeune est encore inséré dans un parcours scolaire (secondaire I ou II), il aura probablement à faire à l'OSP. S'il n'est plus en formation, il sera sûrement amené à se présenter à la Plateforme T1, qui reçoit environ 500 annonces par année et qui pourra le renseigner sur les options possibles pour trouver une aide adaptée à ses besoins pour son insertion socioprofessionnelle. Ainsi, s'il est apte à l'emploi, il sera certainement orienté vers les ORP. Là-bas, on lui proposera sans doute un SEMO après lui avoir fait passer une évaluation (EvalT1) qui reprend le contenu de l'orientation professionnelle traité au CO tout en l'approfondissant. Cependant, un SEMO reste exigeant car il est basé sur un engagement à plein temps. Si ce jeune n'est pas en mesure de répondre à ces exigences, il pourra peut-

²¹ Le SICT, l'organe de coordination de la CII, conduit la politique cantonale de l'emploi, avec pour objectif l'équilibre du marché du travail et la création de conditions favorables au développement des activités économiques. Son action comprend la prévention du chômage et la lutte contre le chômage existant, ainsi que la mise en place de conditions optimales permettant aux personnes relevant de plusieurs services et offices (AI, aide sociale, formation professionnelle, orientation) de bénéficier rapidement d'une stratégie de réinsertion professionnelle et sociale coordonnée et efficiente.

²² Le SAS a pour mandat de promouvoir l'intégration sociale et économique des personnes dans le besoin et de favoriser l'épanouissement de la famille (Canton du Valais, 2026). Concrètement, il développe, maintient et contrôle le système d'insertion socioprofessionnelle en Valais, notamment en vérifiant l'application de l'aide sociale par les CMS et les communes, et en soutenant, planifiant et coordonnant les activités des institutions du domaine social. Il assure également le soutien aux victimes d'infractions (LAVI), favorise l'inclusion des personnes en situation de handicap, reconnaît et soutient l'engagement des proches aidants et des bénévoles, et prend en charge l'accueil et l'accompagnement social des personnes requérantes d'asile et réfugiées. Dans le cadre de l'Agenda Intégration Suisse, il vise en outre à améliorer l'intégration professionnelle des personnes appelées à rester durablement en Suisse.

²³ Le SFOP assure l'exécution cantonale de la Loi fédérale sur la formation professionnelle. Il développe et pilote l'ensemble des activités liées à la formation professionnelle initiale, y compris la maturité professionnelle, les mesures préparatoires, d'insertion et la certification professionnelle pour adultes. Il garantit un encadrement adapté avant et pendant la formation par une coordination efficace des mesures de transition, d'intégration socioprofessionnelle et de compensation des désavantages, en particulier pour les jeunes migrants, en collaboration avec les autres services et la Confédération. Le SFOP consolide le système dual (apprentissage), subsidiairement en école professionnelle des métiers, en lien avec les associations professionnelles et dans le cadre de la stratégie nationale « Formation professionnelle 2030 ». Il œuvre également à l'intégration des technologies numériques d'apprentissage et au renforcement des synergies avec les autres services concernés par la formation.

²⁴ Le SHE, met en œuvre l'orientation scolaire, professionnelle et de carrière conformément aux bases légales, contribuant ainsi à sécuriser les parcours de transition vers la formation ou l'emploi.

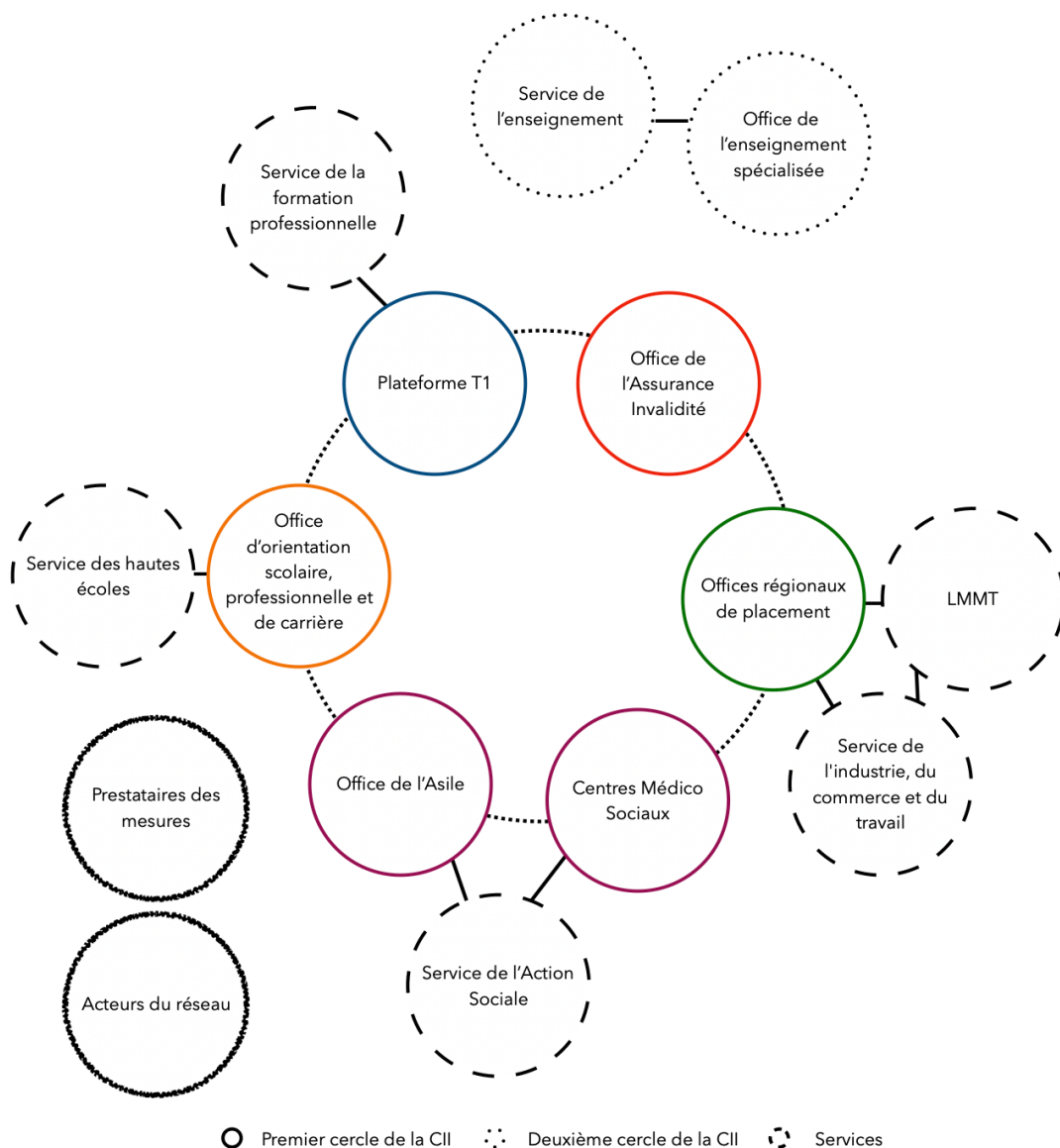
²⁵ L'OAI assure l'exécution de la Loi fédérale sur l'assurance-invalidité, qui vise à prévenir, réduire ou éliminer l'invalidité grâce à des mesures de réadaptation appropriées, simples et adéquates ; à compenser les effets économiques permanents de l'invalidité en couvrant les besoins vitaux dans une mesure appropriée ; et à aider les assurés concernés à mener une vie autonome et responsable.

²⁶ Le SE est responsable de l'enseignement aux degrés primaire et secondaire I et II non professionnel. Il renforce notamment l'orientation des élèves du cycle d'orientation afin d'améliorer la transition vers l'apprentissage, assure et coordonne le suivi des élèves en difficulté (scolaire, sociale ou psychosociale), organise la prise en charge des élèves issus de l'immigration et soutient subsidiairement les familles dans l'éducation et l'instruction. Il prépare ainsi les élèves à l'entrée en formation professionnelle ou à la poursuite d'études supérieures

être bénéficiaire de mesures directement disponibles via la Plateforme T1 comme Avenir Jeunes proposé par la Fondation IPT ou, toujours sous l'égide de la Plateforme T1, le Programme Action Apprentissage mis en place par la Fondation valaisanne Action jeunesse (FVAJ). Cependant, si ses difficultés relèvent d'une atteinte à la santé, générant une incapacité de travail, il sera certainement mis en lien avec l'OAI s'il n'a pas déjà eu un premier contact avec ce service durant le secondaire I. Une reconnaissance par l'AI peut toutefois prendre du temps et, dans l'intervalle, il aura peut-être besoin de bénéficier des mesures proposées par un CMS ou une activation via le réseau de l'éducation de rue. Avec cette situation, nous voyons bien le risque de latence qui existe pour ce jeune avant de trouver une mesure appropriée, le risque d'effet boomerang entre les différents services à cause d'une logique en silo, ainsi que le risque que les informations se perdent lors du passage d'un service à l'autre.

Enfin, précisons que, dans le cas d'un jeune avec un permis N, F, B réfugié ou S, c'est l'OASI qui est compétent et qui dispose de sa propre liste de prestations, incluant notamment des cours de langue. Cependant, des enjeux spécifiques en termes d'intégration se posent pour les personnes requérantes d'asile et admises provisoirement avec des permis moins stables et avec des restrictions d'accès par rapport aux personnes réfugiées.

FIGURE 8. LE RÉSEAU INSTITUTIONNEL AVEC LES MEMBRES DE LA CII AU CENTRE



Les services impliqués dans la CII relèvent de logiques institutionnelles différentes, avec des financements qui peuvent être fédéraux, cantonaux ou communaux. Certains sont des services publics libres d'accès, généralement moins contraignants en termes de conditions cadres : ils sont souvent gratuits, et l'entrée dans le dispositif se fait sans procédures longues. C'est le cas de l'aide sociale via le SAS, qui avec un principe de subsidiarité constitue le dernier filet de soutien, et qui ne repose pas sur le principe de causalité, mais de subsidiarité. Dès lors, son accès est donc plus universel. Ces services ne peuvent pas imposer le

suivi d'une mesure spécifique, mais peuvent formuler des recommandations. Toutefois, si un bénéficiaire refuse le suivi d'une mesure, il peut être sanctionné jusqu'au minimum vital de l'aide d'urgence²⁷.

D'autres services, en revanche, fonctionnent selon une logique d'assurance, comme l'assurance-chômage via le SICT ou l'assurance-invalidité via l'OAI : l'accès y est conditionné par une affiliation préalable, et ces assurances sont alimentées par les cotisations sociales payées par l'ensemble de la population adulte. Contrairement aux services en accès libre, les bénéficiaires sont tenus de collaborer activement à la réduction du dommage (le risque social couvert par l'assurance), ce qui implique par exemple l'obligation de suivre les mesures d'insertion recommandées ou, dans certains cas, de suivre un traitement médical pour un TDA(H), sous peine de sanctions pouvant aller jusqu'à l'exclusion du dispositif. Une fois l'atteinte à la santé reconnue par l'OAI, cette dernière dispose du plus large éventail de mesures finançables. En effet, elle n'est pas soumise à un budget fixe pour les prestations proposées aux bénéficiaires. Tant que le droit est reconnu et que la formation choisie par le jeune est adaptée à son handicap, l'assurance prend en charge les coûts. Il en va de même pour la LMMT, qui dispose également d'un grand nombre de mesures finançables pour les jeunes considérés comme aptes²⁸ au placement sur le premier marché du travail. Enfin, comme précédemment mentionné, l'OASI fonctionne sur la base du statut lié à un permis de séjour sur le territoire suisse.

4.1.2. Un effort de coordination par les séances CII Jeunes

La CII Jeunes a mis en place des séances pour réunir autour d'une même table des professionnelles et professionnels issus de différents services afin d'examiner la situation d'un jeune en situation complexe, et de rechercher, collectivement, la solution la plus adaptée à celle-ci. Il y a une coordinatrice pour le Valais romand et un coordinateur pour le Haut-Valais qui sont chargés de l'organisation de ces séances. Afin de renforcer la collaboration entre les partenaires institutionnels et de favoriser une meilleure connaissance mutuelle des mesures et du dispositif valaisan, des rencontres régulières du groupe CII Jeunes sont également organisées en l'absence de cas à traiter. Ces séances, appelées « Intervision », ont précisément pour objectif de consolider les liens entre partenaires et d'améliorer la compréhension partagée des ressources disponibles. Lorsqu'un jeune est pris en charge simultanément par des services relevant de logiques différentes, cette complémentarité peut constituer une réelle plus-value. Toutefois, elle nécessite une coordination étroite entre les institutions, afin de garantir la cohérence des interventions et d'éviter les ruptures dans le parcours de prise en charge.

4.1.3. Le réseau institutionnel et sa complémentarité avec le réseau de prise en charge et le réseau professionnel

Afin de clarifier les enjeux, il est utile de distinguer trois types de réseaux mobilisés dans l'accompagnement des jeunes en situation de rupture, même si ceux-ci se juxtaposent en partie selon les situations. Premièrement, un « réseau de prise en charge » autour d'un cas spécifique qui implique, d'une part, les

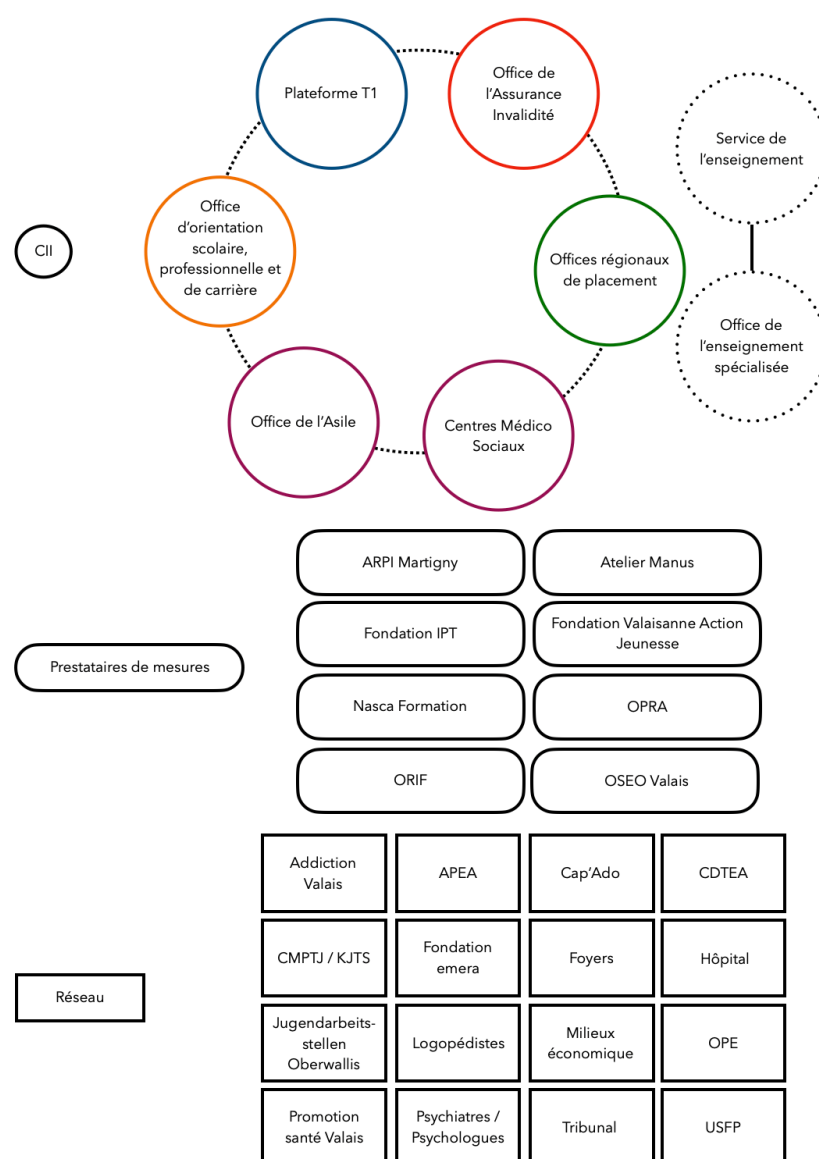
²⁷ Ceci est une sanction très dissuasive. Par contre, sauf abus de droit, les bénéficiaires ne devraient pas être privés de ce minimum vital garanti par l'art. 12 de la Constitution CH.

²⁸ Cette notion d'aptitude au travail, aussi appelée employabilité, bien que centrale dans l'accompagnement des jeunes en situation de rupture reste difficile à définir. Une personne active dans le dispositif résume par exemple : « si même au niveau du tribunal fédéral, ils n'ont pas réussi à trouver un compromis par rapport aux définitions (...) de l'employabilité, de l'aptitude au placement et de la capacité de travail. »

jeunes et leur famille et, d'autre part, les personnes du dispositif impliquées en fonction des problématiques identifiées. Deuxièmement, chaque personne active dans le dispositif s'inscrit dans un « réseau professionnel » constitué au fil des collaborations entre instances. Troisièmement, un « réseau institutionnel » plus large regroupe les partenaires de la CII, les prestataires de mesures et d'autres acteurs du système (milieu économique, partenaires du champ de la santé, associations et institutions privées) qui sont amenés à collaborer tant sur différents niveaux, que dans des prises en charge spécifiques, et que sur des dimensions plus politiques et stratégiques. Dans le domaine de la santé, les personnes remarquent d'ailleurs qu'il leur est souvent difficile de traiter directement l'enjeu de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle car l'état des jeunes suivis demande d'abord un rétablissement psychique et/ou physique. Dans la vie de ces jeunes atteints dans leur santé, cette dimension tend à devenir secondaire et conditionnée à l'amélioration de leur état, notamment dans les cas d'hospitalisation en pédopsychiatrie.

Le rôle central de l'école dans la détection précoce et dans la mise en place de mesures préventives souligne l'importance de son implication dans la CII. Dans le cadre de la CII Jeunes une majorité (60%) des annonces institutionnelles pour un traitement en séance CII parviennent des services ou offices du premier cercle de la CII, et en particulier les ORP, l'OAI, les CMS, l'OASI, l'OSP et la Plateforme T1. Toutefois, pour exercer son activité, la CII travaille dans un grand réseau de prestataires de mesures et d'autres acteurs. La Figure 9 illustre les prestataires de mesure et une liste non-exhaustive du réseau d'acteurs.

FIGURE 9. LES PRESTATAIRES DE MESURE ET LE RÉSEAU INSTITUTIONNEL



Ainsi, le fonctionnement du dispositif valaisan repose non seulement sur des collaborations institutionnelles, représentant un réseau institutionnel, et sur des réseaux de prise en charge spécifiques autour des jeunes, mais aussi sur des réseaux professionnels développés par les personnes actives dans le dispositif au fil du temps dans le cadre de leur activité professionnelle. À titre d'exemple, une personne active dans le dispositif évoque le cas d'un entraîneur de football ayant signalé trois jeunes en situation de latence, tandis qu'une autre relate avoir pu mobiliser un contact au sein d'une paroisse afin de trouver une solution de logement pour un jeune. Nous notons également qu'une part importante du réseau institutionnel est composée de personnes actives dans le domaine de la santé, ce qui souligne l'importance de la prise en compte des facteurs psychosociaux dans l'accompagnement des jeunes.

4.1.4. Une offre de mesures diversifiée sur le canton avec des lacunes ciblées

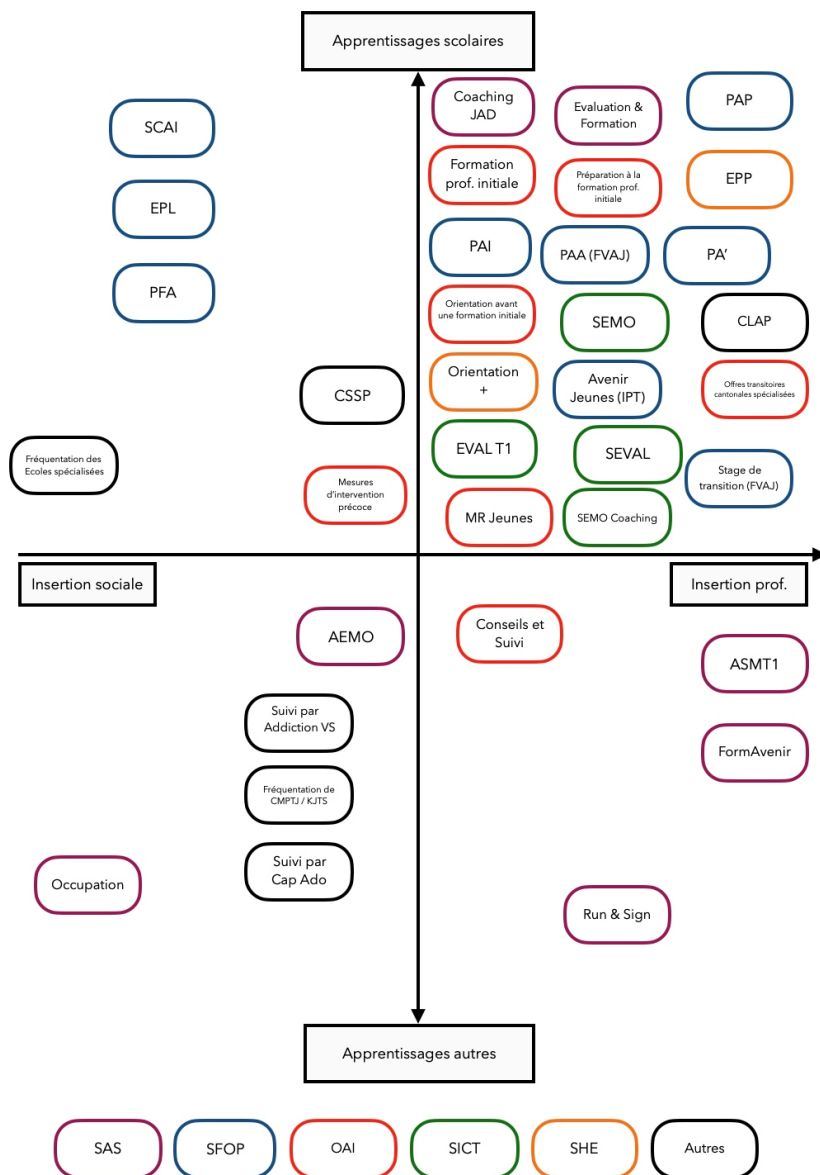
Les services et offices impliqués dans la CII Jeunes mandatent les prestataires de mesures pour la mise en œuvre d'un large éventail de mesures. Avant de les répertorier, il est toutefois important de s'attarder sur quelques différences démographiques et territoriales des deux régions linguistiques du canton du Valais. Le Haut-Valais, caractérisé par une forte dispersion géographique, couvre 50% de la superficie cantonale tout en ne concentrant que 24% de la population valaisanne²⁹. Cette réalité implique des exigences particulières en matière d'aménagement et de répartition des structures scolaires. Ainsi, le Haut-Valais dispose de 17 cycles d'orientation, contre 22 cycles d'orientation dans le Valais romand. La proximité des établissements scolaires et la taille réduite des classes dans le Haut-Valais constituent des facteurs favorables à une détection précoce des difficultés rencontrées par les élèves. Ces conditions permettent également une prise en charge plus individualisée, facilitant ainsi une intervention rapide et adaptée aux besoins spécifiques des jeunes en situation de rupture. À titre d'exemple, en 2025, le plus grand cycle d'orientation du canton regroupe environ 770 élèves dans le Valais romand, tandis que le plus petit en accueille 73 dans le Haut-Valais. Parallèlement, ce territoire étendu et moins densément peuplé peut aussi, dans certains cas, contribuer à la rupture. Comme l'explique un des jeunes rencontrés : « J'ai ensuite cherché un emploi dans la restauration, mais... il n'y a presque rien ici dans le Haut-Valais ou dans cette partie du Valais, sauf au Cervin, à Zurich ou plus haut dans les montagnes. » (J_14) Ces caractéristiques régionales posent l'enjeu de la diversité de l'offre.

La Figure 10 synthétise le type des mesures, répertoriées dans le Catalogue de Transition 1 de la Plateforme T1, disponibles en Valais romand. Notons que ce catalogue s'enrichit constamment grâce à des initiatives provenant de services spécifiques ou de prestataires³⁰. Nous n'allons pas décrire toutes les mesures du catalogue, mais nous en mettrons quelques-unes en avant qui sont ressorties dans les discours des personnes actives dans le dispositif valaisan et des jeunes concernés. Les mesures sont organisées selon deux axes : l'axe horizontal représente la visée principale, qui s'étend de l'intégration sociale (Professionnel -) à l'intégration professionnelle (Professionnel +) ; l'axe vertical indique le type d'apprentissage privilégié, en distinguant un format plutôt scolaire (Scolaire +) d'autres formes d'apprentissage (Scolaire -). Les couleurs utilisées, correspondent aux couleurs assignées aux services dans la Figure 8.

²⁹ <https://www.vs.ch/web/rapport-annuel-2023/chiffres-cl%C3%A9s>

³⁰ Quelques exemples : le SICT a lancé un Projet pilote SemoCoaching+ dans la région de Monthey en juillet 2024 qui est en cours d'évaluation (voir Annexe 7.2). Nasca Fondation est en train de mettre en place une offre Create & Sign sur le modèle de Run & Sign, mais pour des activités créatives. La FVAJ va lancer une école des parents, destinée aux représentantes et représentants légaux des jeunes inscrits dans leur Programme Action Apprentissage (PAA).

FIGURE 10. LES MESURES D'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE DISPONIBLES DANS LE VALAIS ROMAND



Le premier quadrant (Scolaire + ; Professionnel -) regroupe principalement des cours de langue ainsi que des écoles spécialisées.

Le deuxième quadrant (Scolaire + ; Professionnel +) rassemble la majorité des mesures. Celles-ci sont proposées par différents services et visent l'intégration professionnelle sur le premier marché du travail. Le Programme Action Apprentissage (PAA) de la Fondation Valaisanne Action Jeunesse (FVAJ) se déroule sur une année scolaire et propose environ deux semestres de remise à niveau ou de perfectionnement (français, mathématiques, allemand, anglais, informatique, culture générale, etc.), ainsi que des ateliers, à raison de deux jours par semaine (ou quatre demi-journées). Il est complété par des conseils individualisés. Un atout important du PAA est que la FVAJ dispose également, en interne, de logopédistes et de psychologues, ainsi

que d'une médecine orientée TDA(H). Un autre exemple est celui des mesures de réinsertion proposées par l'AI aux jeunes bénéficiaires. Elles visent à développer et à stabiliser la capacité de présence, de rendement et la personnalité, afin de faciliter les transitions entre école, formation professionnelle et monde du travail. Ces mesures, adaptées à la situation individuelle, peuvent se dérouler en institution, en entreprise sur le marché primaire du travail, ou sous forme combinée (ex : deux jours en institution et trois jours en entreprise), avec un accompagnement individuel assuré.

Le troisième quadrant (Scolaire - ; Professionnel +), orienté vers l'intégration par le biais d'autres formes d'apprentissage, comprend un nombre restreint de mesures. On y trouve notamment les mesures d'accompagnement durant l'apprentissage, ainsi que la mesure Run & Sign. La mesure Run & Sign, qui a pour objectif l'accomplissement de la course Sierre-Zinal, est une mesure plébiscitée par l'ensemble des personnes rencontrées. Elle consiste en des entraînements sportifs en salle le lundi et le mercredi matin, ainsi qu'en des entraînements sportifs le vendredi, organisés en extérieur si la météo le permet, et en un accompagnement individuel pour l'orientation professionnelle et l'aide aux postulations. Ce qui est considéré comme très utile tant par les personnes actives dans le dispositif que par les jeunes, c'est que le travail d'orientation peut également se faire lors de marches à l'extérieur, et pas uniquement en salle de classe. Un autre aspect très intéressant de cette mesure est qu'elle contribue à la valorisation du jeune étant donné la notoriété de cette course, ce qui la distingue fortement de la plupart des mesures qui ont un effet stigmatisant vis-à-vis de l'extérieur.

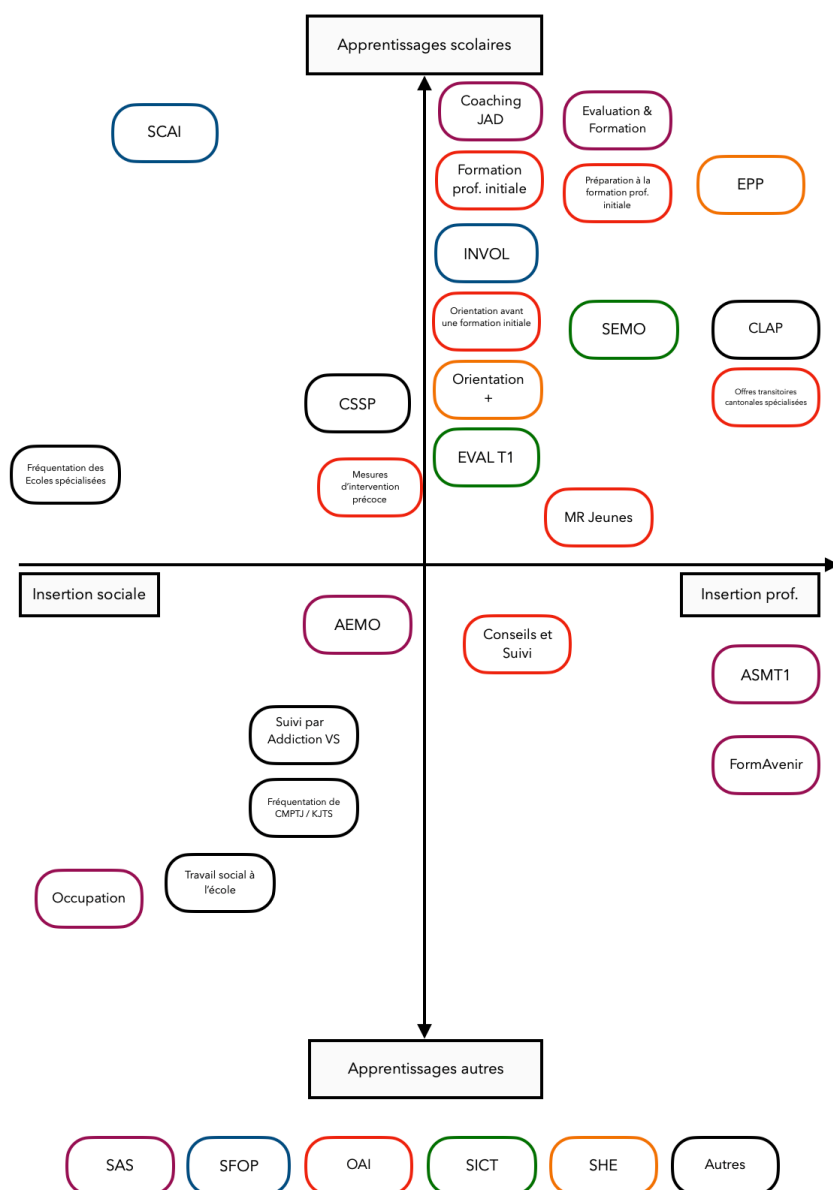
Enfin, le dernier quadrant (Scolaire - ; Professionnel -) inclut les structures thérapeutiques (représentées en noir) ainsi que les programmes d'occupation, davantage orientés vers le second marché du travail. Ici, on peut citer le CMPTJ, qui accompagne ponctuellement des jeunes en situation de rupture scolaire en principe de la 7H à la fin de la scolarité obligatoire, pour lesquels une prise en charge pédopsychiatrique ambulatoire est insuffisante sans nécessiter une hospitalisation, en élaborant avec le jeune, ses parents et les partenaires un projet individualisé visant une réintégration scolaire partielle ou complète et en apportant un soutien face aux difficultés qui entravent la réponse aux exigences cognitives et sociales attendues.

Ce premier panorama des mesures met notamment en évidence que, pour les jeunes qui fonctionnent mieux en dehors d'un cadre scolaire, l'offre demeure encore très limitée. Comme l'exprime un jeune, « Le format scolaire ne convient pas à tout le monde, donc c'est important de pouvoir en sortir. » (J_16).

L'offre de mesures d'insertion socioprofessionnelle se révèle sensiblement plus restreinte dans le Haut-Valais, accentuant ainsi les disparités d'accès aux mesures et aux modalités de prise en charge. La Figure 11 présente l'offre disponible dans cette région selon les axes précédemment présentés. Elle reste majoritairement centrée sur des mesures combinant une dimension scolaire et professionnelle (2ème quadrant : Scolaire + ; Professionnel +). En revanche, la présence du travail social à l'école constitue une spécificité du Haut-Valais. En Haut-Valais, la pratique du travail social en milieu scolaire est très présente (34 communes en 2024) et permet de renforcer les compétences sociales et personnelles des élèves, favoriser un climat positif dans l'école, désamorcer les situations de crise et créer une compréhension mutuelle entre les élèves, les parents et les enseignants. N'étant pas responsable pour le domaine scolaire, les travailleuses et travailleurs sociaux peuvent travailler avec le jeune sur d'autres dimensions et assistent parfois à des réseaux de prise en charge. Le travail social à l'école peut être sollicité par les parents, les titulaires ou même les directions d'école mais vise principalement les jeunes pour les accompagner dans

des problèmes sociaux, du harcèlement jusqu'à la violence domestique. Ce dispositif est très valorisé par les personnes actives au sein du dispositif valaisan.

FIGURE 11. LES MESURES D'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE DISPONIBLES DANS LE HAUT-VALAIS



4.2. Les enjeux des premières difficultés avant la transition I

Cette section traite des premières difficultés rencontrées avant la transition I et du rôle déterminant joué par l'école obligatoire pour la suite du parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Elle met en avant la fragilisation qui peut apparaître lors de l'acquisition des compétences de base, ainsi que les limites de l'offre de cours d'appui disponible (4.2.1). Elle souligne aussi le manque d'automatisme dans la mise en place des mesures de compensation au sein de l'enseignement ordinaire (4.2.2). Le rôle positif que peuvent jouer les mesures de l'enseignement spécialisé pour la suite du parcours est également rappelé (4.2.3). Enfin, la dernière sous-section aborde les difficultés associées à ces situations et l'émergence de discriminations possibles (4.2.4). Cette section se concentre donc prioritairement sur les enjeux situés à l'école obligatoire, tout en intégrant des éléments relatifs aux apprentissages et aux processus d'orientation intervenant ultérieurement dans le parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle.

4.2.1. Une fragilisation lors de l'acquisition des compétences de base

Les apprentissages scolaires constituent le socle sur lequel repose la suite du parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Ils sont en principe acquis durant la scolarité obligatoire. Toutefois, pour les jeunes rencontrant des difficultés, différentes mesures permettent des remises à niveau ou des ajustements. La manière dont ces apprentissages sont consolidés joue un rôle déterminant dans la suite des parcours. Pour les jeunes, de façon générale, une dimension récurrente dans plusieurs récits est la difficulté à donner sens aux apprentissages scolaires avec des premières difficultés qui émergent notamment en lecture ou en mathématiques et qui peuvent fragiliser durablement le rapport à l'école, en particulier lorsqu'elles s'accompagnent de pratiques pédagogiques vécues comme stressantes ou stigmatisantes. Une jeune explique par exemple : « C'est vraiment la lecture qui m'a traumatisée (...), ça part de là. » (J_19). Un jeune l'exprime à propos des mathématiques : « Tout ce qui était mathématiques, j'avais beaucoup de mal avec ça, parce que pour moi il n'y avait pas un but final » (J_03). Les difficultés scolaires ne sont ainsi pas uniquement liées aux compétences académiques, mais également à l'expérience subjective du cadre scolaire.

Pour ces jeunes, des cours d'appui dans des matières ciblées présenteraient certainement un soutien important, que ce soit déjà à l'école obligatoire ou plus tard dans leur parcours de formation. Cependant, les personnes actives dans le dispositif valaisan constatent l'application inégale, selon les communes, des cours d'appui qu'elles devraient mettre en place³¹. Comme l'explique une personne : « Il y a des communes où, normalement, cette prestation devrait être gratuite pour le jeune. Or, apparemment, il y a un vide juridique quelque part qui fait que certaines communes facturent le coût rendable. Donc, le jeune, il n'a pas les sous, et puis les parents, souvent, ils ne paient pas. Ce qu'on ne comprend pas, c'est que c'est des jeunes qui sont souvent sans ressources. Souvent, un peu lâchés aussi par la famille. Ils ne comprennent pas tout ça. Donc, il doit vraiment se débrouiller tout seul. Et quand on lui fait payer, il dit non. » Cette même personne met également en évidence des critères d'accès qui retardent la mise en place d'appuis au moment où ils seraient pourtant les plus nécessaires : « Et puis quand on attend, effectivement, si je prends, je crois que c'est par rapport au centre professionnel, par rapport aux appuis donnés pour les branches

³¹ Art. 27 de la loi d'application de la loi fédérale sur la formation professionnelle (LALFPr)

techniques, certains centres attendent qu'il y ait cinq personnes dans le besoin pour ouvrir un cours. Ça ne peut pas, ça ne peut clairement pas. Et puis, on a par exemple des jeunes, moi, j'avais eu un jeune qui avait été déscolarisé pendant cinq, enfin qui n'avait pas été touché à un banc d'école pendant cinq ans, qui avait zoné, enfin voilà, bref. Et puis il reprend un apprentissage, là, il faudrait mettre tout de suite un appui, combler les lacunes, il ne faudrait pas attendre. Dès qu'il est inscrit, paf, on lui met quelque chose en place. Non, il faut attendre, il faut qu'il ait des notes en dessous de 4, il faut attendre que ce soit trop tard. Donc, c'est pas possible. » Dans ce contexte, certaines personnes actives dans le dispositif tentent de compenser ces limites par des arrangements locaux, rendus possibles grâce à leur réseau professionnel. Une personne explique ainsi avoir pu créer un lien avec des responsables communaux afin d'activer plus rapidement les cours d'appui : « J'ai de la chance, je suis tombée sur de bonnes personnes. J'ai créé des liens avec les responsables des cours d'appui de la commune (...) Et puis, j'explique - Parce que normalement, il faut qu'ils soient en dessous de la moyenne pour mettre en place des cours d'appui. Quand ils sont en dessous, c'est trop tard. (...) Et j'ai réussi avec ces gens à mettre des cours d'appui au plus vite, et tout ça, et créer un lien. Encore une fois, le réseau est le lien avec ces gens, je me suis dit, c'est la seule solution pour qu'on puisse avoir ces cours d'appui. »

Dans notre échantillon, la moitié des jeunes a terminé toutefois le cycle avec l'obtention d'un diplôme (9 jeunes sur 19), parfois grâce à des aménagements liés à des difficultés non scolaires. Un jeune qui a fini sa scolarité obligatoire sans diplôme note l'existence d'alternative comme la réalisation d'un Multi-check³² dans le cadre d'une mesure : « Je faisais des postulations, mais vu que je n'avais pas le papier du cycle, et j'avais mes notes du cycle qui apparaissaient, et j'avais beaucoup d'absence parce que je loupais beaucoup l'école, (...), j'étais toujours refusée. (...) ce multi-check remplaçait mon diplôme du cycle. Ça prouvait que j'étais en capacité de faire le CFC » (J_03).

4.2.2. Le manque d'automaticité des mesures de compensation de l'enseignement ordinaire

Du point de vue institutionnel, la scolarité obligatoire peut être analysée selon deux axes : l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. En Suisse, depuis la création de l'une des premières chaires pédagogiques en Europe en 1931, « deux systèmes scolaires distincts (...) se sont développés l'un à côté de l'autre » (membre de la Conférence des Recteurs des Universités suisses cité dans Dubois-Shaik & Dupriez, 2013, p. 122). D'un côté, le système ordinaire ; de l'autre, un système spécialisé destiné aux personnes avec des besoins éducatifs particuliers. Dans cette section, nous nous attardons sur l'enseignement ordinaire, et, dans la suivante, sur l'enseignement spécialisé.

Dans le but d'une égalité d'accès à la formation, il existe des mesures de compensation des désavantages, qui relèvent de l'enseignement ordinaire³³. Ces mesures sont accordées selon un modèle médicalisé³⁴, c'est-à-dire à la suite d'un diagnostic établi par une personne formée en pédopsychiatrie ou en psychiatrie

³² Le Multicheck est un test visant à identifier les connaissances scolaires et les aptitudes cognitives (logique, imagination, concentration, mémoire) en vue de définir la voie professionnelle adéquate pour le jeune.

³³ Et qui sont ancrées dans la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes en situation de handicap (Art 2, al, 5, lettre a et b) ainsi que des lois cantonales.

³⁴ En Valais, les psychologues peuvent effectuer les bilans d'attention et poser le diagnostic de TDA(H) sans que cela ne doive être confirmé par un médecin en ce qui concerne les mesures de compensation des désavantages. Dans la pratique du CDTEA, des échanges avec les médecins, pédiatres sont toutefois généralement réalisés dans ces situations et une validation médicale du diagnostic devient nécessaire en cas de demande AI.

pour un trouble du spectre de l'autisme ; en neuropsychologie ou en médecine pour un trouble de l'attention ; ou en logopédie pour des troubles spécifiques des apprentissages tels que la dyslexie ou la dysorthographe. D'ailleurs, l'école a souvent joué un rôle d'alerte lorsque les diagnostics ont pu être posés précocement. Une fois le diagnostic posé, différentes mesures peuvent être octroyées³⁵. Toutefois il est important de noter que les troubles ne peuvent pas être parfaitement compensés, même si les mesures compensatoires sont correctement mises en place.

Les délais d'attente pour obtenir un diagnostic dans le système scolaire sont identifiés comme une limite importante par les jeunes. Comme l'explique un jeune, il a été nécessaire de passer par des spécialistes privés : « On a voulu faire les tests, (...). Tout ce qui est logo et tout il y avait pas, il y avait trop d'attente. Après, même l'école nous disait : ça sert à rien. (...) On a dû faire ça en privé, parce que c'était plus simple et tout, c'était plus rapide » (J_01). Ces diagnostics tardifs, ainsi que les difficultés d'identification des besoins, ont un effet sur la confiance des jeunes. L'absence de reconnaissance peut conduire à une sous-estimation de soi, comme l'exprime un jeune : « il n'y a jamais personne qui m'a dit : « mais il faut peut-être que t'ailles voir quelqu'un, un spécialiste tu fais des tests pour voir si t'as besoin de ça ça ça. » Parce que du coup je me suis toujours sentie un peu... À l'école, je me suis toujours sous-estimée. Je me suis toujours dit que je n'étais pas capable, que je suis nulle, que je n'aime pas l'école. Être tout le temps sur cet état d'esprit, ça aide pas en fait (...) peut-être que je sais pas, j'aurais apprécié l'école, j'aurais eu des choses qui m'auraient aidée » (J_03). Toutefois, les jeunes constatent que ces aménagements ne sont pas toujours mis en place, même lorsque leur droit est reconnu, comme en témoigne un jeune : « ils n'ont rien mis en place à l'école. Ils ne voulaient pas. La prof elle avait son dossier comme quoi elle devait me lire les consignes, me laisser plus de temps, mais elle ne faisait rien. Elle ne voulait pas. » (J_01) Ce même jeune continue : « Je sais très bien que j'aurais pu continuer l'école plus loin. J'aurais pu aimer l'école si ça avait été pris en compte avant. Parce qu'en fait tu ne peux pas aimer l'école et aimer travailler si tu n'arrives pas à le faire » (J_01). Une autre jeune mentionne que suite à des complications médicales « je demandais au prof de m'envoyer directement les corrigés. J'avais une ordonnance d'ailleurs qui me disait qu'il devait me donner des corrigés. J'avais envoyé un mail à ma titulaire qui avait dit qu'elle ferait ça avec les autres profs, qui me transmettraient les cours et les corrigés, parce que je manquais trop de cours, ils n'ont rien fait. Je n'ai jamais reçu ni de corrigés, ni les dates d'examen » (J_19). Cette jeune a terminé sa scolarité obligatoire et obtenu son diplôme en réalisant sa 3e année du cycle en école privée, qui appliquait les adaptations correspondant à ses besoins et qui lui ont permis de reprendre confiance, comme elle l'explique : « après, je suis partie en école privée, ça n'allait plus du tout. Mais là, ça a été directement beaucoup mieux. Ils m'ont plus prise en charge et ça allait vraiment bien. Tout était transmis, tout sur Teams. C'était vraiment très bien. Et là, j'ai pu complètement reprendre confiance aussi » (J_19). Ceci illustre que la mise en place des aménagements est cruciale pour la réussite scolaire. Selon les jeunes, lorsqu'ils sont concernés par un trouble neurodéveloppemental, qu'il s'agisse d'un TDA(H), d'un TSA ou d'un trouble dys-, ces troubles sont, au moins en partie, à l'origine de leurs difficultés scolaires.

Bien que ces aménagements puissent être accordés tout au long du parcours de formation, les informations concernant les jeunes bénéficiant d'une compensation de désavantage ne sont pas transmises automatiquement. Lors d'un passage du secondaire I au secondaire II, ou lors d'un changement

³⁵ Par exemple : moyens auxiliaires (par exemple l'usage d'un ordinateur pour réduire la fatigabilité et les difficultés liées à l'écriture), temps supplémentaire lors des évaluations, passation d'examens dans des salles à effectif réduit, reformulation des consignes. Ces mesures ne visent pas une adaptation des exigences, mais la compensation d'un désavantage lié à un handicap.

d'établissement, une nouvelle demande doit être déposée. Toutefois, la mise en œuvre devient plus complexe au secondaire II et la situation y est plus hétérogène et souvent plus restrictive³⁶. Les personnes actives dans le dispositif valaisan observent par ailleurs une augmentation des situations avec mesures compensatoires au secondaire II général.

4.2.3. Les mesures de l'enseignement spécialisé : un atout pour la suite

L'enseignement spécialisé distingue communément trois niveaux d'aide³⁷. Le premier niveau correspond aux mesures d'aide complémentaires au travail des titulaires. Le deuxième niveau concerne les mesures ordinaires destinées aux élèves en risque d'échec scolaire ou ne pouvant plus suivre le programme de la classe en raison d'un retard scolaire important. Le troisième niveau d'aide correspond aux mesures renforcées, réservées aux élèves en situation de handicap mental, sensoriel ou autre. Ce dernier, et parfois également le deuxième niveau, implique une adaptation personnalisée du programme d'enseignement selon les besoins spécifiques identifiés.

Parmi les jeunes que nous avons rencontrés plusieurs ont suivis un programme adapté (PA) à l'école. Ce programme concerne les jeunes avec un retard d'au moins deux ans sur le programme régulier avec un redoublement et, comme le dit une personne active dans le dispositif : « une histoire un peu compliquée avec l'école ». Dans la majorité des cycles d'orientation en Valais, il n'existe pas de classes d'observation distinctes, mais des classes d'intégration dans lesquelles des élèves relevant de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé sont scolarisés ensemble³⁸. Dans ce cadre, les enseignantes et enseignants spécialisés interviennent principalement dans les classes de niveau 2 lorsqu'un ou plusieurs élèves suivent un programme adapté. Bien que leur mission prioritaire concerne ces élèves, leur intervention bénéficie indirectement à l'ensemble du groupe de niveau 2. Dans d'autres situations, les jeunes suivant un programme adapté sont regroupés dans une classe d'observation à effectif réduit, encadrée par une personne disposant d'une formation en enseignement spécialisé.

Souvent, ce sont des jeunes ayant suivi un programme adapté au cycle d'orientation qui sont ensuite rencontrées par les prestataires proposant une remise à niveau, notamment la FVAJ et IPT. Une difficulté relevée par les personnes actives dans le dispositif concerne la méconnaissance de ce qu'implique concrètement le suivi d'un programme adapté. Comme le relate une personne : « Et puis, vous voyez aussi, il faut presque être enseignant pour arriver à lire ses bulletins de notes. Je veux dire, j'ai encore parlé récemment avec un patron. Il me dit, il n'a que des 5 de moyenne, mais il faut lire le bulletin de notes. C'est mis PA. » La difficulté d'interprétation du bulletin, du côté des familles comme des employeurs, peut

³⁶ Cette mise en œuvre plus restrictive est en lien avec les exigences des filières. Dans les filières générales (collèges, écoles de commerce, écoles de culture générale), les exigences concernant les moyens auxiliaires peuvent être limitées. L'usage de l'ordinateur, par exemple, a longtemps été admis uniquement dans des cas spécifiques comme la dyspraxie. La crainte de la tricherie ou de l'octroi d'un avantage indu freine parfois l'extension des mesures. Les règles relatives au temps supplémentaire varient également : la Commission suisse de maturité recommande 10 à 15% de temps en plus, la scolarité obligatoire prévoit un tiers temps (33%), tandis que le canton du Valais applique généralement 20 à 25%. Dans la formation professionnelle du secondaire II, une conception plus large est en train d'émerger, visant à autoriser tout outil nécessaire au bon fonctionnement des jeunes dans leur formation.

³⁷ <https://www.vs.ch/web/oes/mesures-aides>; <https://www.aesval.ch/mesures-scolaires-specialisees.html>

³⁸ L'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe dite ordinaire est globalement associée à des effets académiques et socio-émotionnels plutôt positifs ou neutres pour les élèves concernés et leurs pairs, à condition que des ressources et des pratiques pédagogiques adaptées soient mises en place. Des effets négatifs apparaissent lorsque l'inclusion est artificielle, sans différenciation, soutien spécialisé ni préparation des enseignants (voir par exemple Nind & Vearmouth, 2006 ; Tiernan, Casserly & Maguire, 2020 ou encore Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007).

conduire à des engagements inadéquats. Certaines personnes actives dans le dispositif relèvent que des jeunes s'engagent en CFC alors que leur niveau correspond davantage à une AFP, ce qui peut générer des difficultés ultérieures comme le relate une personne : « si on part en CFC, alors qu'on est au niveau AFP, c'est envoyer dans le mur un jeune. Donc il faut à la fois évaluer où il en est vraiment scolairement, et puis peut-être revoir les bases ou perfectionner ». Dans les faits, les élèves ayant suivi un programme adapté sont fréquemment orientés vers une AFP. Cette orientation peut toutefois être perçue négativement par certains jeunes, notamment lorsqu'elle est interprétée comme une limitation des perspectives professionnelles.

Pour les jeunes ayant bénéficié de mesures renforcées, la fin de la scolarité obligatoire est souvent prolongée. Comme l'a indiqué une personne active dans le dispositif lors des entretiens, cette prolongation permet aux élèves de « sortir, soit quand ils sont prêts au niveau de l'AI, soit quand ils ont une rente. Et puis, je pense que pour les élèves au bénéfice de mesures renforcées, les choses sont très bien réglées. »

4.2.4. Les difficultés associées et l'émergence de discriminations

De nouveaux problèmes émergent dans les établissements scolaires, tels que les phobies scolaires et l'absentéisme, constituent un enjeu important. Ces situations ne relèvent pas nécessairement d'une difficulté scolaire au sens strict et ne correspondent pas aux critères habituels de l'enseignement spécialisé. Elles mobilisent pourtant une énergie considérable de la part de l'enseignement ordinaire, qui doit gérer ces situations complexes au quotidien. Par ailleurs, les domaines d'expertise des personnes actives dans l'enseignement spécialisé ne correspondent pas non plus toujours aux besoins de ces jeunes, qui nécessitent parfois d'autres formes d'accompagnement, davantage centrées sur la dimension psychosociale que strictement scolaire. Face à l'augmentation des situations d'absentéisme et de phobies scolaires, un enseignant référent a été désigné dans la plupart des cycles d'orientation depuis 2024. Toutefois, les échanges entre ces différents référents dans les CO restent aujourd'hui limités et il manque encore une mise en commun des bonnes pratiques. Lorsque la situation l'exige et que le jeune ne parvient plus à réintégrer l'établissement scolaire, un soutien à domicile ou dans un lieu tiers peut être mis en place. Il existe pourtant des pratiques intéressantes mises en place au sein des CO. C'est le cas de l'annualisation des notes accordée à un jeune concerné par une phobie scolaire, qui lui a permis de poursuivre sa formation : « Quand même l'école après elle a fait beaucoup de démarches pour annualiser mon année, parce qu'en fait j'avais les notes qu'il fallait pour passer l'année, j'ai pas fait les examens, mais c'est vrai qu'ils m'ont quand même donné cette chance d'annualiser mon année, ce qui a fait que j'ai pu aller à l'école de commerce » (J_18).

Lorsque la situation l'exige et que le jeune ne parvient plus à réintégrer l'établissement scolaire, un soutien à domicile ou dans un lieu tiers peut être mis en place. Pour les cas les plus sévères, notamment lorsque le jeune ne parvient plus à sortir de chez lui, des mesures spécifiques comme la zoothérapie peuvent être activées. Le Centre Médico-Pédago-Thérapeutique de Jour (CMPTJ) à Martigny, piloté par l'Institut Don Bosco, ou son équivalent KJTS, piloté par le Kinderdorf, à Brigue, peuvent accueillir ces jeunes pour une durée de trois mois afin de favoriser une remobilisation progressive. Un jeune, qui a bénéficié de cette mesure, évoque positivement des cours en continuité de ceux du cycle, proposés selon les besoins des jeunes. Les jeunes y font également des ateliers thérapeutiques de groupe. Les horaires sont moins étendus et permettent aux jeunes de reprendre un rythme en n'y allant que des demi-journées. Sur le plan médical,

la structure Cap'Ado, plus médicalisée, constitue également une ressource externe. Pour d'autres jeunes, étant hospitalisés pour des troubles psychiques importants, des enseignantes et enseignants spécialisés interviennent en milieu hospitalier afin de maintenir le lien avec l'école.

Le harcèlement entre pairs apparaît également comme un facteur de risque déterminant. Plusieurs jeunes de notre échantillon rapportent avoir subi des situations de harcèlement à différents moments de leur parcours, en particulier durant la scolarité obligatoire. Ces expériences peuvent constituer un point de rupture, entraînant d'une part des situations de décrochage scolaire, y compris lorsque les résultats académiques sont suffisants, et d'autre part une dégradation de la santé mentale. Un jeune explique notamment : « J'ai eu beaucoup de décrochages parce que j'avais encore beaucoup de mal avec ce milieu scolaire. Le contact avec les autres élèves qui m'angoissait beaucoup » (J_18). Les effets des relations entre pairs se répercutent en effet sur d'autres dimensions de la vie des jeunes. Un jeune indique notamment « Je n'arrivais plus à aller à l'école, je n'arrivais plus à apprendre. Je me disais : ça va aller, ça va aller, j'essayais, et plus j'essayais, plus je tombais malade. Après c'était aussi physique : j'avais toujours des gripes, des gastros, des trucs, des machins » (J_10).

D'autres jeunes se heurtent à une inégalité de traitement basée sur leur origine. Un jeune raconte comment le harcèlement qu'il a subi était basé sur son origine étrangère : « C'était un cas de harcèlement vraiment extrême. Parce que nous étions des étrangers et tout ça. (...) Enfin, je dirais que beaucoup de choses se transmettent des parents aux enfants. Et probablement, si les parents ne sont pas d'accord, les enfants non plus ne le seront pas... Et oui, à l'école, ils n'ont pas du tout regardé ça, ça leur était égal. Donc ils n'ont pas fait grand-chose non plus à ce sujet. (...) Enfin, on avait aussi des enseignants chez qui on remarquait qu'ils étaient vraiment contre les étrangers. Et ça, on l'a vraiment ressenti. Aussi en classe et tout, dans la manière dont ils se comportaient avec nous. » (J_13). Un autre jeune remarque également un traitement différencié entre Suisses et personnes avec un parcours migratoire : « Surtout le directeur (...) il fait énormément de favoritisme et tout le monde a remarqué ça, même les parents. Si par exemple moi (...) je suis pas de ce pays. Il y a un autre qui était suisse, il allait faire du favoritisme entre nous deux ». (J_16)

Les enjeux de genre jouent également un rôle important dans les parcours des jeunes. Une jeune rapporte avoir été victime d'une agression sexuelle par un pair dans son environnement de formation. Au terme de la situation, c'est elle qui a quitté l'école, en partie en raison de difficultés scolaires liées aux conséquences des violences subies, mais aussi parce que l'autre élève est resté dans l'établissement. Une jeune relève, de son côté, un manque de sensibilité aux enjeux de genre de la part de certains titulaires, ainsi qu'une absence d'intervention face à des propos sexistes, comme l'indique cette jeune « Tout ce qui est misogynie, homophobie, racisme, tout le truc. Je ne sais pas genre les profs des fois, ils ne font pas grand-chose » (J_17).

Plus globalement, au-delà des dimensions académiques, certains jeunes relèvent que l'école peine à considérer les besoins non strictement scolaires, notamment relationnels et émotionnels. Un jeune souligne : « Dans le milieu scolaire, c'est qu'on a souvent tendance à se concentrer uniquement sur le travail, les notes, etc. Mais pas s'intéresser à comment se sentent les élèves et comment ils se sentent dans cet environnement. Parce qu'ils sont obligés d'aller à l'école, mais en fait on leur a pas demandé est-ce qu'ils sont bien comme ça, est-ce qu'ils auraient besoin d'aide en plus » (J_18). Le sentiment de ne pas être reconnu dans sa globalité peut ainsi contribuer à une mise à distance progressive de l'institution.

4.3. Les enjeux liés à l'orientation professionnelle

Cette section aborde les principaux enjeux liés à l'orientation professionnelle. Elle met en lumière la manière dont la mise en œuvre de l'orientation professionnelle au secondaire I peut conduire à une survalorisation de la voie gymnasiale, avec des effets de stigmatisation pour certains élèves (4.3.1). Elle souligne ensuite l'intérêt des stages pour affiner le choix du projet, tout en pointant les difficultés de leur intégration dans le calendrier scolaire (4.3.2). La section évoque aussi l'émergence d'une logique proche de celle de la CII à travers les séances Jeunes à risque (4.3.3). Enfin, elle montre que le travail autour du projet de suite professionnelle peut osciller entre une simple formalité et un véritable levier d'orientation réussie (4.3.4).

4.3.1. La mission d'orientation du secondaire I : la survalorisation de la voie gymnasiale et ses effets de stigmatisation

La loi sur le cycle d'orientation confie explicitement à l'école une mission d'orientation³⁹, mission concrètement mise en œuvre par le cours d'éducation des choix (EDC) dispensé par les titulaires. Dans ce contexte, le rôle de l'orientation à l'école apparaît d'autant plus structurant. Comme l'exprime une jeune rencontrée lors des entretiens : « On passe plus de temps à l'école qu'à la maison. » (J_15). Les jeunes soulignent l'importance d'aborder l'orientation au cycle et seraient globalement favorables à son renforcement : « Ce serait bien d'insister un peu plus sur ça pendant le cycle : apprendre à se connaître, à savoir ce qu'on veut faire, ce qui nous plaît. Il doit y avoir beaucoup de jeunes qui ont commencé une formation et qui, après, se sont dit : ce n'est pas vraiment ça que je veux faire. Prioriser davantage le choix professionnel au cycle, ça pourrait être intéressant (...). C'est plus important. Peut-être que ça manque » (J_08).

Les cycles d'orientation valaisans appliquent l'approche orientante, développée au Canada⁴⁰ qui considère l'élève comme l'acteur central du processus, soutenu en premier lieu par les parents. Interviennent ensuite, en ordre d'importance décroissant les spécialistes en information et en orientation, les titulaires, le personnel de soutien, la direction, la commission scolaire et la communauté. Malgré ce cadre structuré, plusieurs limites apparaissent dans sa mise en œuvre. Même si la présence des conseillères et conseillers d'orientation scolaire et professionnelle (COSP) est assurée dans l'ensemble des cycles d'orientation du canton⁴¹, leur effectif de 1 EPT de COSP par 750 élèves ne permet pas un suivi intensif pour beaucoup des jeunes⁴². La mesure Orientation Plus, destinée aux élèves en dernière année de cycle d'orientation sans

³⁹ Loi sur le cycle d'orientation, Article 4, alinéa 1 : Le CO, en poursuivant la formation de base confiée à l'école primaire, a pour mission fondamentale de renforcer les connaissances et compétences nécessaires à une progressive orientation du jeune vers les choix qu'il est appelé à effectuer. Mission spécifiée dans les Articles 52-56.

⁴⁰ Cette approche est structurée autour de quatre axes (Gouvernement du Québec, 2002, p. 22). Premièrement, l'intégration d'éléments d'information et d'orientation dans les programmes disciplinaires par les titulaires, en collaboration avec les spécialistes de l'information et de l'orientation pour le développement des contenus. Deuxièmement, l'organisation d'activités de vie scolaire encadrées par des personnes actives dans le dispositif ainsi que par des spécialistes de l'information et de l'orientation, permettant aux élèves d'explorer le monde du travail et d'assumer des responsabilités. Troisièmement, la mise à disposition d'outils d'information et d'orientation adaptés, accompagnée d'une formation à leur utilisation dispensée par des personnes actives dans le dispositif et spécialisées en information scolaire et professionnelle ou par du personnel de soutien. Quatrièmement, un accompagnement individuel assuré par des spécialistes de l'orientation, comprenant un soutien à l'exploration et au processus décisionnel, une analyse du potentiel de l'élève au regard de ses valeurs et de ses intérêts, ainsi qu'une adaptation personnalisée de l'information scolaire et professionnelle.

⁴¹ LCO Art. 52

⁴² Au secondaire II ce ratio est de 1 EPT COSP pour 1200 élèves.

projet professionnel ou dont le projet est jugé non réaliste, permet cependant un accompagnement renforcé. Environ 150 jeunes en bénéficiaient en 2025 dans le Valais romand, avec un suivi comprenant cinq à six entretiens avec une ou un COSP, favorisant ainsi un travail plus approfondi sur leur avenir professionnel. Si un jeune n'a pas de solution professionnelle suite à ce travail conséquent d'orientation, et si d'autres criticités sont mises en évidence, alors il est annoncé à la Plateforme T1.

Bon nombre de personnes actives dans le dispositif valaisan portent un regard critique sur l'orientation telle qu'elle est actuellement déployée à l'école. L'une d'elles indique : « Oui, alors moi si je devais vraiment me prononcer en toute franchise, je pense qu'aujourd'hui le système de l'orientation au niveau de l'école il n'est pas adapté. » Une autre relève : « Pour moi, aujourd'hui, à l'école, il y a vraiment un gros, gros manque. Et ben, ça se ressent sur les jeunes qu'on accompagne. C'est des jeunes qui se sont jamais questionnés là-dessus. Ou alors très brièvement et très superficiellement. » Lorsqu'ils en parlent, les jeunes rencontrés qui ont vécu une situation de rupture ont également un regard nuancé sur le conseil d'orientation du CO. Une partie n'en parle pas du tout ou n'en a que peu de souvenirs, la majorité a un regard critique sur ce qui leur a été proposé au cycle. Certains jeunes considèrent que les conseils en orientation qu'ils y ont reçu étaient inutiles ou ne faisaient pas de sens. Ainsi un jeune nous explique que la liste des métiers discutée était trop limitée : « Au cycle, il y avait une fiche où il y avait plein d'idées de métiers. (...) c'était que des métiers qui se ressemblaient ou alors des métiers classiques, genre dans le magasin, la vente. Alors qu'en vrai, il y a plein d'autres métiers qui sont ultra intéressants, mais c'est juste qu'on n'en parle pas. Je trouve ça un peu nul qu'on parle que des trucs classiques » (J_17). Certains jeunes considèrent en outre que l'âge auquel il leur a été demandé de faire des choix était trop jeune « Quand t'as quinze ans, tu penses pas à ce que tu peux faire. Elle montrait des trucs, mais c'était pas forcément ce qui me plaisait » (J_02). Cette question d'âge implique également que les jeunes n'osent pas forcément se positionner fermement face aux adultes professionnels, même s'ils identifient que les propositions ne leur correspondent pas vraiment, au risque de faire de mauvais choix : « Je trouve que des fois ils sont un peu trop radical dans leur démarche. Et ça nous met une pression énorme. Et ce qui fait que des fois on se sent obligés de vite choisir un métier. Et après on se rend compte que ce n'est pas ça qui nous plaît » (J_18). Enfin, certains jeunes ont perçu négativement l'orientation qui leur a été proposée par les COSP « Je suis allé les voir. Et cette personne m'a proposé de faire une AFP à l'époque, donc je l'ai un peu mal pris » (J_07).

De fait, une part importante de la responsabilité de l'orientation repose sur les titulaires, qui assument déjà de nombreuses tâches et ne disposent pas tous d'une expertise spécialisée dans le domaine de l'orientation tout en ayant une formation de base à ce sujet. Ce sont pourtant elles et eux qui sont en charge du cours d'éducation des choix qui est proposé aux élèves à raison d'une période par semaine environ, afin de les accompagner dans la construction de leur projet professionnel. Comme le souligne une personne active dans le dispositif : « Mais je pense qu'on peut quand même améliorer avec des professionnels qui interviennent peut-être même dans le cadre du cycle, des gens qui n'ont pas du tout la formation d'enseignants parce que vous discutez avec certains enseignants, ils ne savent pas qu'est-ce qu'il faut faire durant cette heure d'éducation des choix. »

En outre, le format collectif du cours d'éducation des choix atteint rapidement ses limites, en ne présentant qu'un panorama très global des options et en ne permettant pas à tous les élèves d'aborder leurs questionnements personnels. Or, les enjeux d'orientation relèvent souvent de dimensions intimes et

nécessitent un cadre individualisé et confidentiel⁴³. Enfin, le processus d'orientation est traversé par une double dynamique de stigmatisation. Celle-ci s'exprime, d'une part, à travers la hiérarchisation implicite des options de formation, où le parcours scolaire et académique est souvent valorisé au détriment de la formation professionnelle par apprentissage. D'autre part, elle se manifeste dans le recours aux mesures de transition, souvent perçues comme un aveu d'échec plutôt que comme une étape structurante du parcours.

Aussi, les cours d'éducation au choix sont globalement mal perçus par les jeunes qui y font mention⁴⁴, notamment parce que certaines voies ne sont pas valorisées et que les professions mentionnées manquent souvent de diversité : « Depuis le cycle, on nous dit "ce qui est bien, c'est après tu peux aller au collège". On ne nous parle pas des autres possibilités (...) ils nous poussent plus pour aller au collège et que genre en fait, les autres trucs, c'est un peu nul à faire » (J_17).

Un des jeunes explique néanmoins avoir trouvé un soutien pertinent et de l'écoute lors des rencontres avec les conseillères et les conseillers en orientation travaillant dans leur établissement et les avoir revus même après avoir quitté le CO, avant de s'orienter vers une mesure, alors que d'autres soulignent l'intérêt d'avoir rencontré ces personnes à plusieurs reprises et l'impact positif qu'elles ont eu sur son estime de soi « J'avais une prof à moi qui m'aidait aussi à trouver du travail, (...) elle m'a énormément aidé. On a eu des rendez-vous, même si j'étais pas trop concentré en cours, parce que j'avais abandonné l'école. Elle était toujours là pour moi. Elle me disait "Bon, t'es capable, mais faut travailler un peu plus." Tout comme ça. » (J_16).

4.3.2. Le potentiel des stages, mais leur difficile agencement dans le calendrier scolaire

L'importance des stages de courte durée est mise en avant par les jeunes rencontrés⁴⁵. Une des jeunes explique par exemple : « Quand on va chez une conseillère en orientation, [il y a] toutes ces listes de questions à cocher. Et moi, je trouve ça vraiment contre-productif parce qu'on ne peut pas savoir comment sont les choses avant de les avoir expérimentées. Je ne peux pas savoir si je préfère travailler à l'extérieur ou à l'intérieur si je ne l'ai pas encore fait, si je ne l'ai pas encore expérimenté. Et du coup, souvent, on va dire par déduction, oui, je préfère travailler à l'extérieur. Après, on va prendre ce chemin-là et on va se rendre compte que c'est quelque chose qui ne nous plaît pas » (J_18). Les stages apparaissent ainsi comme un levier important d'exploration qui permettent une projection dans un futur concret. Toutefois, leur articulation avec les exigences scolaires pose problème : « Je crois qu'en deuxième année ou troisième année, t'as deux jours de stages obligatoires. Les deux jours, c'est les mêmes pour toute l'école. T'as deux jours imposés. Mais sinon, oui, ils nous encourageaient assez, mais pas trop, parce qu'il ne faut pas trop loucher de cours non plus. Ça, c'était (...) compliqué (...), si tu rates des cours, tu rates des examens » (J_18), ce que confirme un autre jeune « Au CO, en fait, vous n'avez pas assez de temps pour faire tous ces stages, parce que vous devez refaire tout [ce] que vous avez loupé » (J_17).

Cette préoccupation est d'ailleurs partagée par certains parents, comme le relate cette personne active dans le dispositif valaisan : « Moi j'entends aussi des parents qui me disent « mon gamin il va à l'école, moi

⁴³ En cas de besoin d'approfondissement, les élèves sont dirigés vers la consultation d'orientation auprès du COSP de leur école.

⁴⁴ Il est à noter que le cours d'éducation au choix a été restructuré et modifié en 2021.

⁴⁵ Toutefois pour certains métiers il est parfois très difficile de trouver des stages et certaines entreprises sont réticentes à prendre des stagiaires de courte durée.

je ne veux pas le mettre en stage toutes les semaines, parce qu'il doit rattraper le travail, puis il n'a pas beaucoup de facilité », et puis donc c'est beaucoup de faire, et de l'acquisition de compétences, et de l'apprentissage de nouvelles matières, et construire son projet. » Ainsi le non-recours à cette possibilité de faire des stages à cause de la difficulté de les concilier avec les exigences scolaires, peut contribuer à des projets non suffisamment réfléchis.

4.3.3. Les prémisses d'une logique CII : les séances Jeunes à risque

Pour certains jeunes, les personnes actives dans le dispositif identifient déjà durant la scolarité obligatoire que l'accès au premier marché du travail risque d'être restreint, sans encore savoir si une atteinte à la santé est formellement établie. Dans ce contexte, les séances « Jeunes à risque », mises en place au sein des cycles d'orientation par le Service de l'enseignement via l'OES, notamment sous l'impulsion de l'AI, visent à anticiper les besoins de certains élèves à la sortie de la scolarité obligatoire. Ces séances sont discutées ici non pas comme un dispositif d'orientation professionnelle à proprement parler, mais comme un mécanisme d'anticipation institutionnelle susceptible d'influencer les transitions, et comme une forme de prévention. Lorsqu'une situation est signalée, et sous réserve de l'accord des parents, une discussion en réseau est organisée afin d'évaluer les démarches nécessaires en vue d'une éventuelle prise en charge par l'AI. Les parents ne participent pas à ces séances. Toutefois, ils demeurent responsables des démarches administratives qui en découlent, même si un accompagnement peut être proposé selon les ressources organisationnelles du cycle d'orientation. Il convient également de souligner que ces séances sont mises en œuvre de manière inégale sur le territoire valaisan et que certains établissements expriment des réticences à leur égard. Les séances Jeunes à risque représentent également le dernier filet de sécurité pour les jeunes pour lesquels l'école se pose la question d'une atteinte à la santé psychique. Ces séances ont donc un double effet souhaité : anticiper les besoins pour les jeunes en 9 CO et agir rapidement pour les jeunes en 10 et 11 CO libérables de la scolarité obligatoire et présentant des criticités importantes.

Les directions des cycles d'orientation, qui jouent un rôle central dans la prévention, relèvent l'absence de critères clairs concernant les situations devant être signalées. Elles mentionnent également un manque de retours d'information de la part des services, ce qui limite la possibilité d'ajuster les pratiques en amont. Comme le souligne une personne active dans le dispositif valaisan : « Et ça, ça nous amène, je pense, sur une des difficultés qui restent sur l'école, c'est toute la question de l'analyse du risque par rapport à la transition. C'est comment, finalement, une école, un directeur et des enseignants arrivent à être suffisamment pointus dans l'analyse du risque par rapport à des jeunes qui ont peut-être même de bons résultats scolaires. »

4.3.4. Le projet : entre exercice à cocher et orientation réussie

L'un des objectifs institutionnels des CO est que chaque élève quitte le cycle avec un projet. Cependant, une personne active dans le dispositif relève : « Dès l'instant où il y a le projet, c'est un peu des cases à cocher. (...) Les machins, l'EPP, c'est fait. Mais ce n'est pas suffisant. » Cette approche peut conduire à une validation formelle du projet plutôt qu'à une analyse approfondie de sa faisabilité. Ainsi, seuls les jeunes terminant la scolarité obligatoire sans projet sont transmis à la Plateforme T1 pour le monitoring. Selon les derniers chiffres du SHE en 2024, le pourcentage de jeunes des écoles publiques sans projet et sans solution à la fin de la scolarité obligatoire s'élève à seulement 0.17% (Canton du Valais, 2026). Ce critère

binaire (avec/sans projet) rend peu visibles les projets validés mais peu réalistes, qui constituent pourtant un terrain important de ruptures ultérieures.

Après la fin de la scolarité obligatoire plusieurs jeunes mentionnent avoir eu recours à un service de conseil d'orientation, ou essayé d'y avoir recours, ce qui a été plus utile pour eux. Lorsqu'un processus d'orientation est mis en place dans le cadre d'une mesure, par exemple avec l'Eval T1, leur évaluation reste toutefois critique, notamment à cause de certaines redondances identifiées avec le contenu proposé au CO. Les personnes actives dans le dispositif valaisan travaillent aujourd'hui très souvent sur des aspects d'orientation qui n'ont pas été traités en profondeur pendant la scolarité obligatoire. Ils notent aussi qu'il y a un travail important de revalorisation des parcours à faire : « On travaille la revalorisation parfois des projets. Car le jeune, il n'a pas le choix d'aller dans un AFP. Il faut valoriser le chemin. »

Nous concluons avec cette citation qui résume bien l'importance de l'orientation. Interrogée sur les éléments qu'il conviendrait d'intensifier afin de prévenir les ruptures, une personne active dans le dispositif met en évidence la nécessité d'agir en amont : « C'est avant [la rupture], paradoxalement. C'est-à-dire que si on part du principe que tout le monde a une solution, mais qu'il y a beaucoup de ruptures de solutions, c'est qu'il faut s'interroger sur la solution qui a été proposée. Typiquement, tous les gens qui vont au semestre de motivation, alors qu'il n'y a aucun paramètre qui nous indique que ça peut tenir... Mais alors, pourquoi on conseille ? L'aspect orientation est vraiment essentiel et quelque part problématique. »

4.4. Les enjeux du suivi des transitions

Cette section porte sur les enjeux qui traversent les transitions des jeunes dans les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle. Elle met d'abord en lumière les limites du repérage des situations de rupture et les effets des périodes de latence, en particulier lorsque les interruptions surviennent après la sortie de la scolarité obligatoire et échappent en partie au monitoring existant (4.4.1). Elle examine ensuite la lisibilité d'un système caractérisé par une offre riche et diversifiée, mais dont la complexité peut rendre complexe l'identification des mesures, des conditions d'accès et des interlocuteurs pertinents, tant pour les jeunes et leurs familles que pour les acteurs du réseau (4.4.2). La sous-section suivante s'intéresse aux conditions d'accès aux mesures, aux contraintes administratives, temporelles et matérielles qui pèsent sur les parcours, ainsi qu'aux décalages possibles entre les exigences des services et la situation des jeunes au moment de l'orientation (4.4.3). Enfin, la dernière sous-section analyse les enjeux du case management, notamment dans la perspective du risque de ruptures en boucle (4.4.4).

4.4.1. Un monitoring qui laisse place à des périodes de latence

Dans une logique de proactivité à l'égard des jeunes sans solution, un monitoring a été mis en place par la Plateforme T1 en collaboration avec l'OSP du secteur école (voir Figure 12). L'objectif est de repérer et de contacter l'ensemble des jeunes qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, ne sont pas inscrits dans une formation du secondaire II, qu'elle soit professionnelle ou générale ou dans une mesure de transition cantonale. Ils sont repérés et signalés grâce à l'outil « projet de suite professionnelle » que les élèves remplissent au CO. Ce monitoring permet ainsi d'établir un recensement partiel des jeunes potentiellement sans solution et, le cas échéant, de déclencher un accompagnement. Ce mécanisme implique toutefois un investissement conséquent pour des résultats mitigés : en 2024, sur 100 familles contactées, une seule présentait une réelle absence de solution, en faisant un cas pertinent pour une prise en charge par la Plateforme T1, alors que les autres avaient des solutions en dehors du contexte cantonal.

Certaines personnes actives dans le dispositif interrogent en outre les critères qui déterminent l'entrée dans ce monitoring. Comme l'exprime une personne : « Si je termine un CO avec ou sans diplôme, et que je m'inscris pour un SEMO, c'est noté ok, il y a une solution. En même temps, pour moi, c'est une solution pour 3 mois, 6 mois, et encore s'il est pris. S'il fait un stage linguistique, la même chose. Donc... » Comme nous l'avons vu précédemment, l'existence d'une solution est parfois réduite au sens administratif, sans que sa stabilité ne soit réellement interrogée. Cette logique apparaît d'autant plus problématique si l'on considère le manque de transmission d'information et l'absence de case management systématisé au sein du système.

Dans le même temps, les personnes actives dans le dispositif valaisan relèvent que de nombreux jeunes entament effectivement une formation ou un apprentissage après la scolarité obligatoire, mais interrompent leur parcours en cours de route. Par ailleurs, une part croissante des jeunes pris en charge par le dispositif provient désormais de l'ECG ou du collège, alors que cette population était très peu concernée avant 2021. Le principal point de rupture ne se situe donc pas à la sortie de la scolarité obligatoire, mais au niveau des interruptions subséquentes, en particulier les ruptures d'apprentissage. Or, pour ces ruptures intervenant après la sortie de l'école obligatoire, il n'existe actuellement aucune forme de monitoring

rien trop fait entre guillemets pendant [plusieurs mois], parce que j'avais besoin de me poser. (...). Et du coup je voulais me poser un peu. Mes parents qui étaient avec moi ils n'ont pas dit non » (J_01). Dans le cas des jeunes rencontrées, ces interruptions peuvent s'étendre de quelques mois à plusieurs années. Une jeune décrit l'impact d'une période de latence sur la santé psychique lors d'une recherche d'emploi : « C'était une période pas bien. Je ne suis pas rentrée en dépression, mais j'étais vraiment mal (...) j'étais fatiguée de chercher parce que j'avais envoyé plus de 100 mails (...) et je n'ai pas eu de réponse de personne » (J_04). Ces périodes de latence peuvent avoir des effets durables : après une période d'inactivité, le retour dans un cadre plus exigeant (horaires, relations sociales, régularité de fréquentation) peut être difficile, comme l'exprime un jeune : « J'ai été déscolarisé et puis après je me suis directement remis dans un système scolaire et puis c'est vrai que c'était pas du tout facile pour moi » (J_18).

Une fois sortis du système, les jeunes peinent à identifier par quel biais se réinsérer et, surtout, à qui s'adresser. Un jeune décrit ainsi l'absence de repères et de guidage durant cette période : « Mais ce qui était vraiment compliqué c'était le fait de ne pas avoir été guidé du tout pendant [cette période]. Moi pendant [cette période] ce qui me passait par la tête c'était de me dire ma vie est foutue, ça fait [plusieurs années] que je ne fais rien. Je me disais juste je ne suis pas comme tout le monde, tout le monde a fini le cycle, trouve une formation qui gagne de l'argent. À ce moment-là je me dis (...), je n'ai rien, je n'ai pas la moindre formation, je n'ai pas le moindre papier, je n'ai pas la moindre expérience et je trouvais ça très triste de me dire que justement je n'avais pas eu la moindre aide avant qui m'avait été proposée, (...) au cycle on va dire qu'à la fin de l'année on nous donne un contact pour dire si par la suite ça ne joue pas, si l'apprentissage ne joue pas, si on ne trouve pas d'apprentissage ou quoi que ce soit qu'on peut s'inscrire à... ou quoi que ce soit. Vraiment le fait qu'on ne me dise rien, qu'on m'a dit quand l'obligatoire est fini tu n'as pas d'apprentissage, débrouille-toi, c'est compliqué » (J_08).

En somme, l'enjeu principal n'est pas seulement d'identifier les jeunes sans solution à la sortie de l'école obligatoire, mais de réduire la latence qui s'installe lors des ruptures ultérieures, en particulier après une résiliation d'apprentissage, afin de maintenir le lien et d'éviter des interruptions prolongées. Il convient également de relever que plusieurs jeunes ont interrompu des mesures d'insertion socioprofessionnelle. Dans ces situations de boucles de ruptures, un suivi adapté continu et individualisé est déterminant pour prévenir l'installation de nouvelles périodes de latence prolongées.

4.4.2. La complexité du système

Le canton dispose d'une offre de mesures dense et diversifiée en matière de formation, d'insertion et de réinsertion. Cette offre est portée par un large éventail d'offices, de services et de prestataires, qui collaborent dans un réseau institutionnel et des réseaux spécifiques de prise en charge. Si les échanges entre les partenaires du premier cercle de la CII sont dynamiques, l'accès à l'information demeure plus limité pour les acteurs plus périphériques du système. Il en résulte un panorama complexe, difficile à appréhender pour les jeunes et leurs familles, et parfois également pour les personnes actives dans le dispositif valaisan, comme l'indique cette personne : « La faiblesse de ce système, c'est qu'on ne se connaît de loin pas tous. Et puis les réseaux [de prise en charge] ne sont pas toujours bien faits. »

Au sein de ce réseau institutionnel complexe, la communication et la capacité à orienter les jeunes vers la mesure appropriée constitue un enjeu central. La Plateforme T1 a élaboré un catalogue des mesures (ci-

après : Catalogue T1) recensant les mesures préventives, alternatives, transitoires et d'accompagnement durant et après la T1. Les personnes actives dans le dispositif valaisan relèvent toutefois que cet outil n'est pas connu de l'ensemble des personnes concernées : « Il y a un catalogue CII. Après le catalogue CII je ne suis pas sûr que tous les professionnels connaissent l'ensemble des mesures du catalogue CII parce qu'il faut déjà être bien conscient de connaître déjà tout son catalogue c'est déjà pas mal dans sa propre branche. » Au-delà de sa diffusion, la lisibilité du Catalogue T1 pose également question, notamment en raison de sa densité et de la visualisation de l'information. Une analyse détaillée des versions française et allemande du catalogue a mis en évidence plusieurs divergences, certes mineures, mais révélatrices de la difficulté à maintenir le réseau institutionnel à jour et de la charge de travail supplémentaire qu'implique le bilinguisme cantonal.

Parallèlement, plusieurs personnes actives dans le dispositif observent que les personnes impliquées dans l'accompagnement disposent fréquemment d'une connaissance partielle de l'offre et des acteurs. Dans ce contexte, l'orientation vers une mesure repose souvent davantage sur les mesures déjà connues ou maîtrisées que sur une évaluation globale et systématique des besoins d'un jeune en particulier. Il en résulte un risque de réponses inadaptées, des parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle prolongés ou discontinus et, à terme, de nouvelles ruptures. Comme le relate une personne : « Et le risque (...) c'est qu'ils travaillent finalement, comme tout un chacun, avec les structures qu'ils connaissent. Ils ont fait une bonne expérience avec le SEMO, c'est très schématique. Donc, le jeune qui n'a pas de solution, ils vont quand même tout faire pour qu'il y aille, sans avoir la vue globale du dispositif, en disant non, mais par rapport à ce profil, c'est vraiment plutôt ça, ou ça, ou ça. Et puis de garder une formation à jour par rapport au système de transition, c'est quasiment impossible. Heureusement qu'il y a ce catalogue, mais de nouveau un titulaire lambda, j'allais dire, je ne pense pas que chaque année, ils pensent à aller relire l'entier du catalogue pour voir les 4 virgules que cette structure a changé. »

Du côté des prestataires de mesures, cette situation se traduit également par un effort soutenu de communication pour se faire connaître dans le réseau institutionnel : « De mieux en mieux, le réseau [institutionnel] nous connaît et depuis quelques années maintenant, soit au niveau du scolaire par exemple les COSP ou les titulaires peuvent signaler pour des jeunes qui sortiraient sans rien qu'on existe, soit alors le CIO, les CMS aussi nous les adressent. » Une autre personne souligne : « Il y a eu un gros travail dans la communication qui a été fait, savoir se présenter envers les différents dispositifs qui pourraient être intéressés. Donc, grand travail de communication, il faut se faire connaître. »

Enfin, la complexité du réseau institutionnel est renforcée par les renouvellements de personnel au sein du dispositif, ce qui a aussi un grand impact sur le réseau professionnel des personnes actives dans le dispositif valaisan et peut ainsi rompre des ponts cruciaux qui ont permis de pallier certaines lacunes structurelles. Lors des ateliers avec les personnes actives dans le dispositif, une personne indique ne pas savoir toujours vers qui se tourner et regrette un manque d'information sur le réseau institutionnel. Les personnes actives à la Plateforme T1 relèvent d'ailleurs qu'il leur arrive d'accompagner non seulement les jeunes, mais aussi d'autres institutions, afin d'identifier les partenaires pertinents et d'orienter vers les bons relais dans le réseau.

À titre d'exemple, une moitié des jeunes rencontrés (8) ne connaissent pas la Plateforme T1, à l'image de ce jeune : « Ça me dit rien » (J_06). Parmi les jeunes qui l'évoquent, plusieurs indiquent ne pas en avoir

entendu parler en amont de leur inscription, alors même qu'ils estiment que la Plateforme T1 gagnerait à être davantage visible : « Moi je pense qu'il faudrait que ce soit plus connu. (...). Mettre en avant des plateformes comme T1, parce que franchement c'est bien et ce qu'ils proposent est très bien aussi (...). Ils essaient de trouver des solutions pour aider tout le monde. J'ai trouvé ça trop cool ». Enfin, même lorsque la Plateforme T1 est mentionnée⁴⁶, la compréhension de son rôle demeure souvent floue. Ce jeune décrit ainsi une inscription vécue comme peu explicitée : « On m'a dit (...) c'est plus simple après (...) mais c'était juste inscrit (...) je sais même pas comment je sais que ça a commencé (...) vraiment je sais pas on a juste parlé et puis après on s'est dit c'était plus simple pour différentes voies et tout (...) ça c'était avec l'assistante sociale de la famille qui a fait » (J_01).

4.4.3. Accès aux mesures : des questionnements liés à la santé en arrière-plan

Cette complexité du système représente un enjeu d'autant plus préoccupant que, dans les faits, la responsabilité de l'accès aux mesures repose encore largement sur les jeunes et leurs parents. Ceux-ci doivent non seulement identifier l'information pertinente, mais aussi s'inscrire ou « candidater » auprès de plusieurs services et offices, dans un paysage institutionnel complexe. Cette logique procédurale s'avère souvent décourageante, en particulier pour les jeunes les plus vulnérables et leurs familles, et accroît le risque d'abandon ou de non-recours à des prestations pourtant disponibles.

Par ailleurs, si l'offre est large, elle reste fortement centrée sur la formation et l'insertion professionnelle au sens strict, avec une exigence d'engagement à plein temps. Or, certains jeunes non bénéficiaires de l'AI ne disposent temporairement pas de cette capacité de travail à plein temps, notamment à la suite d'une rupture suivie par une période de latence. L'expérience de ce jeune illustre ce décalage : « Le rythme était beaucoup trop agressif. Je ne faisais rien du tout, et je suis arrivé sur un truc où je devais travailler tous les jours pendant sept à huit heures ; physiquement, je ne tenais pas, mentalement, je ne tenais pas » (J_08).

Les logiques et les conditions d'accès aux différents services ont été présentées dans la section 4.1. Toutefois, au sein du réseau institutionnel, plusieurs personnes actives dans le dispositif valaisan relèvent que le fonctionnement des mesures et leurs critères d'accès ne sont pas toujours suffisamment clairs pour l'ensemble des actrices et acteurs impliqués, notamment en raison de la diversité de l'offre. Si les échanges au sein de la CII Jeunes contribuent à une meilleure compréhension des dispositifs partenaires, certaines difficultés persistent. À titre d'exemple, l'AI reçoit parfois des demandes émanant de partenaires institutionnels sans éléments médicaux, en dépit du fait que ces dossiers ne peuvent pas être traités en l'état.

Pour certaines mesures, l'accès est contraint par des exigences institutionnelles. C'est notamment le cas de la mesure ASMT1 (anciennement SEMOSOC), qui impliquait une participation financière des parents. Cette contribution pouvait poser problème : les prestataires de mesures rapportaient que les jeunes, conscients du coût pour leurs parents, hésitaient ou pouvaient même refuser de s'engager dans la mesure. Comme l'expliquait une personne active dans le dispositif valaisan : « Et puis que demander ces 200 francs, l'impact que ça a pour les jeunes, c'est que quand il coûte à leurs parents, ça peut poser un problème dans la relation, puis être aussi un facteur de frein dans le travail qu'on fait. Ça, c'est quand même

⁴⁶ Souvent, ce sont les collaboratrices et collaborateurs de la Plateforme T1 qui sont mentionnées, plutôt que la Plateforme elle-même contrairement à d'autres services.

vrai. Il y a aussi des parents qui sont peu présents ou avec lesquels on n'arrive pas à collaborer pour différentes raisons. Et puis c'est vrai qu'avec la condition qu'il faut les parents pour mettre en place cette mesure, si on n'a pas accès aux parents, il n'y a pas la mesure pour les jeunes. En appliquant de manière stricte ce qui est demandé pour cette mesure, le contrat est signé par les parents. Il y a une participation financière et puis ça implique d'accéder aux parents. J'ai en tête une série de jeunes pour lesquels on n'a pas de contact avec leurs parents pour des raisons x ou y. Et puis ce n'est pas quelque chose qu'on peut juste activer comme ça. » Entre-temps, l'Office de coordination des prestations sociales (OCPS) du SAS, d'entente avec les organisateurs de mesures, a décidé de renoncer à cette participation parentale.

Un autre cas de figure concerne les difficultés financières liées aux déplacements entre le domicile et le lieu dans lequel se déroulent les mesures ou la formation. Un jeune explique : « Et ensuite, c'était simplement parce que je devais encore payer le train, parce que j'habite à [nom de village]. Jusqu'à [ville], c'est 24 francs chaque jour. (...) J'avais l'argent de l'aide sociale. Mais de faire les trajets tous les jours, ça pesait vraiment sur le budget. Et je l'ai quand même fait malgré tout. » (J_13). Toutefois, certaines mesures couvrent les déplacements : « J'étais à Griementz, Zinal, Sierre, Sion faire des stages mais au final, on m'a payé les trajets, ce qui est top » (J_04).

Pour d'autres les contraintes territoriales ne peuvent pas être surmontées. En effet, certains jeunes disposent d'un projet professionnel relativement clair, mais se heurtent à des contraintes territoriales limitant sa réalisation. Ces contraintes concernent principalement l'absence de places de formation dans le domaine souhaité ou l'éloignement géographique des établissements concernés, rendant la mobilité difficilement envisageable. Dans ces situations, l'impossibilité d'accéder à une formation correspondant à leurs aspirations peut conduire à une période d'attente ou de réorientation contrainte. Un jeune explique ainsi : « Je voulais faire [une formation], sauf qu'on m'a dit qu'ici, en Valais, il n'y a pas d'école, il faut se déplacer [dans un autre canton]. Du coup, j'avais pas trop envie de me déplacer (...). Donc j'ai préféré, entre guillemets, perdre un an » (J_04). Un autre jeune explique : « Je voulais chercher en cuisine, parce que c'était possible ici. La prochaine place pour boulanger était à [endroit] mais comme ça commence toujours la nuit, je ne pouvais pas le faire [à cause de la distance et les possibilités d'y arriver en transport public aux heures requises] » (J_14). Les facteurs territoriaux agissent ainsi comme des contraintes structurelles pesant sur les trajectoires. Ils ne traduisent pas nécessairement un manque de motivation ou de projet, mais révèlent les inégalités d'accès à l'offre de formation selon le lieu de résidence. Dans certains cas, ces contraintes génèrent des temps de latence ou des ajustements de parcours qui peuvent être vécus comme des ruptures temporaires.

D'autres contraintes concernent les mesures liées à l'assurance-chômage. Une fois le délai-cadre ouvert, les jours d'indemnité commencent à courir, y compris lorsque le jeune est encore en attente d'une place dans une mesure en raison de listes d'attente. Ces attentes peuvent durer plusieurs semaines, voire plusieurs mois selon les périodes. Une personne active dans le dispositif valaisan le formule ainsi : « Et de se dire que ce jeune, il est inscrit au chômage, les jours tournent et qu'on ne peut rien faire pour lui, c'est stupide. Pour moi, les jours doivent tourner le jour où il a commencé à la prise en charge. » Dans certains cas, afin d'éviter une attente prolongée, des jeunes sont orientés vers une mesure transitoire moins ajustée à leurs besoins. Un jeune décrit cette situation : « J'étais au SEMO Coaching en attendant qu'il y ait une place qui se libère au SEMO normal. C'était nul. Moi franchement je suis désolée, je n'ai vraiment pas aimé le SEMO Coaching, parce que franchement ce n'est pas motivant (...) Finalement, tu es à la maison, tu fais

tes trucs, mais tu es toujours à la maison » (J_03). Un autre jeune souligne l'effet démobilisateur de l'attente : « On a un peu fait direct [l'inscription au SEMO] mais en même temps pour rentrer au test d'aptitude et tout (...) il avait des dates précises. Il avait genre des semaines précises (...). Et du coup bah j'ai dû attendre (...) à tout moment il y a un jeune il est motivé. Et tu dois attendre trois mois avant de pouvoir faire ses tests et il arrive au test mais en fait limite il sait plus (...) moi à la fin de mes trois mois quatre mois d'attente (...) j'ai senti de la démotivation (...) Je me suis dit mais en fait si je dois attendre trois mois pourquoi je ne commence pas autre chose ? » (J_01). Pour d'autres, la prise en charge est toutefois rapide : « je venais de m'inscrire au chômage et du coup, comme je suis allé à [la mesure], ça n'a pas duré une semaine » (J_16).

Pour d'autres jeunes, l'accès aux mesures est restreint en raison de facteurs individuels liés à la santé. Accéder aux services peut en effet représenter un enjeu pour des jeunes qui vivent des phobies ou des difficultés à sortir de chez eux. Un jeune l'exprime ainsi : « Je vais en train. Au départ [c'était dur], mais maintenant ça va. (...) Ça va, j'ai un peu d'anxiété, mais ça va » (J_05). Dans ce contexte, un suivi à domicile peut, dans certains cas, constituer une modalité pertinente afin de maintenir le lien et de soutenir une remobilisation progressive. Les délais d'attente constituent également un enjeu dans le domaine de la santé. Au-delà des contraintes d'offre, l'accès à un suivi, notamment psychologique, dépend parfois du fait que le jeune parvienne à reconnaître ses difficultés et à accepter une démarche d'aide. Un jeune décrit ce processus : « Et puis je disais « oui mais non tout se passe bien » parce que je n'avais pas non plus envie d'accepter. Parce qu'il faut aussi savoir l'accepter et c'est ça qui est compliqué et bah c'est quelque chose que j'ai nié, que j'ai essayé de cacher. Avec le temps plus ça s'accumule et au bout d'un moment on n'arrive plus » (J_18).

En ce qui concerne le champ de la santé mentale, les personnes actives dans le dispositif valaisan indiquent que leur réseau professionnel permet parfois de pallier des lacunes structurelles. Dans ces cas, l'accès repose ponctuellement sur des liens interpersonnels, plus que sur des canaux institutionnels formalisés. Une personne insiste ainsi sur l'importance de construire des collaborations : « Là, on a accueilli la LAVI la semaine passée (...) On accueille Addiction Valais dans trois semaines. On a les cours d'appui qui vont venir. Et déjà, rien de créer le lien hors je veux dire, des tours, c'est des choses formelles, mais ça change tout. (...) Et puis après, dès qu'on a un besoin un peu urgent, on appelle les gens, on les connaît. (...) Écoute-toi, tu ne pourrais pas me filer un coup de main ? Je cherche pour faire des tests, une neuropsych, machin. Ouais, attends, va, machin, machin. » On bypasses un peu les systèmes, on va dire ça comme ça. »

Enfin, du point de vue des jeunes, l'accès à une prise en charge par l'AI est fréquemment perçu comme long et lourd. Un jeune résume : « C'est trop long mais l'AI c'est super long » (J_15). Un autre souligne l'attente prolongée : « Pour l'AI j'attends aussi. Déjà depuis trois ans » (J_13). Ce même jeune décrit également la difficulté à être pris au sérieux sur une problématique liée au sommeil : « Il a fallu beaucoup de temps avant qu'un médecin me croie. Au début, on me disait que je ne dormais pas assez ou que je souffrais d'une carence en fer. Ou ceci ou cela. Mais je savais moi-même que quelque chose n'allait pas. Parce que... avant, je n'avais pas ce problème. Cela ne peut pas apparaître comme ça, sans raison » (J_13). D'autres obstacles apparaissent dans les exigences de collaboration à la réduction du dommage, attendu dans le cadre de l'AI, notamment lorsque celles-ci impliquent une médication. Si la médication peut avoir des effets bénéfiques, plusieurs jeunes expriment un rapport négatif à ces traitements, soit parce qu'ils n'en perçoivent pas les effets, soit parce qu'ils ne souhaitent pas prendre des médicaments sur le long terme. Le récit de ce jeune l'illustre : « J'en ai eu pendant un moment, mais ils ne font pas effet. J'ai eu beaucoup de médicaments pour

la dépression, mais (...) j'ai tout arrêté d'un coup, par moi-même. Ça m'énervait d'avoir des médicaments à prendre. Je n'ai jamais aimé prendre des médicaments. Je n'avais pas envie d'être dépendant et de me dire : pour vivre, pour tenir, je suis obligé d'avoir des antidépresseurs, des calmants » (J_08). La médication peut en outre poser des contraintes pratiques et professionnelles, comme l'incapacité de réaliser certaines activités : « Ils voulaient que je prenne des calmants qui m'empêchent de conduire, [mais pour pouvoir travailler] il faut que je conduise » (J_08). Certains jeunes évoquent aussi une mauvaise tolérance : « Moi j'ai pas envie de médicaments, (...) au bout d'un moment si je les supporte pas, je les supporte pas, je vais pas (...) arrêter de dormir et arrêter de manger pour un traitement qui au final me change rien à ma vie » (J_15). La jeune a été contrainte d'interrompre l'ORIF à cause des conditions de l'AI qui exigent une médication qu'elle ne souhaite pas prendre. Toutefois, pour d'autres la médication est la condition qui permet de reprendre leur parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle : « Je peux dire que ce n'est que depuis bientôt deux ans, pas tout à fait deux ans, que je suis sous la médication adéquate. (...) Mais à l'époque, je ne pouvais rien faire. Je ne pouvais terminer aucune mesure, parce que la médication ne fonctionnait pas correctement. » (J_13) Une autre jeune indique aussi que la médication est la raison du maintien de son suivi psychiatrique : « J'ai une médication là en ce moment. Je prends toujours le médicament, mais sinon j'y vais plus le voir » (J_05).

4.4.4. Le case management et le risque de ruptures en boucle

Du point de vue des personnes actives dans le dispositif, le réseau de prise en charge constitue un levier majeur, en particulier pour les situations complexes : « Nous on voit sur les situations compliquées si le réseau il est fort, la situation, elle est gérée. Pas parfaitement parce que c'est une situation complexe mais c'est géré. Des fois on a des situations qui sont plus anodines sur le papier où le travail en réseau ne fonctionne pas et puis là pour le jeune c'est vite la catastrophe. » Le réseau permet en outre de réunir des expertises complémentaires autour des besoins des jeunes.

Dans les configurations en réseau de prise en charge, la coordination peut devenir complexe lorsque les acteurs impliqués ne partagent pas la même stratégie d'orientation. Une personne active dans le dispositif souligne ainsi qu'un facteur de réussite tient à l'alignement du réseau : « Et un élément de pronostic favorable, c'est si tout le réseau [de prise en charge] est derrière le même projet. Parce que si une instance, par exemple, nous, on dit, OK, (...), là, il y a d'autres membres du réseau qui soutiennent le jeune. Nous, si on dit à un jeune, écoute, pour nous, aujourd'hui, tu n'as pas le niveau pour faire un CFC. Commençons par une AFP. Si ça se passe bien, tu pourras continuer avec un CFC. Puis quand on a un partenaire qui dit, mais non, tu peux faire le CFC, on va te soutenir. »

La coordination de ces réseaux de prise en charge, et plus généralement la coordination autour d'un jeune particulier, est gérée par un case management tournant pour des cas traités en CII Jeunes et est attribué en fonction des spécificités des situations et des services impliqués. Toutefois, seuls deux services – le SAS et l'OASI – ont mentionné l'existence d'un outil commun, l'application MXCII⁴⁷ (anciennement ASGAL), visant à faciliter le partage de données entre services pour des situations complexes signalées en CII, lorsque les personnes concernées signent une procuration. Par ailleurs, une application intitulée CII Alert

⁴⁷ Cette application est utilisée pour la CII adultes principalement puisque la CII jeunes a mis l'accent sur les séances Intervention où l'on discute de manière pro-active et anonyme des cas qui ne pourront pas être répertoriés dans l'outil.

permet d'identifier quels services du premier cercle de la CII sont intervenus sur un dossier durant les trois dernières années. Si une personne active dans le dispositif y voit un outil précieux, une autre reconnaît ne jamais l'utiliser ; l'absence de référence à cet outil par les autres personnes actives dans le dispositif laisse penser qu'il n'est pas suffisamment mobilisé en pratique.

La complexité du dispositif institutionnel, combinée à un partage limité des données, entraîne des interruptions dans le suivi des jeunes, malgré les efforts déployés par la Plateforme T1 face au manque de ressources l'empêchant d'utiliser activement cet outil. Les lacunes dans la transmission de l'information génèrent une mobilisation importante de ressources : chaque service et chaque prestataire de mesure est contraint de reconstituer les informations nécessaires en sollicitant les autres instances impliquées. Cette situation engendre des redondances, des pertes de temps et un risque d'inefficience globale. Ce manque de partage des données a également un impact direct sur l'expérience des jeunes, qui expriment un sentiment de lassitude et d'incompréhension face à la répétition des démarches et des récits personnels. Dans ce contexte, le case management est perçu comme un instrument utile pour le suivi des jeunes en situation de rupture, tant au niveau des services qu'au niveau de la CII. Sa mise en œuvre varie toutefois selon les services concernés et l'analyse des situations individuelles : l'attribution du case management se fait de manière flexible, en fonction des mandats et des besoins identifiés. Plus largement, les règles encadrant la responsabilité du case management, notamment l'identification de la personne ou du service en charge, le moment du parcours du jeune concerné et les modalités d'intervention, restent insuffisamment claires et peu formalisées. Cette absence de cadre partagé contribue à une fragmentation de l'accompagnement, avec des responsabilités diffuses et des prises en charge discontinues.

De façon générale, au sein du dispositif valaisan, deux services, l'OASI et l'OAI, recourent systématiquement au case management pour les situations qu'ils prennent en charge. L'OAI, en particulier, est tenu par des exigences fédérales en matière de gestion de cas, et les collaboratrices et collaborateurs suivent une formation en case management à la Haute école de Berne⁴⁸. En tant que financeur de mesures, l'OAI conserve le pilotage du case management, mais uniquement à partir du moment où une atteinte à la santé a été établie. D'autres services mettent en place un case management de manière ponctuelle⁴⁹. Du côté des CO, un case management est activé dans le cadre des séances « Jeunes à risque ». Les CMS, lorsqu'ils suivent les jeunes, gèrent les situations selon une logique de case management. En revanche, l'OCPS ne fait pas de case management à proprement parler : son implication dans l'accompagnement des jeunes se limite principalement à la gestion des aspects financiers et administratifs.

Le manque de case management est parfois expliqué par un déficit de ressources, comme l'indique une personne active dans le dispositif dans le domaine du chômage : « Non, il n'a pas les ressources de faire le case management. Parce que, peut-être qu'il en a 100 dossiers à traiter. Et puis s'il y en a un tiers, [avec] des [problématiques] multiples. C'est les 30 sur 100. Ils nécessitent beaucoup plus de ressources, les 30, que les 70. » Toutefois, les personnes actives dans le dispositif reviennent souvent sur l'idée d'un case

⁴⁸ Il est également intéressant de noter que la formation au case management pour la CII adultes, mise en place par le bureau CII en collaboration avec la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne et citée dans le rapport annuel de la CII (Canton du Valais, 2023), n'a pas été mentionnée.

⁴⁹ Notons encore que dans le cadre du projet pilote SemoCoaching+, un case management est mis en place (voir Anne 7.2).

management renforcé lorsqu'elles sont invitées à formuler un souhait « coup de baguette magique » : « Je crois que je ferais ce guichet unique ou ce case management au départ. »

Au niveau opérationnel, les prestataires de mesures n'ont pas accès à ces données répertoriées dans les différents services du premier cercle de la CII (pour des raisons liées à la protection des données et au manque d'une base légale le permettant) et dépendent principalement des informations partagées par les jeunes eux-mêmes ou par les organismes placeurs. Cette situation entraîne à la fois une perte d'informations pertinentes pour l'accompagnement et une charge de travail supplémentaire, les données devant être reconstituées alors qu'elles sont, en principe, déjà recensées dans d'autres services. Aussi, la politique de transmission des informations collectées par les prestataires de mesures entre les différents services financeurs n'est pas clairement identifiée. En effet, les prestataires de mesures rendent souvent aux services un rapport détaillé sur les activités et l'évolution des jeunes suivis, comme le décrit une personne active dans le dispositif : « Alors, on communique, je dirais de manière assez régulière avec eux, on définit... la base et tous les mois ils reçoivent un rapport détaillé de tout le travail qui est fait avec le jeune. » Une autre personne active dans la prestation des mesures remarque : « On a beaucoup d'espoir que plus on va se connaître ce réseau, plus on va gagner du temps puis faciliter la récolte des infos déjà faites. »

Corrélativement, le réseau de prise en charge est vécu négativement lorsque la transmission d'information est insuffisante et que les jeunes doivent répéter leur histoire. Un jeune résume : « Il y a une mauvaise communication. Si on ne leur dit pas de se transmettre les choses, ils ne le font pas, et donc il faut réexpliquer, et toujours revenir sur le passé, ça serait plus simple que les professionnels aient les informations en avance. » (J_15) Un autre insiste sur la charge émotionnelle : « Mais au début, c'était assez difficile. Parce que... c'est juste que... tu dois toujours raconter les mêmes choses. Encore et encore. Tu dois faire remonter les souvenirs. Tu dois te rappeler de ces moments. En fait, tu ne voulais pas. Mais tu dois le faire. Sinon, rien n'avance. » (J_13) Cette reconnaissance de l'importance de partager son vécu est reconnu par la majorité des jeunes. Comme l'exprime un d'entre eux : « Je suis parti du principe que j'étais tellement désespéré que j'avais intérêt à être honnête, à ne rien cacher, à dire s'il y avait un problème. Tant mieux si on pouvait m'aider ; si on ne pouvait pas, au moins je l'avais dit. Je savais que je n'allais pas être jugé, que le but était de m'aider pour que ça aille mieux. » (J_08).

Enfin, le cloisonnement du réseau et l'absence d'un case management favorisent des situations où chaque instance se concentre sur une portion limitée du parcours, comme l'exprime cette personne active dans le dispositif : « Donc, quelque part, chacun se concentre sur une partie très petite de l'histoire, tant du jeune que du parent. C'est relier les points, mais ça demande, effectivement, ça demande certainement des entretiens beaucoup plus longs. Ça demande, par la force des choses, d'être extrêmement à l'aise à poser des questions qui vont peut-être aussi dans l'intimité. Mais ça demande une qualité de préparation aussi qui fait qu'on puisse prendre de manière plus large l'histoire. »

4.5. Les enjeux de l'accompagnement

Cette section s'intéresse aux enjeux liés à l'accompagnement. Elle met d'abord en avant le rôle déterminant de l'implication des personnes actives dans le dispositif pour le suivi des jeunes (4.5.1), puis souligne l'influence ambivalente des relations entre pairs, à la fois source de motivation et de perturbation (4.5.2). Elle aborde également le rôle des familles, entre reproduction des inégalités sociales et source de soutien (4.5.3). Enfin, elle traite de la participation aux mesures comme moyen pour les jeunes de reprendre le contrôle de leur destinée (4.5.4).

4.5.1. L'accompagnement professionnel : une implication qui fait toute la différence

Au sein du dispositif, différentes formes d'accompagnement coexistent en termes de durée et de fréquence. Deux points clés ressortent des récits des jeunes lorsqu'ils décrivent les personnes ressources : le degré d'implication attribué aux personnes actives dans le dispositif, ainsi que le réseau professionnel que celles-ci peuvent mettre à leur disposition.

Sur le plan temporel, certaines interventions sont ponctuelles et essentiellement administratives, avec un contact limité entre les jeunes et les personnes actives dans le dispositif. C'est notamment le cas de certaines démarches auprès des ORP, qui reçoivent souvent les jeunes pour un ou quelques rendez-vous avant de les orienter vers une mesure, ou encore de l'AI. Dans ces configurations, les récits des jeunes mettent en évidence un vécu plutôt neutre, voire distant : « Je dois dire que, depuis le dernier entretien jusqu'à... la semaine dernière ou l'avant-dernière, je n'ai plus eu aucun contact avec l'AI. Et justement... elle m'a appelé à cause de vous [pour l'entretien]. Sinon, je ne sais rien de l'AI. » (J_13)

Les accompagnements de moyen à long terme se trouvent en particulier dans les mesures de transition et d'insertion socioprofessionnelle portées par les prestataires. La durée peut aller de quelques mois à un suivi étendu, comme celui proposé par Form Avenir, qui peut se prolonger tout au long de la formation. Dans ces accompagnements, les personnes actives dans le dispositif sont souvent confrontées à un enjeu délicat : articuler les aspirations des jeunes avec leurs ressources, leur niveau ou leur capacité d'engagement au moment donné. Comme l'exprime une personne active dans le dispositif : « Après, c'est vrai que des fois, on doit un peu casser les rêves ». Dans ces situations, l'enjeu n'est pas seulement de constater qu'un projet est difficilement réalisable, mais aussi de l'accompagner vers une réorientation qui valorise le chemin et maintient la motivation.

Au-delà de la durée de l'accompagnement, les jeunes sont très sensibles au degré d'implication attribué aux personnes qui les accompagnent, à différents moments de leur parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle. Qu'il s'agisse du corps enseignant, de conseillères ou conseillers en orientation ou de personnes actives au sein des mesures, un manque d'intérêt perçu est associé à un vécu négatif et à une baisse d'engagement. Un jeune décrit ainsi des enseignantes et enseignants qui « donnaient la matière qu'ils avaient à donner parce qu'ils devaient donner cette matière, mais ils n'étaient pas intéressés par les cours qu'ils donnaient » (J_17), tandis qu'un autre nuance « Il y a vraiment deux types de profs, il y a les profs qui s'en foutent un peu, et les profs qui sont vraiment là pour t'aider » (J_16). Dans ces cas, une relation de confiance ne peut pas se mettre en place.

Enfin, concernant l'accompagnement individuel, les récits des jeunes montrent qu'il est plutôt mal perçu lorsqu'il apparaît trop léger ou trop ponctuel. Un jeune explique : « Moi on m'avait dit comme quoi (...) on avait beaucoup de recherches de stages on doit faire le CV et tout. Mais sur un semestre celle avec qui je devais faire ça (...) je l'ai vue 5 fois max » (J_01). D'autres soulignent la brièveté des échanges : « On échangeait. C'était vite fait, pendant 10 minutes » (J_05). Les jeunes déduisent de ces observations un manque de soutien : « Il n'y avait pas trop de prise en charge (...). Ce côté recherche, c'était plus nous on devait le faire à la maison. Mais il n'y avait pas trop de, enfin, d'aide à ce niveau-là j'ai l'impression » (J_05). À l'inverse, l'accompagnement est évalué positivement lorsque les jeunes perçoivent une présence réelle, une bienveillance et un ajustement aux besoins, conditions qui favorisent l'engagement, la confiance et la stabilisation du parcours.

Des signes concrets d'implication sont fortement valorisés. Un jeune souligne par exemple l'attention continue d'une personne de référence : « On se voyait pour faire un point, pour voir comment ça se passait. (...). J'ai aussi son contact sur WhatsApp, on se parle parfois. Elle a voulu savoir si moi j'avais trouvé un apprentissage (...), elle était beaucoup intéressée. C'était bien. » (J_04). Un autre insiste sur le sentiment d'être réellement soutenu : « Franchement elle est vraiment très gentille et ça se voit qu'elle veut vraiment aider. Elle essaye vraiment et ça c'est cool parce qu'on se sent à l'aise » (J_10). Le regard porté sur les efforts des jeunes compte aussi : « Elle voit que je m'implique, peut-être pas dans les cours, mais dans le choix professionnel, dans le projet. » (J_02). Les jeunes mentionnent enfin l'importance d'un suivi individualisé : « Il va nous traiter de façon différente, parce qu'il sait qu'avec un, c'est un peu plus compliqué, et avec l'autre, c'est plus simple » (J_16), ainsi que la qualité de la relation : « Elle ne me traitait pas comme un ado qui voulait rien foutre de sa vie. Elle me traitait vraiment comme un ado en détresse qui avait besoin d'aide pour avancer. Et c'est ce qui m'a vraiment plu dans son caractère et comment elle était avec moi » (J_16). Cette présence soutenance est décrite comme une condition permettant de « lâcher prise » : « Je savais que j'étais entourée, qu'il y avait ces gens-là. Je pouvais lâcher prise » (J_10), et peut conduire à une reprise d'autonomie : « On m'a aidé, je suis énormément reconnaissant, parce que je ne pensais pas qu'on allait autant m'aider. (...) Et je pense sincèrement que sans eux, je serais encore au chômage à ce moment-là, chez moi, à rien faire. Du coup, comme ils m'ont aidé, maintenant j'ai envie d'avancer tout seul et de pouvoir faire les choses tout seul correctement. » (J_16)

Plusieurs jeunes mettent en avant l'accès au réseau professionnel comme une ressource décisive : « Comme (...) il connaissait beaucoup de personnes. Donc, moi, je me dis, si tu connais beaucoup de personnes, tu sais que peut-être tu as un ami qui est [de cette profession], et moi je cherche dans ça... Même si ton ami il ne cherche pas quelqu'un... mais tu forces un peu pour que moi je puisse faire un stage, tu forces un peu, c'est ton ami, c'est quelqu'un que tu connais. C'est comme ça que je pense » (J_04) ou encore un autre jeune qui relate : « C'était vraiment quelqu'un de bien. (...) Vu que ce sont des personnes qui ont beaucoup de réseau, c'est plus simple pour trouver » (J_03). Dans le cadre de l'accompagnement, le réseau professionnel peut aussi être mobilisé pour l'accès au monde du travail ou à des ressources de santé : « Elle m'a parlé d'une [entreprise] qui cherchait des stagiaires de longue durée. Elle connaissait bien le directeur (...). Et du coup j'ai accepté. On est allées en entretien. (...) On a été toutes les deux en entretien là-bas. » (J_03). Un autre jeune explique l'influence que sa personne de référence avait dans la mise en place d'un suivi thérapeutique : « C'est [elle] qui va m'aider, par exemple dans mes rendez-vous importants (...). Elle trouve une bonne psychologue pour moi. C'est elle qui m'a aidé à rencontrer mon assistante sociale ; elle m'a mis en contact avec elle. » (J_07).

Néanmoins, lorsque la personne de référence change ou lorsque l'accompagnement s'interrompt brutalement, l'expérience peut devenir difficile, à la fois sur le plan relationnel et sur le plan du suivi. Un jeune souligne ainsi l'effet d'une fin de mesure : « Il y avait une dame qui était gentille. (...). C'était elle qui nous aide. On était plusieurs jeunes et elle nous aide à trouver des places de travail. Par contre, (...), à un certain temps, la mesure se termine et on n'a pas le choix de prolonger. C'était terminé. Là, je trouvais que c'était compliqué, parce qu'elle était en train de donner à fond, de nous motiver. (...) C'est elle qui me trouve des recherches. Moi aussi, je trouve des choses. Elle m'aide à postuler, faire les lettres, etc., et me donner les outils nécessaires pour avoir la place de travail. Et là, quand elle est partie, d'un coup, je trouvais que c'était un peu compliqué » (J_06).

La disponibilité et le maintien du lien au-delà du mandat sont appréciés et peuvent faciliter les transitions : « Mais c'est vrai que le lien que j'avais avec elle, il était très fort, mais la vie elle continue. Donc dans tous les cas je peux pas la voir tout le temps ce n'est pas dans ses compétences professionnelles de me suivre (...). Donc c'est ok, je sais que si j'ai besoin de quoi que ce soit, elle sera toujours là parce que j'ai un bon lien avec elle » (J_03), tout en restant encadrée par une distance : « J'ai fini [la formation] on est restées en contact. On ne se parle pas tous les jours parce que moi j'ai commencé le collège, école, travail, on n'a pas continué ensemble, c'était quand même une prof ce n'était pas une amie, c'est pas quelqu'un de la famille. C'est une prof et pendant l'année elle m'a aidé beaucoup » (J_04).

4.5.2. Les relations entre pairs : entre motivation et perturbation

Le vécu d'une mesure est fortement lié à la qualité de la relation avec la personne accompagnante. Au-delà de cette relation, l'expérience varie selon les groupes et les dynamiques collectives, ce qui rend délicate toute généralisation. Certains jeunes décrivent ainsi des contextes marqués par une faible adhésion de plusieurs participants, avec des effets sur le déroulement des activités : « Parce que la plupart, je pense qu'ils n'avaient pas envie d'être là. (...) Enfin, bref. Du coup, en général, ils parlaient entre eux, ou des trucs comme ça, et du coup, la prof ne pouvait pas bien donner son cours, puis (...) on prenait du retard » (J_17). D'autres mentionnent des perturbations récurrentes : « il y a un groupe qui fout la merde tout le temps et qui perturbe tout le temps les cours et tout (...) c'est chiant des fois quoi » (J_15).

Malgré ces limites, les relations de pairs constituent, pour de nombreux jeunes, un atout central des mesures. Les échanges entre jeunes sont souvent décrits comme soutenant et motivant en plus de permettre une mise en commun des expériences considérées comme marginales dans d'autres contextes. Un jeune y voit une source de motivation importante : « C'est cool parce que (...) tu as des gens qui réussissent à trouver une place, et tu te dis : peut-être que c'est moi la prochaine. Donc t'es toujours contente » (J_03). Un autre souligne l'intérêt de rencontrer des jeunes qui présentent des vécus différents : « Rencontrer les gens, surtout les jeunes de mon âge et chaque personne avec son parcours, ça je trouve que c'était sympa » (J_06). À l'inverse, l'absence de pairs dans des formats de mesures très individualisées peut constituer un frein. Une jeune du Haut-Valais explique : « J'ai fait [nom de la mesure] toute seule. Je n'avais personne de mon âge, en fait » (J_13), ce qu'elle associe à une forme de démotivation. Un autre jeune, ayant suivi la même mesure en Haut-Valais, décrit au contraire une présence régulière de pairs : « Au début, on était quatre ou cinq. Au minimum, on était trois. Au minimum, mais souvent cinq ou six » (J_14). Une jeune souligne d'ailleurs, en faisant référence à son expérience d'hospitalisation, l'importance de lieux pensés pour les jeunes : « Tu ne peux pas mettre un jeune de 18 ans dans la même chambre qu'un

sexagénaire. Ce sont deux mondes différents. Et quand on est adolescent et seul dans l'unité, c'est pénible. Maintenant, ils ont créé une petite unité pour les moins de 18 ans. Mais... j'aurais plutôt opté pour les moins de 25 ans, mais... Ils ont simplement choisi les moins de 18 ans, c'est déjà bien » (J_13).

Lorsque les jeunes perçoivent du sens dans le contenu et que les relations avec les pairs se déroulent positivement, l'expérience des mesures peut être décrite de manière très favorable : « J'avais une bonne classe. J'avais des bons profs. (...) Y a tout que j'avais aimé là-bas (...) tout était parfait pour moi » (J_11). Les mesures sont aussi décrites comme bénéfiques sur le plan du bien-être psychique, notamment grâce au soutien social et au sentiment d'appartenance : « J'étais beaucoup plus heureux qu'avant. Je me suis entouré d'amis fidèles, parce que [la mesure] c'est aussi trouver des amis, parler avec des personnes qui ont eu un peu la même vie que toi. C'est vraiment pas que trouver un travail, c'est vraiment s'entourer de bonnes personnes » (J_16). Dans cette perspective, les mesures apparaissent comme une étape structurante des parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle : « Et je pense que c'est vraiment un passage de mon adolescence, de ma vie, qui m'a vraiment beaucoup aidé à construire maintenant là où je suis. Et c'est une structure que je remercie » (J_18).

4.5.3. Le rôle des familles : reproduction des inégalités sociales et ressources

Les familles occupent une place ambivalente dans le dispositif. On compte beaucoup sur elles : leur responsabilité dans l'orientation, la prévention de la rupture et la prise en charge du jeune est amplement soulignée par plusieurs personnes actives au sein du dispositif. Pourtant, elles restent difficilement accessibles et mobilisables par les institutions.

La société demeure traversée par des inégalités persistantes, qui pèsent fortement sur les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Les mécanismes de reproduction des inégalités sociales font que les difficultés rencontrées par les parents ont souvent des répercussions sur les parcours de leurs enfants. Cela peut aussi se traduire par une représentation négative de l'école et du dispositif en général qui se transmet. A l'image de cette famille qui a déconseillé à son enfant de poursuivre une formation de secondaire II comme l'ECG, l'école de commerce, le collège ou l'EPP, favorisant la réalisation de stages et la recherche d'une place de CFC de manière autonome « Mes parents m'ont dit : ça va plus te mettre des mauvaises notes, des mauvais mots, plus de trucs mauvais dans ton CV entre guillemets, que de bons trucs. Ils m'ont dit qu'en fait ça servait à rien » (J_01). Un autre jeune explique : « Mon père, à l'inverse, n'a jamais fait de formation. Il ne faisait que des petits travaux à gauche, à droite. (...) Avoir quelqu'un qui ne veut jamais rien faire, qui dit [qu'il faut faire une formation], c'est du foutage de gueule, c'est pas motivant non plus » (J_08). D'autres jeunes rencontrés décrivent une implication importante dans le soutien au foyer, par exemple à travers la garde de leurs frères et sœurs plus jeunes, voire un appui financier ponctuel. Un jeune précise : « Par exemple ma mère actuellement elle ne peut pas travailler parce qu'elle a des gros problèmes [de santé] (...) Donc de temps en temps je lui donne quand même de l'argent pour qu'elle puisse aller s'acheter à manger ou je vais lui chercher des trucs, etc. pour pas qu'elle ait à se déplacer. » (J_07)

Parmi les facteurs de risque de rupture liés au contexte familial, plusieurs éléments sont régulièrement évoqués par les personnes actives dans le dispositif : des séparations parentales et des compositions familiales complexes, des déménagements fréquents, des conflits intrafamiliaux voire des violences

domestiques, la précarité ou encore des situations où les jeunes doivent assumer un rôle de proche-aidant auprès de membres de leur famille, notamment en raison de problèmes de santé ou de barrières linguistiques. La pression familiale dans le choix professionnel peut également fragiliser certains jeunes, en particulier dans les familles issues de la migration, où les attentes sont souvent élevées. Par ailleurs, bien que la majorité des mesures proposées dans le dispositif soient gratuites pour les familles, certaines, exigent une participation financière parentale (section 4.3) qui peut poser problème. Ces difficultés familiales peuvent inciter les jeunes à essayer de les fuir de différentes manières, notamment en sortant avec leurs amies et amis, mais peuvent également déboucher sur la consommation de substances ou d'alcool.

Dans l'accompagnement, l'absence de prise en compte spécifique des enjeux sociaux peut générer des difficultés propres, comme le souligne une personne active dans le dispositif : « Moi, ça m'est souvent arrivé de faire parler les parents de leur parcours de formation. Et puis là, tu vois... "Ah, moi, je me suis formée à l'ORIF" (...) c'est super intéressant. Mais ce qu'il y a de commun, et pour moi, ça reste quelque chose à ouvrir comme réflexion, qu'est-ce qu'on fait de tous ces jeunes ? Et on en a de plus en plus de jeunes pour lesquels on se dirige vers une prise en charge AI. Et puis, qu'on découvre qu'il y a la maman, la tante, l'oncle, les grands-parents qui ont des demandes AI en cours. » Cependant, le cadre légal de l'AI restreint ce qui peut être partagé au sein du réseau institutionnel. Comme l'indique une personne active dans le dispositif : « Par contre, on ne va même pas pouvoir aller dire au réseau, attention, cet enfant peut être potentiellement à risque parce que son parent a telle difficulté. Non, on ne peut même pas signaler. » A l'autre extrême, les enfants issus de familles disposant de ressources financières importantes peuvent échapper longtemps à toute prise en charge institutionnelle. Ils sont souvent repérés à un stade tardif, à la majorité ou parfois après 25 ans, lorsque la problématique s'est aggravée et chronicisée. Toutefois, ces familles bénéficient également d'un réseau social et de ressources qui permettent une meilleure prise en charge des jeunes, grâce notamment à un accès privé à un accompagnement thérapeutique ou à des relations qui permettent d'influencer sur certains processus complexes.

Enfin, l'ensemble des services ne distingue pas systématiquement les jeunes au sein du dossier familial. Au sein du SAS (OCPS, OASI), la famille est considérée comme une unité de prise en charge, mais selon des approches différenciées : alors que l'OASI cible prioritairement l'enfant et organise régulièrement des visites sur le terrain incluant la famille, la cible principale de l'OCPS demeure les parents, ce qui peut contribuer à invisibiliser les jeunes. Toutefois, une séparation des dossiers est évaluée comme difficile à mettre en place pour des raisons budgétaires et administratives, et risquerait de complexifier l'octroi des prestations.⁵⁰

Pendant la scolarité obligatoire, les parents sont aussi rencontrés à plusieurs reprises : selon le Service de l'enseignement, environ 70% des parents participent aux soirées d'information proposées par les établissements scolaires. Afin de garantir un contact systématique avec les familles, les cycles d'orientation ont par ailleurs instauré des entretiens obligatoires à deux étapes charnières : à la moitié du 1er semestre de la 9e CO et au milieu de la 10e CO. Cette stratégie permettrait ainsi de rencontrer 99% des représentantes et représentants légaux. Toutefois, d'autres personnes actives au niveau des mesures

⁵⁰ Sur ce point se pose aussi la question d'une vision systémique d'une prise en charge de la famille et non pas seulement la question des contraintes budgétaires ou administratives.

nuancent ce propos : « Nous, on rencontre encore, en tout cas, beaucoup de situations compliquées après l'école obligatoire où on découvre que les parents n'ont jamais été invités à un entretien d'orientation. »

Alors que l'école obligatoire réalise un travail important de mobilisation des familles, les pratiques sont plus diversifiées dans la suite du parcours. Habituellement, les parents sont en général rencontrés dès le premier entretien par les prestataires de mesures. Les personnes actives dans le dispositif soulignent aussi qu'un manque de compréhension du système, souvent lié à son manque de lisibilité, peut entraîner un refus d'aide, ou un refus de demande d'aide (non-recours) de la part de certains parents, par exemple lorsqu'ils ne souhaitent pas que leur enfant soit identifié comme bénéficiaire de l'aide sociale, ce qui peut également aggraver la rupture. Les difficultés de compréhension que les parents ont du système constituent également un enjeu pour les jeunes, qui se retrouvent moins accompagnés dans leurs démarches. C'est non seulement le cas pour les familles issues de l'immigration qui arrivent en Suisse au sein desquelles un jeune est pris en charge « C'était pas vraiment le top, parce que... ma famille aussi a dû apprendre, donc eux ne pouvaient pas vraiment m'aider, parce que, du coup, eux aussi ils avaient besoin d'aide » (J_04), mais également pour des familles plus coutumières avec le système, confrontées à des mesures qui ne sont pas valorisées ou clairement définies. Les familles peuvent également être démunies face aux difficultés de leurs enfants, comme l'explique ce jeune : « En fait, tout ce qui est émotionnel, tout ce qui est côté thérapeutique, tout ça, c'est quelque chose qu'il ne comprend pas » (J_18). Un autre jeune attribue ces difficultés de compréhension à un contexte générationnel : « Ils sont très scolaires, très études. Papa et maman, à leur époque, il y a 50 ans, la santé mentale c'était pas connu, la dépression ça existait pas. Ils sont un peu vieille école. Ils ont appris avec le temps avec moi » (J_10). En outre, certaines familles ne sont pas disponibles pour accompagner leurs enfants. « Ils sont occupés, ils peuvent pas trop m'aider à faire les démarches, tout ça » (J_05). Pour éviter ces enjeux, un jeune conseille de mieux informer les familles : « Ils informent pas les parents et même les jeunes ils les informent pas bien » (J_15).

Ces éléments montrent bien que la mobilisation effective des parents demeure un enjeu. Le travail en réseau est perçu comme un levier essentiel, notamment pour orienter les familles vers les services pertinents. Toutefois, cette approche confronte parfois les personnes actives dans le dispositif à l'intimité de la sphère familiale, mettant en lumière certaines fragilités parentales. De nombreuses personnes actives dans le dispositif soulignent par ailleurs l'absence d'une offre structurée et accessible d'accompagnement à la parentalité. Seul l'OASI propose des tables thématiques autour de l'école dans les séances Femmes Table avec des informations sur le choix professionnel, ainsi qu'une séance intitulée "mon enfant et l'école"⁵¹. Toutefois, FVAJ va lancer une école des parents, destinée aux représentantes et représentants légaux des jeunes inscrits dans leur Programme Action Apprentissage (PAA), afin de proposer un accompagnement à la parentalité et de les sensibiliser aux enjeux de la transition, ainsi qu'au rôle qu'ils peuvent y jouer, contribuant ainsi à combler une lacune importante du dispositif actuel⁵².

Dans les récits des jeunes, la famille apparaît à plusieurs reprises comme une contrainte, notamment au niveau émotionnel. L'interruption de formation peut être vécue comme une étape très difficile dans une famille et un jeune indique : « C'était la panique pour ma maman, parce que je venais tout juste de perdre l'apprentissage. Je n'avais pas mon diplôme du cycle. (...) Je revenais au point de départ, donc pour une

⁵¹ L'OASI, en collaboration avec Promotion Santé Valais, propose également des séances dans le domaine de la santé.

⁵² Notons encore que dans le cadre du projet pilote SemoCoaching+ un module parents a été développé (voir Annexe 7.2).

mère, c'est compliqué » (J_03). Dans ce contexte, les parents ont parfois tendance à mettre une pression sur le jeune lors d'une interruption de formation, ce qui est d'une part difficile à vivre pour le jeune, et qui peut d'autre part engendrer des conflits familiaux. Les réactions des parents peuvent enfin engendrer certains tabous au sein de la famille. Un jeune indique notamment : « Je voyais que c'était un sujet qui était assez tendu à la maison tu vois de ne rien avoir et tout moi ça me mettait mal à l'aise de parler de ça parce que je sais que j'allais me ramasser une remarque : de dormir tout le temps, de ne rien faire à la maison. C'est normal je comprends, mais du coup c'était un sujet qui était assez délicat, donc je ne préférais pas en parler avec elle » (J_03). Ces tabous impliquent parfois que les parents imposent aux jeunes de ne pas parler de difficultés, ou de parler d'un parcours plus lisse en dehors du cercle familial : « Avec mes parents, on n'en parle pas aux autres. On fait semblant. Par exemple, ma mère fait semblant que je sais pas, je suis à l'école tout ça, alors que non. On n'en parle pas aux autres » (J_05). La pression parentale peut même pousser les jeunes à prendre des décisions qu'ils savent inadaptées à leur situation « ma maman mettait beaucoup de pression. Elle me disait qu'il fallait que je retourne travailler (...). Pour moi, à ce moment-là, ce n'était pas bénéfique du tout, mais on a fait les démarches pour que je reprenne. » (J_03). Les manifestations de stress parental semblent s'atténuer lorsque les jeunes sont pris en charge par le système et prennent part à des mesures « Elle est toujours un peu inquiète, (...) mais au moins, elle me met moins la pression. » (J_02). Ces difficultés de la part des parents peuvent découler sur des menaces à l'encontre du jeune, à l'image de parents qui ont menacé leur enfant de le placer en foyer si les difficultés persistaient, ou de ces autres parents qui disent à leur enfant qu'ils pourraient se suicider si la situation ne se stabilise pas. Ce n'est toutefois pas le cas de l'ensemble des familles. Un jeune explique par exemple : « Mes parents ont toujours été tranquilles par rapport à ça. Comme j'ai dit s'il faut qu'ils me laissent encore une année ils me laisseront encore une année (...) même eux ils me disaient : tu ne veux pas prendre encore une année pour vraiment continuer à faire des stages et commencer à refaire après, au lieu de te stresser pour trouver un apprentissage ? » (J_01).

De l'autre côté, paradoxalement, une implication parentale très forte peut également nuire au parcours du jeune. Dans l'enseignement spécialisé par exemple, certains parents mènent un véritable combat pour leur enfant, ce qui peut avoir pour effet de le désengager de son propre projet. Comme raconte une personne active dans le dispositif : « Oui, ça dépend un peu des situations, il y a des jeunes qui viennent dans les réseaux, qui sont là avec leurs parents et qui... C'est toujours très intéressant parce qu'ils expliquent vraiment comment ils vivent le... Enfin, c'est vraiment très intéressant. Puis il y a vraiment des jeunes qui viennent plus du tout. Là, j'ai reçu ce matin, j'ai reçu procuration d'un jeune qui donne toute procuration à ses parents pour gérer tout ce qui concerne son parcours scolaire, mais il a 19 ans. Donc, souvent, ce sont des jeunes et puis là, typiquement, la situation ce matin, je me suis dit, mais pauvre gamin, parce que je pense qu'en fait il en peut tellement plus de ce combat que ses parents mènent pour lui. C'est quelqu'un, il est super, mais je pense qu'il n'en peut juste plus. Et puis, il s'absente. Il ne vient plus. Alors que ça le concerne lui. »

Le soutien parental peut aller jusqu'à réaliser certains sacrifices pour leur(s) enfant(s), comme l'explique ce jeune dont les parents aimeraient quitter la Suisse : « Ils attendent un peu on va dire sur moi que j'aie mon travail, que je sois stable » (J_11). La plupart des familles des jeunes de moins de 18 ans les accompagnent aux rencontres déterminantes de leur parcours. C'est également le cas pour certains jeunes majeurs. Les jeunes qui ont connu cette présence familiale soulignent à quel point elle était importante : « Mes parents, ils ont toujours été là, quoi que ce soit financièrement, mentalement, physiquement. Dans tous les cas, j'ai

toujours eu eux à mes côtés. » (J_04). Les parents sont parfois les premières personnes à qui les jeunes confient leurs difficultés « Les premières personnes à qui j'en ai parlé c'est mes parents » (J_18). Certains parents se mobilisent également pour faire réagir le système ou prendre contact avec les personnes professionnelles compétentes. C'est le cas de cette mère qui interpelle les membres de la communauté scolaire de son enfant afin d'essayer de mettre un place un accompagnement adapté à ses problèmes de santé « C'est ma maman, surtout, qui était vraiment derrière aussi. Depuis toujours, je pense, mais aussi depuis [l'apparition des difficultés]. Ça a été pas vraiment prise au sérieux justement par certains profs. Ça l'a assez interpellée aussi. (...) c'est inimaginable de ne pas prendre en compte ça. C'est vrai qu'elle était pas mal derrière depuis ça. » (J_19). Les parents peuvent également être en charge de transmettre les informations relatives à leur enfant lorsque celui-ci n'est pas en mesure de le faire « J'étais avec ma maman parce que c'est vrai qu'au conseiller (...), on a quand même dû le mettre au courant de ma situation, un minimum, de quand même ce qui s'était passé au cycle, des problèmes que j'avais eus, des difficultés que j'avais eues par rapport à mon parcours scolaire. Et c'est vrai que c'était encore un moment où je n'arrivais pas à parler de ça en fait. (...) donc j'avais demandé à ma maman de venir avec moi pour pouvoir lui expliquer » (J_18).

La famille peut prendre le rôle d'une ressource importante dans leur parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes, entre le soutien émotionnel, financier, l'accompagnement administratif ou sa prise en charge, ou encore la recherche de solutions (places de formation, accompagnements adaptés ou mesures) et la mise à disposition de leur réseau professionnel et personnel.

4.5.4. La participation aux mesures : reprendre le contrôle de sa destinée

Les jeunes rencontrés sont passés par une ou plusieurs mesures, certaines directement orientées vers la formation et l'insertion socioprofessionnelle, d'autres davantage centrées sur des besoins spécifiques. Dans l'ensemble, le vécu des mesures apparaît étroitement lié à la possibilité d'avoir pu participer au choix de la mesure. Une grande partie des jeunes rapporte s'être sentie écoutée dans le choix de leur orientation ou dans la mise en place d'une mesure. Plusieurs indiquent avoir pu choisir entre deux options, ce qui est vécu comme un signe de reconnaissance et de respect de leur autonomie. Un jeune décrit ainsi une marge de décision claire : « Ma maman ne m'a jamais indiqué quoi que ce soit. C'est toujours moi qui peux choisir, l'EPP aussi. Elle était derrière dans tous les cas. (...) C'était quand même important que ma mère ait le droit de donner son avis à elle. Mais au final, c'est moi qui prend la décision » (J_19).

À l'inverse, une minorité de jeunes a le sentiment de n'avoir eu qu'une influence limitée sur la mesure engagée, notamment lorsqu'une inscription apparaît comme la seule option disponible après une rupture. Une jeune explique : « Le problème, c'est que je n'avais pas vraiment le choix. J'ai arrêté l'école de commerce sans avoir rien d'autre après en fait. C'est comme si je n'étais inscrite nulle part, dans aucune école. Je n'avais pas trop le choix parce qu'il fallait que je reste dans la vie active » (J_18). Un autre résume : « Je n'avais pas envie de faire ça » (J_02). Par ailleurs, certains jeunes indiquent qu'il leur est difficile de s'affirmer face aux personnes actives dans le dispositif, même lorsqu'ils perçoivent que la mesure ou l'activité ne leur correspond pas pleinement. Interrogé avec le recul sur ce qu'il aurait fait différemment, une jeune répond : « Peut-être qu'à l'époque, j'aurais dû insister davantage sur ce que je voulais et pas seulement faire tout ce qu'on me disait de faire. J'aurais dû m'exprimer et dire « non, arrêtez » » (J_13). Un

autre jeune mentionne également avoir souhaité changer d'atelier pendant le SEMO, sans oser en faire la demande.

Ce sentiment d'être acteur du parcours se prolonge parfois au sein des mesures. Dans certains cas, les personnes actives dans le dispositif laissent une liberté réelle quant à la participation à certaines activités, ce qui contribue à instaurer un climat de confiance. Un jeune l'exprime à propos d'une sortie : « Par exemple une fois, il y avait une sortie. On devait dormir à la montagne dans une cabane et c'était de nuit, une ou deux nuits je ne me rappelle plus. Moi j'ai dit à [nom du coach] : « Ecoute moi j'ai pas l'habitude, moi je préfère quand même de dormir chez moi et du coup je ne peux pas venir. » Du coup, là [nom du coach], il a accepté. Sans problème. Il m'a dit « Il y a pas de soucis. Bah tu restes chez toi ». Il m'a laissé tranquille. Il ne m'a pas vraiment imposé "Non mais tu dois venir, c'est important". "Non, si tu sens pas à l'aise, tu veux pas venir, tu peux rester chez toi". Et là j'ai vraiment senti ce côté qu'on n'est pas vraiment obligé de vraiment aller (...), en fait il n'y a pas des choses qui sont imposées sur nous. Du coup on était à l'aise. Si on n'est pas d'accord, si on n'a pas envie, on peut rester tranquilles » (J_06).

5. Synthèse des résultats

Au terme de cette analyse, il apparaît pertinent de s'attarder sur la définition d'un « jeune en rupture » utilisée par les personnes actives dans le dispositif valaisan afin de tendre vers une compréhension commune. Une telle clarification a pour objectif de faciliter la communication interinstitutionnelle ainsi que la coordination des prises en charge dans le cadre de la CII. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les facteurs de risque que les jeunes rencontrent pour expliquer et contextualiser leurs difficultés. Enfin, nous établirons un constat de synthèse des forces et faiblesses du système dans son ensemble, puis conclurons par un retour aux questions de recherche qui ont guidé cette étude.

5.1. Définitions des ruptures : prospective, restreinte et multidimensionnelle

La notion de rupture s'inscrit tout d'abord dans un continuum temporel, et sa conceptualisation varie selon le point de repère adopté. Pour certains, un jeune est considéré en rupture dès lors qu'il ne dispose pas de projet de formation, de projet professionnel défini ou qu'il doit changer son projet en cours de route. Pour d'autres, la rupture s'amorce en amont, avant même un décrochage manifeste, à travers des signaux précoces repérés dès la scolarité obligatoire tels qu'un taux d'absentéisme élevé ou le suivi d'un programme scolaire adapté qui limite les perspectives professionnelles futures. Ces signes précoces, de nature individuelle, s'ils ne sont pas pris en compte, peuvent s'inscrire dans un parcours de fragilisation progressive avec un cumul de difficultés sur plusieurs dimensions impliquant une rupture de nature multifactorielle.

Certaines personnes insistent sur le fait qu'un jeune ne peut être considéré comme en rupture tant qu'il reste en lien avec un dispositif ; selon cette vision, c'est la perte totale de contact avec le réseau institutionnel qui marque véritablement la rupture. D'autres estiment qu'un jeune peut être en situation de rupture lorsqu'il ne parvient pas à suivre une mesure, pourtant adaptée à ses capacités, révélant ainsi un décalage entre le potentiel perçu et l'intégration effective. D'autres encore soulignent également l'aspect potentiellement constructif de la rupture, qui peut offrir aux jeunes une opportunité de se réorienter ou de traiter des problématiques personnelles ou sociales, avant de s'engager dans un parcours d'insertion professionnelle.

Néanmoins, une majorité de personnes actives dans le dispositif s'accordent à considérer la rupture comme un phénomène multifactoriel, résultant de l'accumulation de difficultés sociales, familiales, psychologiques, scolaires et professionnelles. Comme l'explique une personne active dans le dispositif : « Et on prend en compte toute la situation (...) qui concerne la partie sociale, scolaire, pour les apprentis, les employeurs, comment ça s'est passé. La partie médicale, (...) c'est souvent la porte d'entrée. Comprendre si la famille et le jeune ont été suivis par d'autres institutions ». Plusieurs estiment qu'un accompagnement ne se justifie que lorsque les jeunes présentent un cumul de difficultés (des problématiques multiples) ce qui peut restreindre la possibilité d'une prise en charge précoce. Il est également important de souligner que, pour la plupart des services et offices, l'employabilité est requise pour accéder aux mesures proposées, ce qui exclut de facto les jeunes les plus en difficulté, dont le profil est jugé trop éloigné de l'insertion professionnelle.

Plusieurs services et offices disposent de classifications internes pour évaluer le degré de rupture et le potentiel d'intégration du jeune, qui varient légèrement d'une structure à l'autre. Au sein de l'OCPS par exemple, les jeunes en situation de rupture sont définis selon quatre axes de difficultés (sociales, personnelles, scolaires et professionnelles) et l'imbrication de ces axes permet de déterminer si un jeune est en rupture. Du côté de la LMMT, les jeunes sont placés en trois catégories : « faciles », « moyens » et « difficiles »⁵³ pour ensuite choisir une mesure adaptée à leur profil. De façon similaire, l'OSP distingue différentes catégories de jeunes en situation de rupture : « facile », « moyen », « difficile » (notamment en raison d'un niveau scolaire insuffisant) et « difficile plus » (niveau scolaire insuffisant cumulé à des difficultés de santé et/ou familiales). En les regroupant, on peut distinguer quatre grandes catégories : « facile », « moyen », « difficile » et « problématiques multiples ». C'est généralement pour cette dernière catégorie - qui dans certains services représente la moitié des jeunes pris en charge - que la CII intervient.

Ces différents constats peuvent être synthétisés par six éléments de définition des ruptures (voir Tableau 6) : les signes liés à des facteurs de risque, le ou les facteurs de risque déterminants, l'accès aux mesures pour les jeunes, la temporalité de l'intervention, le type d'intervention et la présence de pratiques collaboratives. Sur la base de ces éléments, on constate que trois définitions se dégagent : une définition « prospective » qui repère les signes en amont, dès la scolarité obligatoire, et qui propose une intervention précoce même sur la base d'un seul facteur ; une définition « restreinte » centrée sur le projet de formation et d'insertion professionnelle qui s'appuie sur les transitions I et II avec des mesures ciblées ; et, finalement, une définition « multidimensionnelle » qui met l'accent sur le cumul des difficultés, liées aux quatre types de risque - institutionnels, sociaux, individuels et territoriaux - et qui tend à traiter les situations plus tardivement. Pour les jeunes, le seuil d'accès aux mesures est aisé dans une vision prospective, mais difficile dans une vision centrée sur la seule dimension de l'employabilité. La CII a tendance à œuvrer pour les jeunes en situation de rupture « multidimensionnelle » tout en mettant aussi l'accent sur les transitions I et II, et surtout en souhaitant développer un volet plus prospectif.

TABEAU 6. DÉFINITIONS DES RUPTURES

Éléments	Définition prospective	Définition restreinte	Définition multidimensionnelle
Signes liés à des facteurs de risque	Difficultés durant la scolarité obligatoire (ex : absentéisme ; phobie scolaire)	Manque de projet de formation et d'insertion professionnelle	Difficultés scolaires, professionnelles, sociales, familiales, liées à la migration, psychologiques, dépendances
Facteur(s) de risque déterminant(s)	Un facteur suffisant	Facteur liée à l'éducatif/professionnel	Cumul de facteurs
Accès aux mesures pour les jeunes	Bas seuil	Haut seuil	Seuil variable
Temporalité de l'intervention	En amont d'une « interruption »	Au moment et pendant l'« interruption »	Tardif, après une « interruption »
Type d'intervention	Prévention précoce	Aux transitions I et II ; employabilité	Zone grise ; parfois palliatif
Pratiques collaboratives	Partenariat important à nouer avec l'école	Moins essentiel	Nécessité de la CII

⁵³ Avec parfois des subdivisions plus fines au sein de cette catégorie difficile.

Ainsi, une définition trop restrictive de la rupture centrée sur l'insertion professionnelle comporte le risque d'un repérage tardif des situations problématiques, n'intervenant qu'une fois les difficultés aggravées avec une rupture devenue multidimensionnelle. Cela peut compromettre les chances de réinsertion socioprofessionnelle, en rendant l'accompagnement plus complexe et les leviers d'action plus limités. A l'inverse, une définition plus ouverte de la rupture permet de prévenir et d'intervenir de manière plus précoce et continue, offrant ainsi la possibilité d'un accompagnement sur le long terme, jusqu'à une stabilisation du parcours du jeune.

5.2. Facteurs de risque dans les parcours des jeunes

À travers les récits des jeunes et les propos des personnes actives dans le dispositif, on constate des difficultés qui surviennent à différents moments de leur parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle. Celles-ci mobilisent des dimensions institutionnelles, sociales, individuelles et territoriales, telles que présentées dans le Chapitre 3. L'ensemble des facteurs de risque évoqués tant par les personnes actives dans le dispositif que par les jeunes est résumé dans le Tableau 7.

Les ruptures liées à des facteurs institutionnels renvoient notamment à des problématiques scolaires, à des difficultés d'orientation professionnelle ainsi qu'à des discontinuités dans l'accompagnement. Les ruptures associées à des facteurs sociaux s'inscrivent dans des dynamiques de reproduction des inégalités et incluent des problématiques linguistiques ou des conditions socioéconomiques défavorables. Les facteurs individuels concernent principalement des problématiques de santé, en particulier de santé psychique, souvent renforcées par des expériences relationnelles négatives telles que le harcèlement ou des formes de stigmatisation. Enfin, les facteurs territoriaux influencent les parcours à travers l'offre de formation disponible, l'accessibilité des mesures d'insertion socioprofessionnelle et les contraintes liées à la mobilité. Les récits recueillis montrent que ces différentes dimensions s'entrecroisent fréquemment et ne peuvent pas être strictement séparées les unes des autres. Si, dans certains cas, une relation de causalité peut être identifiée, dans d'autres, les ruptures apparaissent comme successives, cumulatives ou partiellement déconnectées, traduisant la complexité des parcours des jeunes concernés.

Enfin, il est important de noter le contexte de la pandémie de COVID-19 qui a aussi pu avoir un impact sur le parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes. C'est notamment le cas de ce jeune pour qui le travail à domicile a été particulièrement difficile à mettre en place, notamment à cause d'une pédagogie inadaptée « Je ne suis pas quelqu'un qui aime... On va dire les cours... travailler à l'école, ça, ça me va. Mais à la maison, je déteste. J'arrive pas (...) les devoirs on devait les faire mais il y avait un truc qui n'était pas très logique, (...) le prof il donnait les devoirs et en même temps il donnait les corrigés, il fallait donner le devoir corrigé (...) tout le monde (...) prenait le devoir et [faisait] copié-collé » (J_11).

TABEAU 7. FACTEURS DE RISQUE IDENTIFIÉS POUR LES JEUNES DU CANTON DU VALAIS

Types de facteurs	Facteurs de risque
Sociaux	Dynamiques de reproduction des inégalités Difficultés linguistiques et culturelles, souvent liées à la migration Difficultés à s'insérer dans le tissu social local Absence de réseau Influence négative des pairs Conditions socioéconomiques défavorables Difficultés familiales Les enjeux liés à la stigmatisation de certaines voies de formation
Institutionnels	Problématiques scolaires Difficultés liées à l'orientation professionnelle pendant le CO Discontinuités dans l'accompagnement et périodes de latence Difficultés à identifier les ressources disponibles après une rupture Les lacunes dans l'offre des cours d'appui Les lacunes dans l'offre de formation Contraintes imposées par certaines mesures ou services et offices (ex : médication) L'application insuffisante des compensations de désavantage La complexité du système de formation Le manque de connaissances sur le fonctionnement du système pour les jeunes et leur famille Les processus d'orientation professionnelle à l'école Le manque de prise de considération des perspectives des jeunes lors du processus d'orientation La difficile combinaison entre le programme scolaire et la possibilité de réaliser des stages Le manque de flexibilité et de diversité de certaines mesures de réinsertion socio-professionnelle
Territoriaux	L'offre de formation existante et disponible L'accessibilité des mesures d'insertion socioprofessionnelle Les contraintes liées à la mobilité, aussi financières Absence de mesures d'accompagnement disponibles (ex : psychologues) à un niveau local Difficultés liées à la migration ou à l'instabilité du lieu de vie La pandémie de Covid-19
Individuels	Des problématiques de santé, en particulier de santé psychique Des expériences relationnelles négatives telles que le harcèlement, les violences sexistes et sexuelles, des formes de stigmatisation ou des difficultés avec les personnes impliquées dans le parcours de formation Choix d'orientation inadaptés Difficultés dans les apprentissages Manque de sens attribué à l'école, à l'orientation ou à la formation Troubles « dys » et de l'attention Manque de maturité à certains moments du processus Consommation de substances ou d'alcool

5.3. Forces et faiblesses du dispositif : six constats transversaux

Plusieurs forces et faiblesses du dispositif valaisan se dessinent à travers notre analyse.

Constat 1 : Le rôle de la Plateforme T1 : un acteur central qui manque de ressources.

La Plateforme T1 apparaît comme un acteur central à plusieurs niveaux : la prévention grâce au monitoring, la coordination des réseaux de prise en charge et du réseaux institutionnel, ainsi que le contact direct avec les jeunes (et leurs représentantes et représentants légaux) pour les orienter au sein du dispositif. Toutefois, elle doit gérer ces contacts et identifier des mesures pertinentes pour les jeunes, finançables par un service auquel ils peuvent effectivement accéder, et ce à travers plusieurs niveaux de rattachement institutionnel, avec très peu de ressources. Ainsi, elle ne dispose actuellement pas des ressources nécessaires pour assurer un monitoring des ruptures postérieures à la scolarité obligatoire, ni pour mettre en place un case management systématique, ce qui affecte les jeunes qui se trouvent en situation de latence. La situation pèse plus largement sur le dispositif, en ce qu'elle l'empêche d'intervenir de manière systématique pour prévenir et gérer le risque de boucles de rupture, de disposer d'une vision longitudinale complète des parcours de rupture, et, plus largement, d'adapter son action aux évolutions sociétales. Par ailleurs, si la Plateforme T1 est bien connue du réseau institutionnel, elle l'est moins des jeunes en situation de rupture, pour qui l'orientation dans le système reste souvent difficile.

Constat 2 : Travail en réseau : un levier essentiel, mais un manque de coordination globale.

L'analyse fait également émerger des leviers d'action importants du travail en réseau de prise en charge et en réseau institutionnel, ce qui constitue indéniablement un des grands atouts du dispositif. Ces mécanismes de coopération permettent, dans certains cas, de pallier certaines lacunes structurelles, telles que le manque de pédopsychiatres dans le canton, ou les contraintes liées au financement des mesures. Ce sont souvent les réseaux professionnels des personnes actives dans le dispositif valaisan qui rendent possible l'accès ponctuel à certaines ressources, autrement difficilement mobilisables. Toutefois, la complexité du système, couplée au renouvellement du personnel, rend difficile l'identification des mesures pertinentes, tant pour les jeunes que pour les personnes actives dans le dispositif. Ainsi, les réseaux de prise en charge ne sont pas toujours constitués de manière optimale, et une vision globale fait parfois défaut au sein du dispositif. Cela peut conduire à des situations où les personnes actives dans le dispositif mobilisent principalement les mesures qu'elles connaissent le mieux. Il en résulte un double défi pour le dispositif : d'un côté, les jeunes ne sont pas toujours orientés vers la mesure qui leur correspond ; de l'autre, les prestataires de mesures doivent consacrer un travail considérable de « marketing » pour se faire connaître, mobilisant ainsi des ressources importantes qui pourraient bénéficier aux jeunes en situation de rupture. Le travail en réseau repose également sur une collaboration étroite en matière de partage des données, collaboration qui n'est pas toujours mise en œuvre de manière efficiente et qui peut entraîner des lacunes dans la prise en charge ainsi que dans le suivi des situations. Par ailleurs, dans de nombreux services et offices, les ressources financières et humaines apparaissent insuffisantes pour assurer toutes ces tâches et garantir un accompagnement des jeunes répondant pleinement aux besoins.

Constat 3 : La prévention des ruptures : des actions ciblées, mais une absence de stratégie globale.

Si le travail mené dans le cadre de la CII Jeunes agit comme une forme de prévention de l'aggravation des ruptures, et si sa mise en place a permis de montrer des effets préventifs, notamment dans les situations où un suivi par l'AI est instauré plus en amont qu'avant la création de la CII Jeunes, la prévention au sein du dispositif actuel demeure encore limitée. Elle se concentre principalement sur les séances Jeunes à risque dans le secondaire I. Le dispositif de monitoring de la Plateforme T1, qui ne dispose pas de budget dédié à la prévention, peut lui aussi être considéré comme une forme de prévention, dans la mesure où il vise à éviter l'installation de situations de rupture. Enfin, les soirées d'information destinées aux parents au CO sont également conçues comme une mesure préventive, visant à renforcer l'implication des familles, tout comme l'école des parents de la FVAJ. À l'heure actuelle, la prévention demeure partielle, tardive et inégalement répartie entre les services. La LMMT ne prévoit aucune mesure de prévention en adéquation avec son cadre légal (LACI). Le SAS adopte une approche centrée sur la cellule familiale plutôt que sur l'individu, ce qui peut compliquer la mise en place d'interventions précoces ciblées ; cette situation pose la question d'une procédure formalisée visant spécifiquement les enfants de personnes accompagnées par le SAS et l'AI. Le SAS met certes en œuvre une forme de prévention indirecte en finançant certaines mesures pour des personnes non bénéficiaires de l'aide sociale, mais cette logique demeure périphérique au regard d'une stratégie explicite de prévention des ruptures. Enfin, les actions préventives de l'OASI se concentrent essentiellement sur le domaine de la santé des personnes issues de la migration, tout en informant sur l'école et l'orientation lors des séances Femmes Tische. Le dispositif comporte donc plusieurs composantes à visée préventive, mais celles-ci restent fragmentées, peu formalisées, faiblement dotées en ressources et centrées sur des moments ou des publics spécifiques. Cette configuration limite la capacité du dispositif à intervenir suffisamment tôt, de manière coordonnée et continue, pour prévenir les ruptures avant qu'elles ne se consolident.

Constat 4 : L'offre de mesures, diversifiée, mais peu modulable.

L'offre de mesures dans le canton est vaste et se déploie sur plusieurs axes, allant d'une visée sociale à une visée professionnelle, avec des formats plus ou moins scolaires. Cette diversité constitue un véritable atout. Elle demeure toutefois largement centrée sur des formats d'apprentissage scolaires et standardisés et présente, par endroits, des formes de dédoublement : plusieurs mesures relevant de services et offices différents poursuivent des objectifs similaires, ce qui peut engendrer des redondances. Plus largement, cette fragmentation peut conduire à des logiques de placement moins fondées sur une évaluation objective des besoins que sur la simple disponibilité des places dans les mesures. Par ailleurs, les alternatives pédagogiques plus expérientielles ou ludiques restent peu développées, alors même qu'elles peuvent mieux répondre aux besoins de certains profils de jeunes. Enfin, de nombreuses mesures impliquent une exigence d'engagement à plein temps. Or, certains jeunes non bénéficiaires de l'assurance-invalidité ne sont temporairement pas en capacité de s'engager dans une activité à 100%, notamment à la suite de périodes de rupture ou de latence, ou en raison d'autres facteurs de vulnérabilité. L'absence de mesures intermédiaires ou modulables limite ainsi les possibilités de reprise progressive et de stabilisation des parcours et génère une inadéquation entre les exigences des mesures et l'état de certains jeunes.

Constat 5 : Le domaine de la santé en expansion face à un manque de moyens.

Face à l'émergence des nouvelles problématiques en augmentation, telles que les troubles neurodéveloppementaux (TSA, TDA(H)) et psychiques (phobies sociales ou scolaires, anxiété), le désinvestissement ou le décrochage scolaire, ou encore les situations nécessitant un accompagnement social soutenu, le domaine de la santé a pris une place importante dans les réseaux de prise en charge et dans le réseau institutionnel. Toutefois, son implication reste limitée et gagnerait à être renforcée, afin de mieux sensibiliser l'ensemble des personnes actives dans le dispositif à ces enjeux. En outre, l'offre actuelle, notamment celle du Centre médico-pédago-thérapeutique de jour (CMPTJ) à Martigny, Cap'Ado à Sion et de la Kinder- und Jugendtagsstruktur für Schulinklusion (KJTS) à Brigue, se révèle insuffisante. Il manque en particulier des mesures adaptées, à bas seuil d'accès, permettant une prise en charge plus souple et véritablement sur mesure. Lorsque les jeunes sont contraints de manquer l'école, notamment pour des raisons de santé, une attention particulière devrait leur être garantie, notamment dans la transmission d'informations et de respect des besoins spécifiques inhérents à la situation spécifique de chaque jeune. La mise à disposition d'une personne ressource spécifiquement consacrée à l'accompagnement de ces élèves serait une piste intéressante pour ces jeunes.⁵⁴

Constat 6 : La CII Jeunes : une montée en compétences, mais l'impossibilité du sur mesure faute de moyens propres.

La CII Jeunes constitue un autre atout majeur du dispositif. Elle a favorisé une montée en compétences des services qui y participent, et le partage d'expériences entre les personnes actives dans le dispositif valaisan issues de différents domaines représente une ressource particulièrement précieuse. Dans certains cas, elle permet de mobiliser la flexibilité du dispositif et de construire un accompagnement sur mesure. Toutefois, les personnes actives dans la CII Jeunes se heurtent fréquemment à des contraintes institutionnelles, en particulier en matière de financement des mesures. Ainsi, même lorsqu'une mesure pertinente est identifiée pour un jeune au cours des échanges, si celle-ci ne peut pas être financée par son service de rattachement, il existe un risque de l'orienter vers une solution moins adaptée. Une telle situation peut prolonger, voire aggraver, la rupture. Dans ces conditions, la mise en place d'un accompagnement véritablement sur mesure demeure difficile à concrétiser.

⁵⁴ Une procédure d'accompagnement pour les jeunes avec des besoins particuliers existé déjà dans une procédure distribuée aux écoles, mais elle n'est pas suffisamment appliquée.

5.4. Réponses aux questions de recherche

Au terme de ce rapport, nous pouvons revenir aux questions de recherche initiales et apporter les réponses succinctes suivantes.

a) Dans quelle mesure le système est-il involontairement vecteur de ruptures ? Qu'est-ce qui fonctionne déjà bien et où se situent les interstices ?

Plusieurs éléments du dispositif constituent de véritables leviers et contribuent positivement à la prise en charge des jeunes. Le travail en réseau permet de compenser certaines lacunes structurelles, par exemple le manque de pédopsychiatres ou des contraintes liées au financement des mesures. Les réseaux professionnels des personnes actives dans le dispositif valaisan facilitent l'accès ponctuel à des ressources autrement difficiles à mobiliser. La diversité de l'offre de mesures représente aussi un atout important : elle couvre un large spectre notamment pour les compétences de base et l'insertion professionnelle. La CII Jeunes constitue un autre élément fort du dispositif : elle favorise une montée en compétences, un partage d'expériences entre services et, dans certains cas, la construction d'un accompagnement sur mesure. Certaines actions de prévention, bien que limitées, montrent également leur potentiel, comme les séances Jeunes à risque, le monitoring de la Plateforme T1 ou l'implication des parents par l'école ou les prestataires de mesures.

Malgré ces forces, plusieurs interstices persistent ce qui représente un risque pour les parcours des jeunes plus vulnérables et ce qui peut générer des ruptures ou les renforcer. La Plateforme T1, acteur central de la prévention, du monitoring et de l'aiguillage, manque de ressources pour assurer un suivi systématique après la scolarité obligatoire ou pour mettre en place un case management continu. Cela engendre des périodes de latence qui peuvent prolonger les ruptures. Le manque de coordination globale et la complexité du dispositif rendent difficile l'identification des mesures pertinentes ; certains jeunes sont orientés vers des mesures connues des personnes actives dans le dispositif valaisan plutôt que réellement adaptées à leurs besoins. La prévention, fragmentée et tardive, manque d'une stratégie commune et de ressources dédiées. L'offre de mesures, malgré sa richesse, reste peu modulable : les doublons, le centrage scolaire et l'absence de formats intermédiaires peuvent conduire au choix d'une mesure inadaptée, notamment pour les jeunes fragilisés. Le domaine de la santé, bien qu'essentiel face à l'augmentation des troubles neurodéveloppementaux et psychiques, manque de moyens et d'options à bas seuil. Enfin, la CII Jeunes se heurte à des contraintes de financement qui empêchent la mise en œuvre de solutions sur mesure pourtant pertinentes, risquant ainsi d'entretenir les ruptures.

Un autre élément qui contribue à rendre le système involontairement vecteur de ruptures tient à la variabilité des définitions mêmes de la rupture au sein des acteurs du dispositif. Elle renvoie en réalité à trois conceptions différentes : une définition « prospective » qui repère les signes précoces dès la scolarité obligatoire ; une définition « restreinte », centrée sur le projet de formation et les transitions I et II ; et une définition « multidimensionnelle », fondée sur le cumul des difficultés. Selon les points de repère adoptés, la rupture peut ainsi renvoyer à l'absence de projet, à des signaux comme l'absentéisme ou encore à l'incapacité de suivre une mesure jugée adéquate. Dans certains cas, elle n'est reconnue qu'à la perte totale de contact avec un service ou un office, ce qui retarde l'intervention. Cette hétérogénéité conduit à des seuils d'alerte tardifs et limite l'accompagnement précoce. De plus, la tendance à n'intervenir qu'en

présence d'un cumul de difficultés restreint la prise en charge des jeunes présentant des signaux faibles. Enfin, l'exigence d'investissement à plein temps pour accéder à de nombreuses mesures exclut les jeunes les plus fragilisés, renforçant les risques de rupture.

b) Quels sont les modèles alternatifs de prise en charge ? Comment ceux-ci peuvent-ils être transférables au contexte valaisan ?

Les études de cas internationaux et nationaux ont permis de mettre en avant les forces de l'approche communautaire (modèle australien), du travail social à l'école (modèle allemand), d'un accompagnement étendu (modèle de Bâle-Campagne) et de l'aiguillage (modèle bernois), puis d'identifier plusieurs éléments intéressants pour le contexte valaisan.

Les éléments intéressants du modèle australien sont les suivants : une gouvernance interinstitutionnelle forte, un ancrage communautaire local avec une mobilisation de multiples acteurs, ainsi qu'une allocation flexible des ressources en fonction des besoins identifiés sur le terrain. Il valorise également la participation active des jeunes et de leur famille dans la définition de leur parcours et le développement de solutions adaptées. Enfin, il propose des parcours d'apprentissage flexibles et personnalisés, utiles pour rejoindre ou réengager des jeunes en situation de rupture ou présentant des problématiques complexes.

Les éléments intéressants du modèle allemand sont les suivants : une présence régulière de travailleuses et travailleurs sociaux directement dans les écoles, une offre gratuite, accessible et à bas seuil pour les jeunes et leurs familles, ainsi qu'un soutien individualisé visant autant les difficultés sociales, familiales que scolaires. Ce modèle repose aussi sur une coordination étroite entre l'école, la famille, les services sociaux et les milieux économiques, afin de sécuriser les transitions et prévenir les ruptures. Il valorise une intervention précoce, une prise en charge globale et un accompagnement vers l'insertion professionnelle dès l'école.

Le modèle de Bâle-Campagne met en avant un monitoring systématique sur trois ans après la scolarité obligatoire, permettant un repérage actif et continu des jeunes en situation de rupture. Il propose une combinaison intégrée d'accompagnement individualisé, de case management et de mesures internes modulables, incluant des structures de jour et des mesures d'employabilité adaptées. Ce dernier est cofinancé par le milieu économique, ce qui est un levier intéressant. Le Zentrum für Berufsintegration (« Centre pour l'intégration professionnelle ») fonctionne avec une coordination étroite entre écoles, orientation professionnelle, entreprises formatrices et services cantonaux, soutenue par des canaux d'accès simples (auto-inscription, sans rendez-vous, signalements par les titulaires). La présence d'une psychologue interne et d'outils d'évaluation spécialisés renforce la capacité à adapter les interventions aux besoins complexes. Enfin, des collaborations externes structurées — comme le mentorat économique et les formations protégées en entreprise — constituent des leviers utiles pour soutenir l'intégration professionnelle des jeunes avec des charges multiples.

Le modèle bernois met en avant l'intérêt d'un service d'aiguillage centralisé, capable d'orienter les jeunes vers les mesures les plus adaptées grâce à un triage structuré. L'articulation directe entre aiguillage et case management, assurés par les mêmes professionnelles et professionnels, permet une continuité immédiate du soutien pour les jeunes nécessitant un accompagnement renforcé. Le modèle repose également sur une

coordination formalisée entre les acteurs, facilitée par des procurations et des échanges de données sécurisés. La collaboration interinstitutionnelle, notamment avec l'AI et l'assurance-chômage, permet un financement diversifié et cohérent et maximalise les ressources là où elles sont nécessaires, tout en allégeant la charge de travail pour les services financeurs. Enfin, la présence de solutions transitoires modulables, parfois à temps partiel, constitue un levier pertinent pour les jeunes dont l'engagement à plein temps n'est pas possible.

c) Qui sont les jeunes qui échappent à la détection ? Quelles sont leurs problématiques ? Comment créer du « sur mesure » dans le cadre CII pour ces jeunes ?

Les jeunes qui échappent à la détection sont principalement ceux qui ne sont pas suffisamment en contact avec les services institutionnels, notamment parce que la Plateforme T1 est peu connue des jeunes et de leurs familles en situation de rupture. Pour ces jeunes, l'orientation dans le système reste difficile et la complexité du dispositif complique l'accès aux bons interlocuteurs. Ils peuvent donc rester hors radar, surtout lorsqu'ils ne sont plus dans la scolarité obligatoire, moment à partir duquel le monitoring n'est plus systématiquement assuré faute de ressources. Cela montre le rôle essentiel, mais encore insuffisamment exploité, de l'école pour la prévention précoce au-delà de sa mission d'enseignement.

Les jeunes non détectés sont aussi ceux qui se trouvent dans des périodes de latence, c'est-à-dire sans accompagnement formalisé, à la suite d'une rupture ou d'un retrait temporaire. Ils peuvent présenter différentes problématiques liées à un ensemble de facteurs de risque institutionnels, sociaux, individuels et territoriaux. Sur le plan des facteurs institutionnels, des difficultés scolaires, un manque d'orientation ou des discontinuités dans l'accompagnement fragilisent les parcours et exposent à des ruptures successives. Les facteurs sociaux — conditions socioéconomiques défavorables, obstacles linguistiques, reproduction des inégalités — accentuent l'éloignement vis-à-vis du système. Les facteurs individuels, notamment des troubles neurodéveloppementaux (TSA, TDA(H)) et psychiques (phobies sociales ou scolaires, anxiété) ou des expériences de harcèlement et de stigmatisation, freinent la demande d'aide et l'engagement dans la formation et la construction d'un projet professionnel. Enfin, les facteurs territoriaux, comme l'accessibilité variable de l'offre ou les contraintes de mobilité, compliquent encore la détection et la prise en charge.

Certaines de ces problématiques, notamment celles liées à la santé psychique, sont difficiles à repérer puis à traiter, notamment en raison de la pénurie dans ce domaine. Par ailleurs, certains jeunes ont des besoins particuliers non compatibles avec des mesures à plein temps, ce qui les maintient en marge d'un dispositif encore peu modulable. Souvent cumulés et imbriqués, ces facteurs expliquent que certains jeunes restent durablement en marge du dispositif valaisan et échappent à la détection, alors même que leurs vulnérabilités sont multiples.

Pour créer du « sur mesure » pour ces jeunes dans le cadre CII, le dispositif dispose déjà de leviers, notamment le travail en réseau et la CII Jeunes, qui permettent parfois de mobiliser la flexibilité du système et de concevoir des réponses adaptées. Toutefois, les limites actuelles — en particulier les contraintes de financement, l'absence de mesures intermédiaires et le manque de coordination globale — empêchent souvent la mise en œuvre concrète de solutions réellement personnalisées. Les recommandations proposent des solutions pour améliorer l'efficacité du dispositif, notamment via le fonds commun (recommandation n°7).

6. Recommandations

Les recommandations au nombre de douze s'organisent autour de cinq axes (voir Tableau 8). Le premier axe, d'ordre politique, préconise d'augmenter les ressources humaines et financières mises à disposition des services (1), de renforcer le soutien aux parents (2) et de promouvoir la participation des jeunes dans l'élaboration et l'évaluation des mesures (3). Le deuxième axe, consacré à la prévention précoce, recommande de développer la détection et l'intervention précoce (4), de renforcer l'intégration à l'école pendant et après une période d'absence (5) et d'instaurer un travail social en milieu scolaire (6). Le troisième axe, qui traite du financement et de l'accès aux mesures, propose la création d'un fonds commun pour financer les mesures destinées aux jeunes à problématiques multiples (7) et de développer des mesures sur des compétences de type « soft skills » et créatives (8). Le quatrième axe, dédié à une approche globale des parcours, suggère le développement de mesures permettant un suivi longitudinal des parcours (9) et la création d'un centre de compétences spécialisé sur les transitions (10). Enfin, le cinquième axe est celui de la communauté et du travail en réseau et il encourage l'appréhension communautaire des situations de rupture (11) ainsi que le renforcement des interactions entre niveaux stratégique, institutionnel et opérationnel (12). Pour chaque recommandation est énoncé le principe, puis les objectifs poursuivis, la justification en explication l'importance concrète du changement proposé, les modalités de la mise en œuvre et les contraintes auxquelles il faudra faire face pour cette mise en œuvre.

TABEAU 8: LES RECOMMANDATIONS SUR LES 5 AXES

Principes	Objectifs	Motivations, arguments, assise scientifique	Mise en œuvre	Contraintes
Axe I. Politique				
(1) Coordonner l'action des services face aux situations de rupture et augmenter les moyens humains et financiers à leur disposition	Permettre à l'ensemble des services du 1 ^{er} et 2 ^{ème} cercle d'œuvrer ensemble autour de cet enjeu en leur assurant des effectifs adéquats car une situation à flux tendu ne permet pas de prises en charge optimales	Tous les acteurs qui sont concernés par la population des jeunes, notamment ceux liés à l'école, ont intérêt à travailler étroitement et préventivement ensemble comme cela se fait, par exemple, à Bâle-Campagne (ss 3.2.2). Dans plusieurs services les ressources humaines et financières apparaissent insuffisantes pour garantir un accompagnement des jeunes suffisamment individualisée, notamment pour l'orientation avec 1 COSP par 750 élèves au secondaire I et par 1200 élèves au secondaire II (s. 4.3) et pour la Plateforme T1 avec environ 500 signalements annuels (s. 4.4). Le modèle australien part des besoins du terrain et des spécificités locales pour définir l'allocation budgétaire (ss. 3.2.1). A Berne le ratio de 60 dossiers pour le case management pour un poste de 100% permet un suivi soutenu (ss. 3.2.2)	A) Intégrer le SE et le SCJ au premier cercle. B) Renforcer les liens avec les acteurs du 2 ^{ème} cercle. C) Parmi les acteurs du dispositif, celles qui apparaissent comme prioritaires à renforcer sur le court terme sont l'orientation et la Plateforme T1.	<i>Contraintes budgétaires</i> <i>Manque de visibilité de la thématique</i>
(2) Renforcer les ressources visant à soutenir l'implication des parents dans le parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle	Les parents constituent un levier central de l'accompagnement des jeunes : des ressources dédiées sont nécessaires pour soutenir une implication effective et durable. Tout en maintenant le jeune au centre de son projet, il est essentiel de renforcer le pouvoir d'agir des parents (empowerment parental).	La famille constitue un facteur de risque autant qu'un facteur de protection dans l'accompagnement, notamment dans les familles précarisées économiquement ou issues de la migration (ss. 4.5.4). L'implication des familles permet de définir des solutions sur mesure pour les jeunes qui correspondent mieux à leurs besoins ce qui est favorable pour leur réussite comme l'a montré le modèle australien (ss. 3.2.1).	A) Soutenir la démarche des prestataires qui développent une offre de soutien à la parentalité. B) Faciliter l'accès des parents aux ressources et acteurs de référence. C) Identifier les bénéficiaires de l'aide sociale ou de l'AI qui ont des enfants pour soutenir leur parentalité.	<i>Cadre légal</i> <i>Mandat des services ne concerne pas directement les parents</i> <i>Protection des données pour lier les dossiers (parents, enfants)</i>

(3) Promouvoir la participation des jeunes dans l'élaboration et l'évaluation des mesures de transition	Permettre aux jeunes concernés d'avoir une voix active et structurante dans la conception, l'ajustement et l'évaluation des mesures de transition qui leur sont destinées.	Une implication des jeunes concernés permet non seulement de mieux répondre à leurs besoins, mais favorise aussi la légitimité perçue du dispositif. La littérature (section 3.1.3) démontre cette importance de l'implication. La participation est notamment un élément clé de l'approche communautaire développée en Australie (ss. 3.2.1).	A) Instituer des modalités de participation régulières, accessibles et indemnisées des jeunes (ex : groupe consultatif, ateliers de co-construction, retours d'expérience systématiques), avec un retour explicite sur la prise en compte de leurs contributions.	<i>Nécessité de formation à la mise en œuvre de la participation des enfants et des jeunes dans la perspective des droits de l'enfant (CDE, art. 12)</i>
Axe II. Prévention précoce				
(4) Développer la détection et l'intervention précoce	Repérer précocement les jeunes en difficulté ou dans leur parcours scolaire et dans la construction de leur projet professionnel, puis mettre en place les mesures d'accompagnement nécessaires. Cela permettrait d'éviter qu'une difficulté initiale, scolaire ou autre, ne s'aggrave et n'entraîne un cumul de difficultés.	Les personnes actives dans le dispositif constatent que les difficultés étaient déjà existantes au secondaire I, voire à l'école primaire (Chapitre 4). Cela montre le rôle essentiel de l'école pour la prévention précoce au-delà de sa mission d'enseignement (Chapitre 3). Les jeunes sont confrontés à de multiples difficultés qui s'ancrent dans quatre types de facteurs de risques principaux (voir Tableau 4 pour la revue de la littérature de ces facteurs et Tableau 7 pour ceux identifiés plus spécifiquement pour les jeunes en Valais). L'Australie intervient dès les premières signes pour mettre en place un accompagnement (ss. 3.2.1). A Bâle-Campagne l'existence d'un pendant au case management déjà à l'école obligatoire permet un suivi ciblé pour les jeunes en difficulté pendant leur scolarité (ss. 3.2.2)	Détection et intervention précoce doivent s'appuyer sur différents niveaux d'intervention : A) Sensibilisation de l'ensemble des acteurs scolaires. B) Développement d'un référentiel commun à l'ensemble des professionnels possiblement impliqués dans les situations de rupture. C) Création de partenariat avec les parents/représentants légaux, premiers responsables de l'éducation et de l'orientation de l'enfant. D) Clarifier et structurer la communication autour de l'orientation. E) Renforcer l'orientation professionnelle à l'école (p.ex. augmenter le nombre des COSP disponibles par élève, ouvrir la mesure Orientation+ à d'avantage de jeunes). F) Usage plus proactif de la séance Jeunes à risque dès les premiers signes. G) Sur le modèle des séances de Jeunes à risque, développement de ce type de dispositif au niveau de primaire.	<i>Disponibilité des acteurs</i> <i>Temps (peut être chronophage)</i> <i>Sensibilité subjective et implication différenciée selon les établissements scolaires</i>

(5) Renforcer l'intégration à l'école pendant et après une période d'absence	Face à l'augmentation de l'absentéisme et des situations de phobie scolaire, il est essentiel de mettre en place des mesures permettant de maintenir le lien avec l'école et de faciliter le rattrapage scolaire pendant et après les périodes d'absence. Une prise en charge coordonnée et adaptée permet de limiter les risques de décrochage et de favoriser une réintégration progressive et durable.	Les jeunes avec des difficultés psychosociales sont de plus en plus nombreux (ss. 3.1.1). De même ils ne relèvent pas de l'enseignement spécialisé, mais demandent une attention ciblée de la part des titulaires qui ne peut pas toujours leur être accordée (ss. 4.2.4). Si des supports sont mis en place, ils sont cruciaux pour le parcours des jeunes (ss. 4.2.4).	A) Faciliter le rattrapage hors murs (ex : par des plateformes numériques). B) Favoriser les échanges entre personnes de référence des CO sur les bonnes pratiques.	<i>Nécessité de partenariat avec l'école</i> <i>Moyens humains et techniques pour ce suivi</i>
(6) Favoriser un travail social en milieu scolaire	Le développement d'un dispositif de travail social à l'école renforcerait le repérage des situations de vulnérabilité et la prise en charge des problématiques sociales, familiales ou psychosociales influençant les parcours scolaires. Ce dispositif contribuerait également à améliorer la coordination entre l'école, les services sociaux et les parents, favorisant ainsi une approche globale et préventive.	Le travail social à l'école donne d'excellents résultats comme l'a montré l'analyse du modèle allemand (ss. 3.2.1.) Dans le Haut-Valais, cette pratique est bien répandue et est largement plébiscitée pour sa capacité à soutenir le parcours scolaire en traitant d'autres dimensions de la vie des élèves (ss. 4.1.4).	Instaurer un projet pilote en Valais romand afin d'identifier : A) La compatibilité et la complémentarité de la pratique avec la médiation scolaire. B) Évaluer les apports réels de la pratique pour envisager sa pérennisation ou non au terme du projet pilote Renforcer le travail social en Haut-Valais selon les besoins.	<i>Manque de soutien politique et priorisation de la médiation scolaire</i>

Axe III. Financement et accès aux mesures

(7) Créer un fonds commun pour financer des mesures pour jeunes à problématiques multiples	Dans le cadre de la CII, développer des solutions d'accompagnement flexibles, progressives et sur mesure pour les jeunes situés dans les interstices de plusieurs services et offices, afin de limiter les périodes de latence, prévenir l'aggravation des situations et soutenir des parcours de réinsertion adaptés aux besoins.	Le fait que, pour certains jeunes, la solution la plus adaptée ne soit pas toujours accessible et finançable (ss. 4.4.3, ss. 4.6.1) peut contribuer à l'aggravation des situations, voire à la chronicisation des ruptures. Une plus grande flexibilité, co-construite par les différents partenaires, y compris les jeunes comme le propose le modèle australien (ss. 3.2.1), permettrait de mieux soutenir leur réinsertion ultérieure. Le financement croisé et co-financement, mis en place au niveau CII, permet aux services de Bâle-Campagne et de Berne d'offrir leurs prestations (ss. 3.2.2).	Instaurer, sur la base d'un projet pilote un fonds commun : A) Versement d'un montant annuel dans ce fonds par tous les partenaires de la CII y compris les partenaires du 2 ^{ème} cercle impliqués dans la problématique des jeunes en situation de rupture. B) Financement des mesures auxquelles les jeunes n'auraient pas accès en raison de contraintes légales. C) La CII Valais gère le fonds selon des modalités de fonctionnement à définir.	<i>Contrainte budgétaire des services</i> <i>Volonté des responsables de services et/ou volonté politique</i> <i>Clé de répartition à définir en fonction des services et offices du 1^{er} et du 2^{ème} cercle (fondamental)</i> <i>Clé d'accès à ce fonds à définir par la CII</i>
(8) Développer des mesures sur des compétences de type « soft skills » et créatives	Développer des mesures ciblées pour permettre de remobiliser des jeunes pour lesquels le format scolaire ne fonctionne plus pour ensuite les réintégrer dans un projet de formation et d'insertion socioprofessionnelle	L'analyse de l'offre existante a montré des lacunes dans le quadrant (Scolaire – ; Professionnel +) ainsi que l'engouement pour ce type de mesure avec l'exemple de Run & Sign (ss. 4.1.4). Cela contribue à restaurer la confiance en soi, facilitant ainsi une meilleure intégration par la suite.	Le fonds proposé dans la recommandation 7 pourrait être utilisé pour créer des nouvelles mesures sur des compétences de type « soft skills » et des mesures créatives. Ces mesures pourraient aussi être coordonnées par la Plateforme T1. Par ailleurs, des partenariats intercantonaux pourraient permettre d'élargir l'offre proposée de façon ciblée.	<i>Contrainte budgétaire des services</i>

Axe IV. Développement d'une approche globale des parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle				
(9) Développer un accompagnement et une vision claire et longitudinale sur les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle	Permettre une meilleure compréhension des parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle, ainsi que de l'efficacité des mesures de transition et de l'accompagnement par le dispositif.	Un consensus émerge sur le manque de suivi malgré le travail réalisé par la Plateforme T1. De multiples acteurs sont amenés à réaliser du CM et il est difficile d'identifier les jeunes en latence (s. 4.4). Le case management, promu par la Confédération, a été étudié en Suisse et montre des bons résultats (section 3.1). L'accompagnement étendu à 3 ans après la fin de la scolarité à Bâle-Campagne a un impact très positif (ss. 3.2.2).	A) L'analyse longitudinale de ces parcours pourrait faire l'objet d'un mandat régulier auprès d'une HES ou de l'Observatoire cantonal de la jeunesse du Valais. B) La Plateforme T1 pourrait être chargée de ce case management dans le respect des dispositions légales en vigueur. C) Mettre en place un partage des données systématisé et centralisé à la Plateforme T1, basé sur une procuration signé par les jeunes et s'ils sont mineurs également par leurs représentantes et représentants légaux.	<i>Cadre légal des services et offices</i>
(10) Créer un centre de compétences dédié aux différentes phases de transition	Définir un partenaire de référence unique, identifié par les jeunes, leurs familles et les personnes actives dans le dispositif comme interlocuteur vers lequel se tourner pour toute question liée au parcours de formation et d'insertion socio-professionnelle ou à l'accompagnement des jeunes en situation de rupture.	Le système tend à être insuffisamment connu de l'ensemble des personnes actives dans le dispositif, notamment si celles-ci appartiennent au deuxième cercle, et est mal connu des jeunes et de leurs familles (Chapitre 4). La littérature met en avant qu'une organisation centralisée et une bonne orientation (professionnelle ou dans des mesures de transition) sont des facteurs de protection (Tableau 5). Le système d'aiguillage de Berne qui centralise les demandes ou celui de Bâle-Campagne avec le rôle du Zentrum für Berufsintegration montrent de bons résultats (ss. 3.2.2).	Pour renforcer un monitoring ciblé : A) Désigner une personne de référence pour les écoles à la Plateforme T1 par région linguistique. B) Changer la forme du monitoring : plusieurs SMS sur une durée plus longue au lieu des appels téléphoniques. C) Instaurer un monitoring dans le post-obligatoire. Pour créer un centre de compétences : A) Formaliser le rôle d'aiguillage de la Plateforme T1. B) Permettre à la Plateforme T1 de faire des inscriptions directes à des mesures. C) Formaliser le rôle de soutien aux autres institutions donné par la Plateforme T1.	<i>Cadre légal des services et offices Enjeu de partage des données personnelles</i>

Axe V. Communauté et travail en réseau

(11) Renforcer l'appréhension communautaire des situations de ruptures pour les jeunes grâce à des approches coordonnées impliquant les différents acteurs concernés	Mobiliser le réseau communautaire local au sens large – jeunes, parents, partenaires économiques, école – afin d'identifier les solutions les plus pertinentes pour les jeunes qui peinent à trouver une solution.	En impliquant le réseau local au sens large ainsi que les jeunes concernés et leur famille, des réponses adaptées peuvent être trouvées et le capital social des jeunes renforcé par une mise en commun d'un réseau communautaire plus large en s'inspirant du contexte australien (ss. 3.2.1). De plus, grâce à une approche décentralisée, les besoins spécifiques des jeunes peuvent être mis en lien avec les spécificités locales.	A) Définir les critères pour qu'un jeune puisse bénéficier de la mise en place d'un réseau communautaire. B) Identifier les partenaires pertinents pour chaque région et chaque situation, renforcer les échanges et formaliser les partenariats avec les différents acteurs. C) Coordonner des échanges ciblés lorsqu'un jeune répondant aux critères est identifié.	<i>Adhésion des différents partenaires, flexibilisation du dispositif. Participation des milieux économiques</i>
(12) Renforcer les interactions intracantonales entre les niveaux stratégiques, institutionnel et opérationnel	Permettre une meilleure compréhension des différents niveaux de la CII sur l'ensemble du territoire valaisan, en favorisant des échanges entre les acteurs de terrain et les acteurs institutionnels, en rendant visibles de manière continue les nouveaux enjeux émergents, lesquels nécessitent une prise en charge coordonnée.	La matinée d'échanges entre personnes actives dans le dispositif du 2 décembre 2025 a suscité un grand enthousiasme et a prouvé l'importance de ces échanges intracantonaux (s. 2.4).	Comme sur le modèle de la matinée d'échanges professionnels, une rencontre annuelle pourrait être organisée. Des représentants des jeunes concernés pourraient être impliqués dans cette rencontre. La CII Jeunes pourrait être en charge de promouvoir des échanges.	<i>Disponibilité des personnes actives dans le dispositif</i>

7. Bibliographie

- AVS/AI. (2024). *Mémento 4.12—Conseils axés sur la réadaptation, détection et intervention précoces*. Office fédéral des assurances sociales.
- Alessi, B. (s.d.). *ICAN FLO Training Workshop*. Government of South Australia – Department of Education and Children’s Services. [Innovative Community Action Networks \(ICAN\) | slideum.com](https://www.ican.org.au/)
- Bassararak, H. (2008). *Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Bernard, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : Usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l’éducation*, 37(1), 29–45.
- Besse, C., Handschin, P., Massoudi, K., Spagnoli, D., Rossier, J., & Bonsack, C. (2018). Traits de personnalité, insertion socio-professionnelle et employabilité chez les jeunes en mesure d’insertion. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 176(1), 89–93. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2017.11.002>
- Bills, A., Armstrong, D. & Howard, N. (2020). Scaled-up “safety-net” schooling and the “wicked problem” of educational exclusion in South Australia : Problem or solution ? *The Australian Educational Researcher*, 47. 239–261. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00353-z>
- Bolzmann, C. & Eckmann, M. (2003). Vivre dans un "no man's land". Une typologie des jeunes en rupture de formation, *Débats jeunesse*, 13, 137–154. <https://doi.org/10.3406/debaj.2003.1147>
- Bosset, I., Duc, B., & Lamamra, N. (2020). La formation professionnelle en Suisse : des limites révélées par les résiliations de contrat d’apprentissage. *Formation emploi*, 149(1), 39–60.
- Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C., & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities : The case of Switzerland. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (Eds.), *Models of Secondary Education and Social Inequality : An International Comparison* (pp. 111–128). Edward Elgar Publishing.
- Bühmann, T. & Hoffbauer, C. (2011). Schulverweigerung hat viele Ursachen. *Caritas*. <https://www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2010/artikel/schulverweigerung-hat-viele-ursachen>
- Canton du Valais, (2023). *Collaboration interinstitutionnelle « Tous partenaires » : Rapport annuel 2023*. Département de l’économie et de la formation, Service de l’industrie, du commerce et du travail. Canton du Valais.
- Canton du Valais. (2026). *Budgets 2026 : Projets : Plans financiers 2026–2029*. État du Valais.
- CDIP. (2003). *Mesures consécutives à PISA 2000 : Plan d’action, Assemblée plénière, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP)*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l’instruction publique.
- Champy, F. (2015). Pourquoi le soin n’est pas qu’une question de technique. La “sagesse pratique” dans les activités médicales et paramédicales. In C. Georges, H. Astre, & F. Pierru (Eds.), *Soigner (l’)humain. Manifeste pour un juste soin au juste coût* (pp. 165–179). Presses de l’EHESP.

Couppié, T., Dieusaert, P., & Vignale, M. (2020). Que deviennent les jeunes des quartiers prioritaires de la ville après leur bac ? *Céreq Bref*, (391), 1-4.

Cour des comptes. (2025). *Évaluation de la prise en charge des jeunes adultes à l'aide sociale* (No. 200). République et canton de Genève.

CSRE. (2023). *L'éducation en Suisse—Rapport 2023*. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_F.pdf

Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course : Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. *The Journals of Gerontology : Series B : Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(6), P327–P337.

Danner, M., Guénard, C., & Joseph, O. (2020). Les jeunes NEET : Résistances et évolutions sur vingt ans. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (149), 61-85. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8059>

DEFR, & CDIP. (2023). *Valorisation optimale des chances. Déclaration 2023 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de formation*. Confédération suisse : Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) & Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Deloitte Access Economics. (2012). The socio-economic benefits of investing in the prevention of early school leaving. Barton, ACT : Deloitte Access Economics.

Dif-Pradalier, M., & Hivert, J. (2025). *Etude qualitative sur les jeunes participant·es aux Mesures d'insertion sociale de transition (MIS T)*. Direction de l'insertion et des solidarités (DIRIS).

Doucet, L., & Favreau, L. (2011). *Théorie et pratiques en organisation communautaire*. PUQ.

Drescher, K. (2026). Does School Social Work Work ? The Impact of School Social Workers on Youth Crime and Education. *BGPE Discussion Paper 246*. https://www.bgpe.de/files/2026/01/DP246_final-1.pdf

Dubois-Shaik, F. & Dupriez, V. (2013). Les défis structurels, organisationnels et cognitifs liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les systèmes éducatifs. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 35(1), 113-129. <https://doi.org/10.25656/01:10290>

Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T., & Lesage, A. (2018). Revisiting the Link Between Depression Symptoms and High School Dropout : Timing of Exposure Matters. *The Journal of Adolescent Health*, 62(2), 205–211.

Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C. & De Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualifications : trajectoires, situations, stratégies*. IES.

Egger, Dreher & Partner (2015) *Nationale Evaluation Case Management Berufsbildung Schlussbericht*. Bern, November 2015

ESCAP (2016). *YourTown's Alternative Learning Programme – Australia*. YourTown's Alternative Learning Programme – Australia – Youth Policy Toolbox.

Eurostat. (2025). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. European Union. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training

- Falter, J.-M. (2012). Parental Background, Upper Secondary Transitions and Schooling Inequality in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 38(2), 201–222.
- Felouzis, G., & Goastellec, G. (Eds.). (2014). *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. Peter Lang.
- Foster, S., Estévez-Lamorte, N., Walitza, S., Dzemaili, S., & Mohler-Kuo, M. (2023). Perceived stress, coping strategies, and mental health status among adolescents during the COVID-19 pandemic in Switzerland : A longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 937–949.
- Galliker Schrott, B., Egger, S., Müller, C., Fabian, C., & Drilling, M. (2009). Wirkung von Beratung durch die Schulsozialarbeit und sozialer Unterstützung auf die Depressivität und den Selbstwert bei Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17(3), 133-137.
- Giret, J.-F., & Vilches, O. (2024). Les Neets : Des jeunes décrocheuses et décrocheurs en mal d'insertion professionnelle ? *Informations sociales*, 212(2), 23-30. <https://doi.org/10.3917/inso.212.0023>
- Golder, L., Mousson, M., Pepe, A., Pagani, A., & Rey, R. (2024). *Baromètre des transitions 2024. Principaux résultats mars/avril 2024*. Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI.
- Gouvernement du Québec (2002). *À chacun son rêve, L'approche orientante pour favoriser la réussite*. Gouvernement du Québec. [À chacun son rêve - L'approche orientante](#)
- Government of Canada, (2021). *Le gouvernement du Canada investit dans un programme visant à maintenir les jeunes à risque à l'école et loin de la criminalité*. [Government of Canada invests in program to keep at-risk youth in school and away from crime](#)
- Government of Western Australia (2021). At Risk Youth Strategy, 2022-2027. Department of Communities.
- Gross-Manos, D., Cohen, A., & Korbin, J. E. (2022). Community change programs for children and youth at-risk : A review of lessons learned. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 20-35.
- Handschin, P., & Schiavetta, M. (2020). 5. L'insertion professionnelle des jeunes adultes ni en emploi, ni en formation, ni en stage (NEET). In J. Rossier, K. Massoudi, & J. Masdonati (Éds.), *Repères pour l'orientation*. Editions Antipodes.
- Hivert, J., & Dif-Pradalier, M. (2025). Jeunes adultes en difficultés : Profils sous analyse. *REISO, Revue d'information sociale*. <https://www.reiso.org/document/14823>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational research*, 49(4), 365-382.
- Kamilindi, D. (2019). Genève : Douleuruse transition de l'éducation à la formation professionnelle. *Le Sociographe*, 67(3), XLI–LIII.
- Landert, C. (2011) *Nationales Projekt Case Management Berufsbildung. Bericht zur Umsetzungsevaluation*. BBT, Juni 2011
- Landès, L., & Lefevre, G. (2014). Les pratiques d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 95–126.
- Lerch-Wolfrum, G. et Renges, A. (2002). Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern : Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration.

Maier, K. & Zipperle, M. (2023). Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität. In B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Eds.) *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Kooperation und Professionalisierung* (p. 24-40). Beltz Juventa.

Office fédéral des assurances sociales (2025). *Monitoring de la pauvreté en Suisse. Cahier thématique « Formation et pauvreté en Suisse »*. Office fédéral des assurances sociales.

Mottet, G. (2016). Agir contre la précarité des jeunes en rupture de formation : L'émergence d'une nouvelle catégorie d'action des politiques éducatives en Suisse. *Sciences et actions sociales*, 3, Article 3.

Müller, C., Galliker, B., Fabian, C., Drilling, M., & Egger-Suetsugu, S. (2009). Wie wirkt Schulsozialarbeit bei den Schülerinnen und Schülern ? Antworten anhand von Einzelfallanalysen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79(1), 40-49.

Nind, M., & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms : implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), 116-124.

Observatoire cantonal de la jeunesse. (2025). *Care leavers, situation et besoins en Valais*.

Observatoire cantonal de la jeunesse. (2018). *Enfants et adolescents en difficultés multiples : État des lieux de la situation en Valais*. Canton du Valais.

Office fédéral de la statistique (2025a). Population résidente permanente selon l'âge, le sexe et la catégorie de nationalité, de 2010 à 2024. Confédération Suisse. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/36073658/master>

Office fédéral de la statistique (2025b). *Population résidente permanente et non permanente selon le canton, le sexe, l'état civil et l'âge, 2010-2024*. Confédération Suisse. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/36021707/master>

Office fédéral de la statistique. (2025). *Taux de certification du degré secondaire II selon le canton de domicile*. Confédération suisse. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/diplomes-secii.assetdetail.36077617.html>

Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M.-H., & Ajduković, M. (2021). Why Do We Drop Out ? Typology of Dropping Out of High School. *Youth & Society*, 53(6), 934–954.

Olk, T. & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit ? - Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 55(6), 910-927.

Petrucchi, F., & Rastoldo, F. (2023). *Quels sont les facteurs de risque et les raisons invoquées pour le décrochage scolaire ? Résultats d'une enquête menée à Genève (2013-2014)* (Note d'information du SRED 69). Service de la recherche en éducation.

Price, M. (2013). *Alternative education and transition pathways for early school-leavers*. BoysTown.

Rohrmann, A. & Weinbach, H. (2023). „Und manchmal ist echt nicht klar wer was macht“. Zur Organisation von Schulbegleitung in inklusiven Settings. In B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Eds.) *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Kooperation und Professionalisierung* (p. 41-53). Beltz Juventa.

Rosset, J., Louvriot, M., Lequet, M., Schlittler, L., & Pralong, M. (2024). *Rapport sur la situation sociale dans le canton du Valais*. HES-SO Valais-Wallis. [Rapport sur la situation sociale dans le canton du Valais](#) :

Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support : Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973–986.

Schaffner, D., Heeg, R., Chamakalayil, L., & Schmid, M. (2022). *Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Mehrfachproblematiken an den Nahtstellen I und II* (2). Bundesamt für Sozialversicherungen, Nationale Plattform zur Prävention und Bekämpfung von Armut.

Schmid, E. (2020). Upper secondary education for youth at risk : A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*.

Schmidlin, S. (2015). *Evaluation Case Management Berufsbildung des Kantons Bern Schlussbericht*. acrossconcept, Dezember, 2015

Schmidlin, S., Kobelt, E., Caviezel, U., Schmid, M., Allemann, E., & Clerc, R. (2018). *Reduktion der Abhängigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen von der Sozialhilfe (7/18)*. Bundesamt für Sozialversicherungen, Nationale Plattform zur Prävention und Bekämpfung von Armut.

Schmutz, R. (2024). Inequality of Educational Opportunity in Switzerland : Exploring Regional Differences and Institutional Factors. *International Journal of Educational Research*, 128, 102495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102495>

Schoch, A., Aeby, G., Müller, B., Cottier, M., Seglias, L., Biesel, K., Sauthier, G., & Schnurr, S. (2020). Participation of Children and Parents in the Swiss Child Protection System in the Past and Present : An Interdisciplinary Perspective. *Social Sciences*, 9(8), Article 8.

SEFRI (2026). *La formation professionnelle suisse en bref*. SEFRI. <https://www.sbf.admin.ch/fr/publication?id=PkLymKJM-WMt>

Smyth, J., Hattam, R., Cannon, J., Edwards, J., Wilson, N., & Wurst, S. (2000). Listen to me I'm leaving : Early school leaving in South Australian secondary schools. Adelaide, SA : Flinders Institute for the Study of Teaching, Department of Education, Training and Employment and the Senior Secondary Assessment Board of South Australia

Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Verlag für Sozialwissenschaften.

SRED. (2023). *Indicateurs du décrochage de la formation*. Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse : Service de la recherche en éducation.

Stadt Karlsruhe (2024). Le travail social en milieu scolaire à Karlsruhe : Informations pour les parents et le personnel spécialisé. Karlsruhe.

Stehlik, T. (2013). Addressing disengagement from schooling through community action networks. *The Journal of Educational Enquiry*, 12(1).

Tabin, J.-P., & Perriard, A. (2014). Le rapport social d'âge dans les politiques sociales. <http://www.revue-interrogations.org>, 19. <https://www.revue-interrogations.org/Le-rapport-social-d-age-dans-les>

Tancredi, S., Rapillard, J., Favre, F., Fornerod, L., & Chiolo, A. (2024). *La santé des élèves de 11 à 15 ans dans le canton du Valais 2002-2022 : Résultats de l'enquête Health Behaviour in School-aged Children*. Observatoire valaisan de la santé.

Te Reile, K. (2012). Learning Choices : A Map for the Future. Report to Dusseldorf Skills Forum. Victoria Institute for Education.

Te Riele, K. (2014). Putting the jigsaw together : Flexible learning programs in Australia. Victoria Institute for Education

Tiernan, B., Casserly, A. M., & Maguire, G. (2020). Towards inclusive education : instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 787-807.

Tjaden, J. D., & Scharenberg, K. (2017). Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. *Acta Sociologica*, 60(4), 309–324.

Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools : A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566–576.

Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W. A., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe : Main report*. European Union.

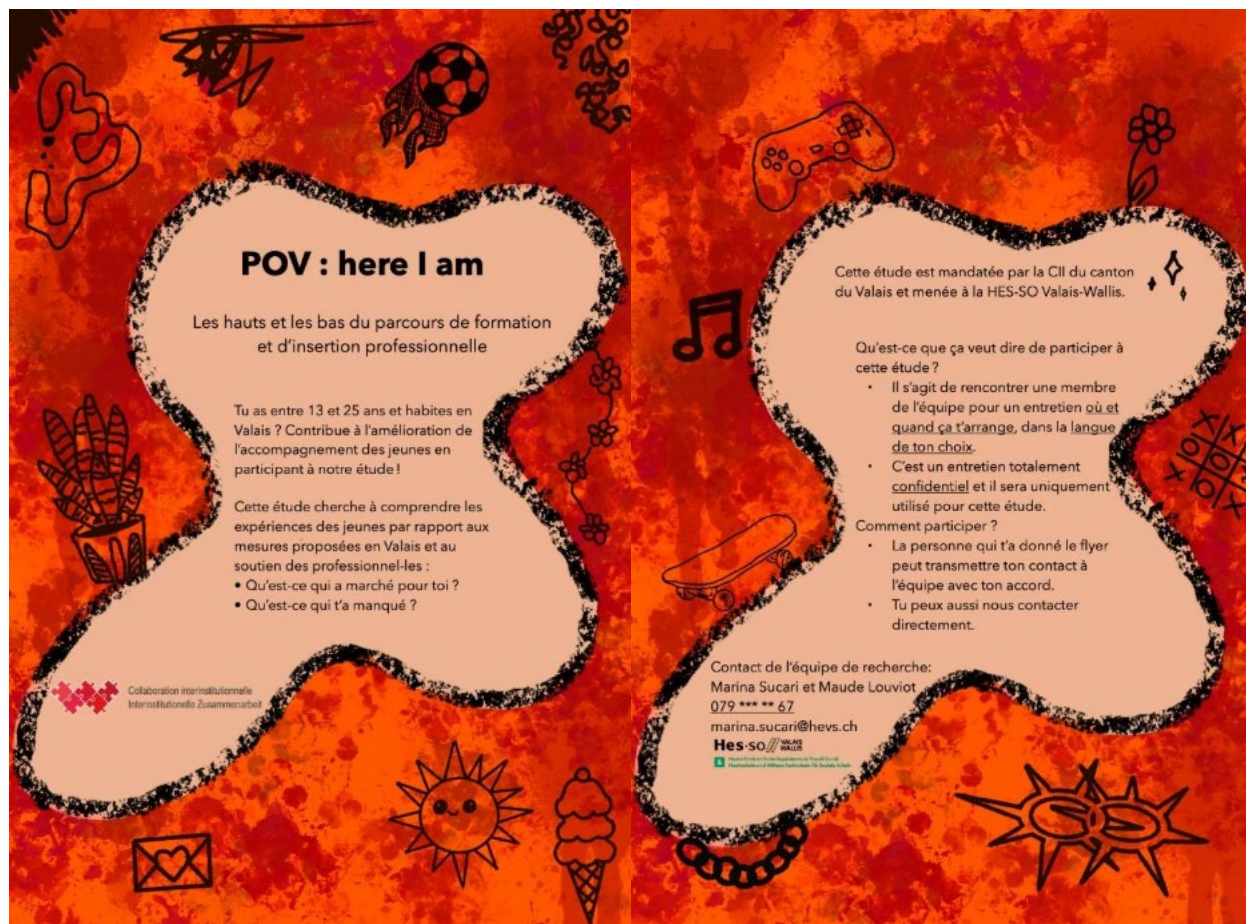
Werner, C. (2021). *Schulabsentismus als jungendliches Problemverhalten Erklärungsansätze und Möglichkeiten der sozialarbeiterischen Auseinandersetzung*. Abschlussarbeiten im Kontext der Handlungsfelder Nonformaler Bildung. Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/werner_c_masterthesis.pdf

Zaffran, J. (2018). Emploi des jeunes sans diplôme : La prime au rural. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (142), 99-117. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5616>

Zankl, P. (2017). *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland : Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. Deutsches Jugendinstitut (DJI).

8. Annexes

8.1. Flyer de recrutement pour les jeunes



8.2. Projet pilote SemoCoaching+

Addendum au rapport *HES-So Valais 2026:* **« L'accompagnement des jeunes en rupture »**

Management Summary

Projet pilote dans la région de Monthey : situation au 5 septembre 2025

Le projet SemoCoaching+ a été lancé en juillet 2024. L'objectif prioritaire était d'offrir le meilleur accompagnement possible au groupe cible T1 en tenant compte du premier marché du travail.

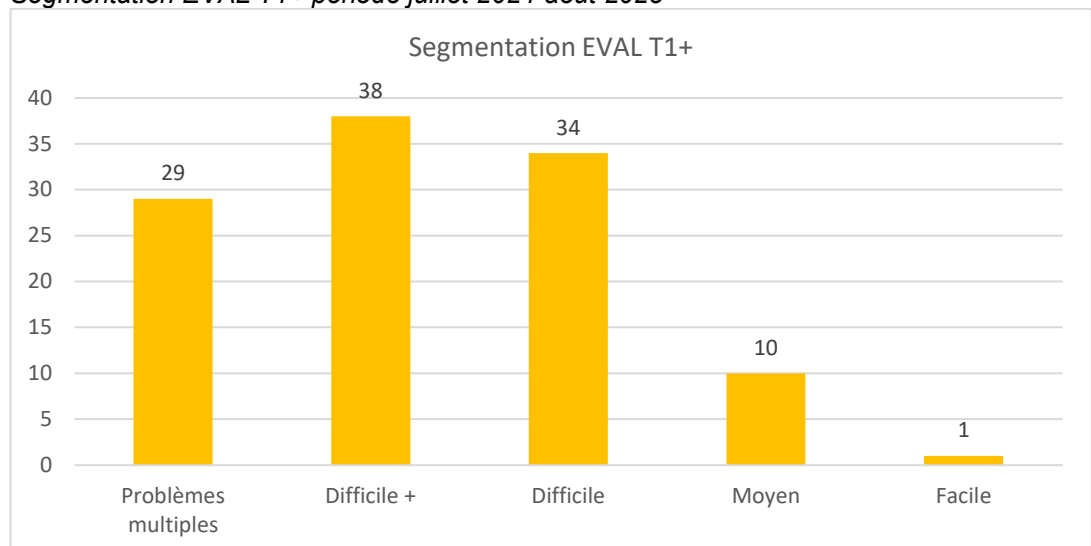
Le CIO a élargi l'évaluation des jeunes inscrits auprès des ORP en ajoutant les segmentations « difficile+ » et « problèmes multiples ». La participation à ce « bilan » est obligatoire pour tous les jeunes avant leur entrée dans les structures Semo.

De plus, les évaluations scolaires ont été harmonisées pour tous les SEMO de manière à ce qu'une évaluation uniforme soit déjà en place et que des indicateurs significatifs reflétant le niveau scolaire des participants aux SEMO soient disponibles.

- 66 % des jeunes ont un niveau insuffisant en mathématiques, et 46% en français/allemand.

La segmentation approfondie a démontré que les jeunes présentant des problèmes multiples ne peuvent en principe pas être intégrés dans les structures régulières du SEMO. Cela s'explique par la situation difficile dans laquelle se trouvent ces jeunes et par l'absence de mesures appropriées au sein des structures de l'assurance-chômage.

Segmentation EVAL T1+ période juillet 2024-août 2025



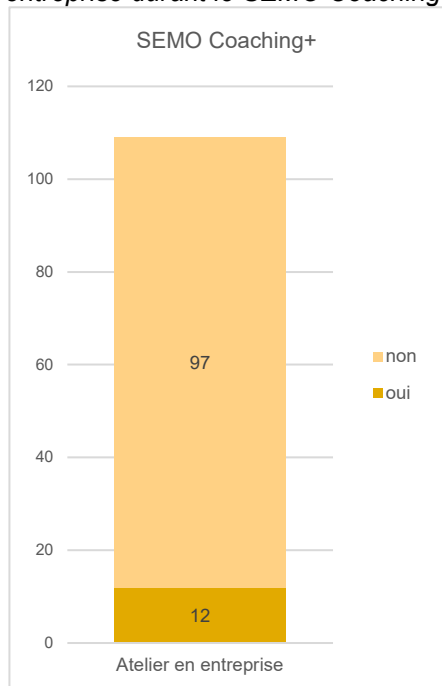
C'est pourquoi, la prestation « Case Management T1 » a déjà été lancée au sein de la structure SEMO, dans le but de continuer à promouvoir l'intégration des jeunes et de mettre en place les collaborations et les mesures adaptées (CII Jeunes), notamment pour éviter que la personne ne se perde. Grâce à cette offre, les jeunes avec problèmes multiples ne sont pas abandonnés car aucune alternative n'est disponible à court et moyen terme, même du côté de la CII Jeunes.

Il a également été constaté que les parents des jeunes ne sont pas conscients de la situation car le SEMO est souvent confondu avec une année de transition.

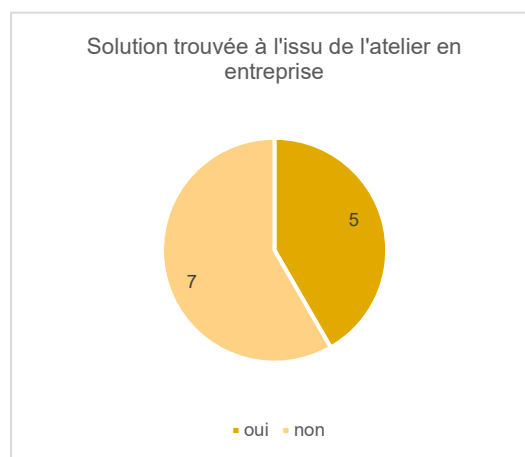
Afin de remédier à cette interprétation erronée, une séance d'information pour les parents a été lancée dans le cadre du projet SeMoCoaching+ afin de favoriser la sensibilisation des partenaires éducatifs.

Un autre défi consiste à sortir les jeunes de leur « zone de confort ». Cela passe en premier lieu par une confrontation directe avec le premier marché du travail, mais aussi par la responsabilisation des jeunes. C'est là que se situera l'accent de la deuxième partie du projet.

Prise en charge dans un atelier en entreprise durant le SEMO Coaching+



Engagement en apprentissage à l'issue de l'atelier en entreprise



L'assistance et l'accompagnement doivent ainsi se stabiliser à un certain niveau afin que les jeunes prennent mieux conscience de leurs responsabilités, de leurs compétences et de leur autonomie. Dans le domaine du coaching, cela implique également d'attribuer davantage de compétences en matière de promotion et d'adaptation des MMT vers le SemoCoaching+. Le conseiller en personnel de l'ORP et le coach Semo doivent trouver un terrain d'entente basé sur la confiance mutuelle, dans le but de pouvoir détacher les jeunes d'un accompagnement « trop bienveillant ».

Effets sur le déroulement du processus

Le projet SEMO Coaching+ démontre une réelle valeur ajoutée dans l'analyse, l'orientation et l'accompagnement des jeunes en difficulté. Malgré les contraintes structurelles, la pertinence du dispositif est confirmée tant par les indicateurs quantitatifs que qualitatifs.

Dans le cadre de ce projet, un dispositif d'intégration a été instauré, comprenant une prise en charge spécifique adaptée à chaque segment, sur la base de l'évaluation Eval T1+. Celui-ci vise à accompagner les jeunes pour autant qu'ils soient inscrits à l'ORP, et ce indépendamment de l'application stricte du critère d'aptitude au placement.

Les éléments clés sont les suivants :

- Mise en œuvre de la mesure d'évaluation (segmentation) EVAL T1+ par le CIO
 - Le travail en petits groupes et les entretiens individualisés lors de l'EVAL T1+ permettent une évaluation fine.
 - Une segmentation plus précise constitue un levier essentiel pour définir le profil des jeunes et permettre ainsi d'ajuster l'intensité et le type d'accompagnement en fonction des besoins identifiés.

- La collaboration interinstitutionnelle est renforcée.
 - La phase d'évaluation de trois mois pour les segments 1 et 2 constitue un cadre structurant apprécié.
- Ajout de la mesure « Case management » (développement d'un « coaching d'orientation interinstitutionnel » pour les jeunes en collaboration avec la plateforme T1) pour la segmentation « problèmes multiples »
- Renforcer la communication avec les parents avec la mise en place d'un module « parents ».
- L'engagement sur mandat d'un psychologue disponible régulièrement chez l'organisateur MMT.
- Extension des compétences d'accompagnement des coachs du projet SemoCoaching+ pour les placements sur le premier marché du travail, notamment pour les participants difficiles à placer en coordination avec les CP ORP
 - Les transitions en fonction de l'évolution de la segmentation durant le SEMO Coaching+ jouent un rôle essentiel dans l'individualisation du parcours.

Vision d'avenir

Afin que cette intégration des jeunes continue à fonctionner, il convient de proposer une MMT globale dans le domaine de l'acceptation et de la reconnaissance de l'utilité. Accessible à tous les jeunes dans le cadre de la transition T1, quelle que soit l'institution.

Il est évident que l'assurance chômage doit rester en charge de cette tâche, car les structures sont déjà en place. Mais il faut une participation financière des assurances sociales qui, en principe, s'occupent des jeunes qui déclarent ne pas être « aptes au placement ».

- Développer un guichet d'orientation interinstitutionnel
- Alléger la charge administrative
- Pérenniser une approche plus fine, plus ciblée et plus interconnectée de l'insertion des jeunes
- Garantir un financement des MMT et du coaching destiné aux jeunes en T1 avec une répartition horizontale entre toutes les assurances sociales concernées.

Annexe :

- *Segmentation des jeunes EVAL T1+*
- *Prise en charge des demandeurs d'emploi en T1 - SemoCoaching+*

Alain Zumofen
Chef du projet LMMT