

COMPÉTENCES ET PROJETS: MOTS VIDES DE SENS OU CONCEPTS PERTINENTS POUR L'INSERTION DES JEUNES EN DIFFICULTÉ?¹

Jean GUICHARD

DESTEC Université de la Sorbonne Nouvelle, Laboratoire de psychologie différentielle - INETOP - Paris

Éric FALBIERSKI

Université de Lille III, Département des sciences de l'éducation

La plupart des travaux sur les jeunes sortis en échec de l'école et actuellement en attente d'insertion mettent en évidence qu'ils ne se perçoivent pas comme sujets porteurs de compétences et, qu'en même temps, ils ne conçoivent pas les notions de «qualification» ou de «carrière» professionnelles. Pour eux, l'emploi s'analyse avant tout en termes de places «bonnes» ou «mauvaises». Ils ont de grandes difficultés à se projeter dans le futur et sont particulièrement pessimistes quant à leurs possibilités de trouver un travail.

Des dispositifs de psychopédagogie du projet d'avenir semblent cependant pouvoir apporter une aide efficace à ces adolescents particulièrement démunis. C'est ce que montrent les résultats de l'évaluation (avec groupe témoin) d'un stage utilisant la méthode de «Découverte des activités professionnelles, projets personnels et insertion». Quelques semaines après celui-ci, les participants apparaissent beaucoup plus dynamiques. Ils révèlent des images de soi beaucoup plus positives. Enfin, ils représentent beaucoup plus précisément les professions qui pourraient leur convenir.

INTRODUCTION: LES JEUNES EN ÉCHEC SCOLAIRE: DES ADOLESCENTS SANS PROJET D'AVENIR?

«Je suis ce que je suis capable de faire marcher». Tel est le «sentiment d'identité» que, selon Erikson (1972), le jeune générerait à l'école. Dans un tout autre cadre conceptuel, Ginzberg et coll. (1951) observent qu'à partir de quinze-seize ans, les adolescents caractérisent les professions selon leur capacité à les exercer.

Mais, qu'en est-il quand la scolarité a été un échec? Que se passe-t-il quand l'adolescent s'est vu orienté dans une filière perçue, soit comme une voie de relégation, soit comme une formation que l'on ne choisit «qu'à défaut de pouvoir faire autre chose»?

Les travaux de Gilly, Lacour et Meyer en 1972 (et, dans la même perspective, de Meyer en 1989) ont mis en évidence que l'échec scolaire marque profondément l'image que les jeunes se

font d'eux mêmes. Dans leur première étude, ces auteurs demandèrent à un échantillon d'élèves âgés de 10 à 11 ans et dont certains réussissaient et d'autres échouaient, d'indiquer sur une douzaine de descripteurs (intelligence, mémoire, attention, beauté, force, etc.) les notes de 0 à 10 qu'ils s'attribuaient (image de soi propre) ou celles qu'ils imaginaient que leurs professeurs, leurs camarades, ou leurs parents leur mettraient (image sociale de soi).

Les résultats sont particulièrement nets:

- d'une part, «les élèves mal classés dressent d'eux-mêmes des portraits moins favorables que ne le font les élèves bien classés aussi bien pour l'image propre que pour les différents types d'image sociale» (Gilly, Lacour et Meyer, 1972, p. 797);
- d'autre part, les discordances entre images «propre» et «sociales» de soi sont beaucoup plus importantes pour les élèves en échec que pour ceux qui réussissent. D'une manière générale, on peut dire que pour ceux qui échouent en classe, ce sont les jugements des parents qui sont supposés être les plus favorables et ceux des enseignants les plus défavorables.

Ce sont des observations de même nature que manifestent les travaux de Meyer en 1986, auprès d'élèves de CM2 encore et, avec des collégiens de 11 à 16 ans, en 1989². Ces dernières recherches révèlent néanmoins le rôle des contextes familiaux et scolaires dans ces processus de valorisation/dévalorisation des images de soi. Dans tous les cas, quand les parents portent un intérêt aux résultats de l'élève, son image de soi est valorisée. En revanche, la mise en place d'une pédagogie plus compétitive à l'école (classements, etc.) produit une meilleure image de soi chez les bons élèves et une plus mauvaise, chez les faibles.

Ainsi, d'après l'ensemble de ces observations, les jeunes en échec généreraient, à l'occasion de l'expérience scolaire, le sentiment d'une moindre intelligence, d'une moindre persévérance, d'une moindre attention, d'une moindre sensibilité, d'une moindre rapidité et même... d'une moindre beauté, que ceux qui y réussissent. Pour le dire d'une manière brutale, l'expérience scolaire constituerait l'occasion pour ceux qui y échouent de développer le sentiment d'être relativement dépourvus de qualités et de compétences.

Comment ces adolescents pourraient-ils alors prendre en compte cette considération — que Ginzberg et coll. avaient observée chez leurs garçons d'origine privilégiée — qu'il faut être «bon en ça» pour choisir un métier? Que se passe-t-il pour ces jeunes en échec, pour ceux qui ont développé à l'école «un sentiment d'insuffisance et d'infériorité» (Erikson, 1959, p. 87)? Comment considèrent-ils l'avenir? Comment se représentent-ils les professions? C'est à ces questions que la première partie de ce texte se proposera de répondre.

Ce constat étant effectué, une double interrogation se pose au praticien du conseil: que faire et comment le faire? Il n'existe certainement pas une réponse unique et universelle à ces questions. Les méthodes DAPPI et DAPPT (Guichard, 1988, 1991), qui seront présentées dans la deuxième partie de cet exposé, doivent par conséquent être considérées comme de simples exemples de dispositifs pédagogiques élaborés en tenant compte des spécificités des représentations (de soi, des modes de formation et des professions) des jeunes en difficulté.

De telles interventions sont-elles efficaces? Atteignent-elles leurs objectifs? Si ces questions sont souvent posées, le souci d'y apporter des réponses valides se manifeste moins fréquemment. La principale raison en est probablement qu'il n'est pas commode de mettre en oeuvre des dispositifs d'évaluation rigoureux. Celui, utilisé à Lille en 1992 (Falbierski, 1992) par un éducateur d'une section de service social, sera présenté pour illustrer une démarche mariant fermeté méthodologique et considérations pratiques.

IMAGE DE SOI HORS DE LA COMPÉTENCE - IMAGE DES PROFESSIONS HORS DE LA QUALIFICATION

Les études portant sur les adolescents sortis en échec du système scolaire sont essentiellement de nature sociologique. Peu de travaux se placent dans le cadre de problématiques plus psychologiques si ce n'est quelques-uns qui se focalisent sur des jeunes encore scolarisés. On se contentera ici de présenter une synthèse des principales observations. (Pour un exposé plus détaillé, voir: Guichard, 1993, Chapitre 4).

Leur enseignement essentiel est relatif à la liaison entre le degré de l'échec scolaire et la manière dont les jeunes se rapportent à eux-mêmes ainsi qu'aux professions et construisent des projets d'avenir.

À une extrémité, il y a ceux qui ont été exclus — sans diplôme — du système scolaire, après une scolarité fréquemment effectuée dans des filières qu'ils ont clairement identifiées comme étant «de relégation». Ces jeunes sont souvent habités d'un fort sentiment de désespoir. Ils font notamment preuve d'une conscience aiguë de tous les obstacles qu'ils risquent de rencontrer dans l'environnement économique et social (le chômage, en particulier) et ils ont le sentiment qu'il n'existe rien qui puisse les aider.

Ces adolescents les plus démunis ne parviennent pas à concevoir l'avenir, que celui-ci soit professionnel, personnel ou familial. Leur perspective temporelle est strictement limitée au

présent ou au passé proche. Quelquefois, ils n'arrivent tout simplement pas à comprendre l'enquêteur qui leur demande comment ils imaginent leur «future» vie familiale: ils formulent alors un jugement sur leur vie actuelle avec leurs parents ou avec leur ami(e). Est-il nécessaire de souligner que l'idée de projet professionnel leur est radicalement étrangère?

Quand ces jeunes sont questionnés sur leur futur, ils se révèlent hésitants et perdus. Plus fondamentalement encore, ils ne se perçoivent pas comme possédant un capital de savoirs et savoir-faire: une identité professionnelle. Ils n'établissent pas non plus de lien entre les qualités de la personne, ses savoirs et savoir-faire, ses compétences et l'exercice d'une fonction professionnelle.

L'emploi, ils se le représentent sous forme de places qui peuvent être plus ou moins bonnes et pas sous forme de métiers. Ce qui compte dans le travail, c'est en effet beaucoup plus comment on y vit que ce qu'on y fait. Une bonne place, ça peut être une place où on a des relations «super» avec les autres, dont on se sent proche. Ça peut aussi être un emploi «non encaserné», dans la rue (chauffeur-livreur, routier), sans chef «sur le dos». À cela s'ajoute qu'un beau métier, c'est aussi un bon salaire. De leurs représentations professionnelles, l'analyste peut donc dire qu'elles sont pauvres et aussi, qu'elles sont particulièrement marquées par le stéréotype «emploi masculin» — «emploi féminin»: un des critères de reconnaissance d'un bon travail, c'est — pour ces jeunes — qu'il s'agit d'un travail d'hommes s'exerçant dans un lieu où il n'y a pas de femmes. À la limite, le travail, ce n'est pas pour les femmes. À la rigueur, elles peuvent exercer un emploi de bureau, c'est-à-dire pas vraiment un travail.

Ces adolescents, les plus démunis, rejettent l'école dont ils ont été rejetés. Ce rejet a une conséquence: ils se bâtissent une théorie de l'éducation qui repose sur deux principes fondamentaux. Le premier est que ce n'est pas à l'école qu'on peut apprendre quelque chose d'utile. Le second est que la vraie formation s'acquiert avec ses mains, par l'expérience pratique.

Pour les adolescents qui se situent à l'autre extrémité, c'est-à-dire pour ceux qui ont pu suivre une formation conduisant à un diplôme professionnel, le tableau est différent. Certes, quelques points sont semblables: en particulier, l'importance du salaire et de la distinction «emploi masculin»/«emploi féminin». Cependant, même si elle est importante, cette dimension se révèle être pour eux moins fondamentale pour catégoriser les professions. Ils s'intéressent, en effet, non seulement aux conditions d'exercice et aux avantages de l'emploi mais également à l'intérêt de ce qu'on y fait: à son contenu, à son intérêt pour la personne qui l'exerce (c'est-à-dire aux compétences qu'elle peut y déployer et développer) ainsi qu'à la carrière que cette profession

permet. Leur description des professions est ainsi beaucoup plus riche. Ces jeunes expriment aussi des attentes positives vis-à-vis de l'école: c'est «un lieu où on peut apprendre des choses utiles».

Cette différence entre les plus extrêmement démunis et les autres quant à la capacité à se projeter dans l'avenir, et, notamment, à se représenter les qualifications professionnelles se manifeste dès l'école. L'impossibilité de se percevoir comme sujet compétent, porteur de projet apparaît comme un corrélat à la prise de conscience de l'échec (voir Guichard et coll., 1988, p. 216-235). Elle peut être aussi liée à une scolarisation dans une filière vécue comme «voie de relégation». À l'opposé, une scolarité dans une formation que l'adolescent perçoit comme formatrice — par exemple, un B.E.P. — détermine chez lui un tout autre rapport à la qualification.

Ainsi, à l'issue de ces différentes observations, il semble bien qu'une règle fondamentale s'esquisse. Il faut que l'adolescent puisse se représenter comme sujet détenteur d'un certain nombre de qualités personnelles, de compétences, de savoirs, de savoir-faire, de capacités (ou comme en train de les acquérir) pour être à même, d'une part, de se représenter les fonctions professionnelles en termes de qualifications et, d'autre part, de penser son avenir en termes de projet ou de carrière. Sans un tel concept de soi, «représentations des professions» et «projets» ne semblent être que des mots dépourvus de sens.

Si ce constat est pessimiste, il apparaît pourtant contenir en lui-même la voie pour une possible intervention. Il souligne, en effet, que permettre à un jeune «en échec» de penser son avenir suppose qu'une première étape soit franchie. Celle-ci pourrait être décrite ainsi:

- premièrement, le conduire à prendre conscience des savoirs et savoir-faire qu'il a déjà acquis, et, en même temps;
- lui faire découvrir qu'il existe des voies — notamment non scolaires — pour développer de nouvelles compétences;
- enfin, l'encourager à s'y engager et l'y accompagner.

D.A.P.P.I. ET D.A.P.P.T.³: DES MÉTHODES DE GROUPES D'AIDE À L'INSERTION

Les méthodes D.A.P.P.I. et D.A.P.P.T. (Guichard, 1988, 1991) se focalisent sur cette découverte (et cette construction) de soi comme sujet porteur (en acte et en puissance) de compétences pouvant

s'investir dans des activités professionnelles. Ces méthodes se proposent de conduire les adolescents:

- à découvrir un certain nombre d'activités professionnelles qui pourraient être les leurs;
- à établir une liaison entre les compétences requises pour exercer une profession et l'ensemble des apprentissages effectués dans chaque expérience de l'existence;
- à prendre conscience de leurs savoirs et savoir-faire actuels et à en faire le bilan;
- à s'engager dans des activités leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles qui les intéressent.

D.A.P.P.I. et D.A.P.P.T. consistent en quatre demi-journées d'animation conçues pour des groupes de 12 à 20 participants.

Des exercices visant à mettre les participants dans une situation de dissonance cognitive

Comme on vient de le rappeler, les représentations que se font les adolescents de leur avenir apparaissent très structurées et liées notamment à leur parcours scolaire. Une simple information ou des exercices de type scolaire ne pourrait suffire à les ébranler. Les méthodes D.A.P.P.I. et D.A.P.P.T. utilisent pour cette raison des exercices de type ludique, effectués en petits groupes. Ceux-ci placent le stagiaire dans une situation de dissonance cognitive (Festinger, 1957): ils l'obligent à remettre en cause la représentation « déjà-là » (celle qu'il se fait d'une profession, d'une bonne place, de ce qu'il peut faire, de l'insertion professionnelle, etc.) pour y intégrer l'information nouvelle.

La solution retenue pour produire cette dissonance est de confronter les adolescents à des connaissances relatives aux professions et à l'insertion qui soient à la fois avérées, assimilables et transposables. Concrètement, la méthode comporte notamment deux activités de classement de cartes. Les stagiaires doivent d'abord reconstituer des professions à partir des activités qu'elles comprennent, puis la biographie des personnes exerçant ces métiers: « ce qui fait qu'elles en sont arrivées là ». Ainsi, non seulement, sont-ils amenés à découvrir un certain nombre de faits relatifs à des professions qu'ils seraient susceptibles d'exercer, mais aussi à prendre conscience des liaisons qui peuvent exister entre les savoirs, les savoir-faire, activités

et responsabilités d'un moment de l'existence (que ceux-ci soient liés à des loisirs, stages, formations, etc.) et la nature des activités professionnelles exercées par la suite.

Deux activités de classements de cartes

Le tableau 1 résume l'économie générale des quatre demi-journées d'animation que comportent les méthodes D.A.P.P.I. et D.A.P.P.T.

Après une phase d'introduction et de constitution du groupe, un premier jeu de cartes est proposé aux stagiaires. Chaque carte correspond à l'énoncé, illustré quelquefois par un dessin, d'une activité professionnelle. Par exemple: «je tape des lettres de relance pour des clients qui ne payent pas».

Les stagiaires se sont alors répartis en petits groupes de 3 ou 4. Chacun de ces sous-groupes a entre les mains un ensemble (différent) de 60 cartes environ, correspondant à la description par 3 professionnels, de toutes leurs activités au travail. Le jeu consiste à reconstituer les 3 professions considérées, c'est-à-dire à commencer par découvrir qu'il n'y en a que 3.

C'est la phase d'exploitation en commun par lequel se termine l'exercice qui lui donne son sens. Les conclusions attendues sont que les activités correspondant à une profession déterminée sont plus nombreuses, plus variées, mais aussi plus simples et moins hétérogènes d'un domaine professionnel à un autre que ce que chacun imaginait.

Tableau 1

Organisation générale d'un stage D.A.P.P.I. (découverte des activités professionnelles, projets personnels et insertion)

Objectifs

1re demi-journée

1er temps:

- Situer les objectifs du stage par rapport aux attentes de chacun
- Constituer le groupe
- Amener chacun à s'exprimer
- Amener chacun à situer ses intérêts, références, projets, par rapport à ceux d'autrui

Animation

- Présentation du stage et réactions du groupe
- Complètement de phrases: j'aime, j'aime faire, je me verrais bien, etc.
- Recueil collectif oral de ces compléments.

Objectifs

2e temps:

- Mettre en cause les représentations stéréotypées des métiers
- Découvrir les multiples tâches que peuvent comprendre diverses professions
- Prendre conscience de la distorsion qui existe entre la connaissance d'une profession et la représentation que l'on s'en fait spontanément.

Animation

- Jeux de reconstitution de professions à partir des activités qu'elles comprennent
- Exploitation des jeux

Objectifs**2e demi-journée**

1er temps

- Se décentrer d'une vision strictement scolaire de l'insertion
- Découvrir qu'il n'existe pas une stricte adéquation «diplôme-emploi»
- Observer que bon nombre d'événements ou choix interviennent dans une insertion
- Se rendre compte que des compétences nécessaires à une insertion peuvent être acquises à l'occasion d'activités diverses, d'expériences professionnelles, de stage, etc.

Animation

- Jeux de reconstitution de biographies de professionnels
- Exploitation des jeux.

Objectifs

2e temps

- Substituer à l'absence de projet professionnel (ou à un projet nominal) une réflexion personnelle fondée sur une analyse en termes d'activités professionnelles
- Établir une liaison entre des activités professionnelles futures et des activités actuelles
- Amener chacun à faire le bilan de ses atouts actuels

Animation

- Constitution d'un pot commun d'activités professionnelles intéressantes
- Sélection individuelle: les 3 activités qui me conviennent le mieux
- Mes atouts actuels

Objectifs**3e demi-journée**

1er temps

- Amener chacun à découvrir des activités qu'il pourrait entreprendre dès maintenant en vue d'accroître ses chances d'accéder à des professions qui l'intéresse
- Conduire chacun (individuellement ou en se constituant en groupes) à s'engager dans de telles activités

Animation

- Conseils donnés par 2 pairs: «voici des activités dans lesquelles tu peux t'engager en vue d'atteindre tes objectifs»

Objectifs

2e temps

- Préparer le premier jeu de rôle de la dernière demi-journée

Animation

-Construction des personnages

Objectifs**4e demi-journée**

1er temps

-Prendre conscience de toutes les dimensions à ne pas négliger pour définir une stratégie pour son orientation

-Découvrir celles qui sont spontanément privilégiées ou négligées

-S'interroger sur les poursuites ou reprises d'études envisageables

Animation

-Jeux de rôles: entretiens d'orientation d'un stagiaire et d'un conseiller imaginaires.

Objectifs

2e temps

-Dresser le bilan du stage

Animation

-Phrases à compléter: au cours de ce stage, j'ai découvert..., j'ai regretté..., etc.

-Tour de table

Un second jeu de cartes fait suite au premier. Les participants doivent reconstituer la vie des 3 personnes dont ils viennent de découvrir les activités professionnelles. L'exploitation collective qui suit porte sur la liaison entre «activités personnelles et professionnelles passées» et «activités professionnelles présentes». Elle se focalise en particulier sur les expériences qui ont permis aux professionnels d'acquérir leurs compétences actuelles et sur les événements de toutes natures qui les ont aidés dans leur insertion.

L'élaboration des jeux de cartes

Les cartes des deux jeux ont été construites à partir de l'interview de 40 personnes ayant un emploi. Ces personnes ont été choisies parce qu'elles étaient jeunes et parce que leur insertion était récente.

C'est la qualification des professionnels qui différencie D.A.P.P.I. et D.A.P.P.T. Dans D.A.P.P.I., il s'agit de salariés qui ont, à un moment ou à un autre, échoué à l'école. Ainsi, à une exception près, aucun d'eux n'a poursuivi des études jusqu'au baccalauréat. Bon nombre n'ont aucun diplôme. Dans D.A.P.P.T., tous ont suivi et obtenu des diplômes professionnels ou techniques. Les matériels D.A.P.P.I. et D.A.P.P.T. ont cependant été conçus pour pouvoir être utilisés ensemble, dans le cas où on s'adresse à des stagiaires dont les niveaux de formation sont hétérogènes. Dans les deux méthodes, l'équilibre hommes-femmes est respecté et la plupart des grandes classes «d'intérêts» sont représentées.

Les cheminements vers l'emploi relatés dans les seconds jeux de cartes

«D.A.P.P.I.» se fonde sur l'étude des trajets effectifs vers l'emploi de jeunes en difficulté. Cependant, ces jeunes en difficulté présentent une particularité: celle de s'être insérés. Ils sont donc semblables à ceux qui suivent le stage, sauf sur deux points: un tout petit peu plus âgés, ils ont réussi à trouver un emploi définitif. La connaissance de leur trajectoire personnelle est donc d'un intérêt majeur.

Si les professionnels interrogés exercent des métiers accessibles aux jeunes auxquels «D.A.P.P.I.» s'adresse, les expériences ayant marqué leur vie et qu'ils décrivent sont aussi proches de celles que connaissent encore aujourd'hui ces derniers. Ainsi, certains professionnels insistent sur le rôle qu'ont pu tenir leurs parents ou des gens de leur entourage dans ce qui les a amenés à exercer telle activité (stage, bricolage, sport, etc.) ou à commencer telle formation. La place des apprentissages de toute nature est manifeste. D'aucuns disent leur étonnement d'avoir découvert par ceux-ci que la réalité ne correspondait pas à ce qu'ils imaginaient. Beaucoup insistent sur les contraintes qui font qu'un individu peut être amené à renoncer à son projet, même si celui-ci est prêt à se réaliser. Presque tous ont connu de graves difficultés scolaires et n'ont pas pu faire ce qu'ils souhaitaient.

Après une déception, un refus, un renoncement, il y a eu pour certains des temps d'attente, de mûrissement avant d'envisager une nouvelle issue. Ainsi, l'employée de bureau, qui — après s'être rendue compte que la vente en habillement constituait un métier bien différent de ce qu'elle imaginait — garde pendant un an les enfants des voisins avant d'entreprendre autre chose.

On le voit: les expériences racontées dans D.A.P.P.I. sont souvent des expériences de renoncement («Je voulais faire styliste et on m'a orienté en employé de bureau» dit l'employé de... restauration!). Mais, ces expériences de renoncement ont la particularité d'être rapportées par des personnes qui objectivement et à leurs propres yeux s'en sont «tirées».

Ce que disent ces professionnels, c'est en effet surtout ce qui les a aidés: le rôle de la rencontre d'un copain qui va entraîner la reprise de la recherche d'une autre façon, celui des petits boulots pour connaître la réalité d'une profession (et pas uniquement celle correspondant au petit boulot), celui des savoir-faire acquis dans un métier (ou à l'occasion d'une expérience, même négative) qui se révèlent transférables (l'opérateur en électronique a fait plusieurs stages dans la bijouterie), celui des organismes d'aide à l'insertion, la découverte de l'intérêt d'une formation, etc.

Les parcours racontés dans D.A.P.P.T. sont différents: tous les professionnels sont diplômés et tous ont des emplois qualifiés. Leurs itinéraires personnels sont cependant loin d'être aussi linéaires qu'on pourrait l'imaginer. Certes, une minorité significative exerce un emploi strictement lié à la formation suivie. Pour la plupart, les expériences extrascolaires apparaissent avoir joué un rôle non négligeable dans l'insertion professionnelle. Ces expériences se révèlent même déterminantes dans l'accès à l'emploi de ceux qui sont parvenus aux positions particulièrement qualifiées.

Le but de ces deux activités d'assemblage de cartes (reconstitutions de professions puis des biographies professionnelles) est de préparer les stagiaires à transférer les apprentissages qu'ils y réalisent à leur propre cas.

Le transfert des apprentissages à soi

Ce transfert s'effectue dans le second temps de la deuxième demi-journée et dans le premier de la suivante.

D'abord, chacun sélectionne (en tirant avantage de la créativité du groupe entier) des activités professionnelles (des tâches) dans lesquelles il se verrait bien. Puis, il dresse la liste de tout ce qui constitue des savoirs, des savoir-faire, des compétences de tous types acquis à l'école ou hors de l'école, et, plus généralement encore, de tout ce qui peut, dès maintenant, l'aider dans sa future insertion: ses atouts personnels actuels.

Chacun présente enfin — à tour de rôle, à deux autres camarades avec lesquels il forme un sous-groupe — les activités professionnelles qui l'intéressent et ses atouts, tels qu'il vient de les sélectionner. Ces derniers lui suggèrent des activités qu'il pourrait entreprendre immédiatement en vue d'accroître ses chances d'accéder à des professions comprenant de telles activités. Il s'agit ainsi de le conduire à s'engager, soit seul, soit avec d'autres, dans des activités personnelles.

Ce sont ces démarches qui constituent les deux particularités des méthodes D.A.P.P.I. et D.A.P.P.T.

La première est d'imposer aux stagiaires de penser leurs projets en termes d'activités, de «faire», de tâches et, par conséquent, de renoncer à les exprimer sous forme d'intérêts ou de noms de professions qui ne correspondent souvent — au mieux — qu'à des stéréotypes et —

au pire — qu'à des rêves vagues. L'information apportée par le premier jeu de cartes est fondamentale.

La deuxième spécificité de D.A.P.P.I. et D.A.P.P.T. est de se proposer moins d'amener le jeune à dresser un portrait tout fait de soi, de ses intérêts, valeurs, etc. que de le conduire à s'engager dans des activités, autres que proprement scolaires. Ces méthodes posent, en effet, que c'est la confrontation à une multiplicité d'expériences qui permet le mieux de découvrir ce que l'on aime, sait, sait faire et, peut-être, dans une certaine mesure, «qui on est», tout en se transformant soi-même.

La prise de décision à court terme

La dernière partie du stage a pour objectif de sensibiliser les participants aux nombreux éléments à prendre en compte avant d'effectuer un choix. L'exercice consiste en des jeux de rôles dont le thème est la rencontre entre un conseiller d'un organisme d'aide à l'insertion et un adolescent fictif se trouvant dans une situation semblable à celle des stagiaires.

Après une première phase où une moitié du groupe construit le personnage du jeune (notamment ses caractéristiques familiales, scolaires, sociales ainsi que la manière dont il voit la question de son orientation) et l'autre moitié celui du conseiller (en particulier, quelles questions peut-il poser à son interlocuteur pour l'aider à y voir plus clair?), la rencontre est jouée pendant une dizaine de minutes. Elle prend la forme suivante: deux stagiaires interprètent ensemble le rôle du jeune et deux autres, celui du conseiller. (Cette solution vise à empêcher une trop grande projection personnelle dans les personnages.) Pendant le jeu, les autres membres du groupe sont observateurs. Ils ont pour consigne de noter toutes les questions et idées qui leur viennent à l'esprit. Ces réflexions — ainsi que celles des quatre stagiaires ayant interprété les rôles — servent de base à la dernière phase. Elle consiste en une discussion de groupe où l'on s'interroge sur les dimensions qui ont été prises en compte, majorées, sous-évaluées, voire oubliées, ainsi que sur les propositions d'orientation qui ont été — ou non — effectuées. En fonction du temps dont on dispose, un ou plusieurs jeux sont effectués puis discutés.

ÉVALUATIONS DE LA MÉTHODE D.A.P.P.I.

La mise en oeuvre de méthodologies de cette nature pose la question de leur efficacité. Souvent, «l'évaluation» se limite à l'expression de jugements subjectifs à la fin du stage (du type: «au cours de ce stage, j'ai découvert....», ou bien: «j'ai été déçu par...»). Quelquefois, on estime

même que le stage est réussi parce que tout le monde — animateurs et stagiaires — l'ont quitté sur une impression très positive... Est-il nécessaire de préciser que de telles «évaluations» sont sans validité véritable?

D'une manière plus générale, peu de méthodes d'aide aux jeunes en difficulté apparaissent avoir été rigoureusement évaluées. La raison en est que de telles évaluations supposent plusieurs conditions dont chacune n'est pas simple à satisfaire.

La première est de disposer ou de mettre au point des outils d'observation adéquats. La deuxième est de pouvoir effectuer plusieurs observations: un certain laps de temps entre elles est nécessaire pour mesurer les éventuelles évolutions. La dernière condition est d'arriver à mettre en oeuvre un plan expérimental satisfaisant. Cela signifie souvent de pouvoir comparer un groupe expérimental (celui des stagiaires) et un groupe contrôle (un groupe semblable à celui des stagiaires, dont on observe l'évolution exactement comme on le fait avec les stagiaires, la seule différence étant que les membres du groupe contrôle ne suivent pas le stage). Satisfaire à de telles conditions alors qu'on s'adresse à des jeunes en difficulté qui ont quitté l'école tient presque de la gageure.

Une telle évaluation de D.A.P.P.I. a néanmoins été réalisée à Lille en 1992. (Précédemment, D.A.P.P.I. avait été évaluée à plusieurs reprises avec des jeunes en difficulté, mais encore scolarisés (élèves de 3e technologique, de 4e et 3e faible), situation beaucoup plus commode pour l'évaluateur!). Ce sont les grandes lignes qui seront présentées ci-dessous. (Pour une vue exhaustive de ce travail, on pourra se reporter à Falbierski, 1992).

Plan expérimental et populations

Deux groupes de 12 jeunes ont été constitués. Le premier était expérimental. Les adolescents le composant complétèrent un questionnaire, puis participèrent la semaine suivante, à un stage D.A.P.P.I. Cinq à six semaines plus tard, ils remplirent un second questionnaire identique au premier. Les membres du groupe témoin complétèrent les deux questionnaires à six semaines d'intervalle, mais n'effectuèrent pas le stage. Le tableau 2 (ci-dessous) présente ce plan expérimental.

Tableau 2

Plan expérimental

Groupe expérimental:Questionnaire 1Stage DAPPI.....Questionnaire 2
 Groupe témoin:Questionnaire 1Questionnaire 2

Les jeunes auxquels le stage D.A.P.P.I. s'est adressé étaient dans une situation sociale très délicate. Presque toujours issus de milieux sociaux défavorisés, leur scolarité fut un échec. Ils étaient de surcroît très fréquemment en rupture familiale. Les tableaux 3 à 7, ci-dessous, comparent les principales caractéristiques sociales, familiales et scolaires des membres des deux groupes. Ces comparaisons mettent en évidence une équivalence entre eux, avec deux légères différences cependant: les membres du groupe expérimental sont un peu plus âgés et ont été plus fréquemment scolarisés en SES. (Ces deux caractéristiques peuvent être interprétées comme le signe d'une situation plus difficile encore pour ceux qui allaient participer au stage).

Tableau 3

Âge et sexe

	STAGIAIRES	TÉMOINS
17 ans	3	5
18 ans	2	4
19 ans	2	0
20 ans	5	3
Masculin	6	6
Féminin	6	6

Tableau 4

Situation sociale actuelle

	STAGIAIRES	TÉMOINS
Chômage	11	12
Stage	1	0

Tableau 5
Situation familiale actuelle

	STAGIAIRES	TÉMOINS
Rupture	8	7
Famille	4	5

Tableau 6
Scolarité interrompue après une classe de...

	STAGIAIRES	TÉMOINS
6e	0	1
5e	0	3
4e	0	2
3e	1	1
CPPN*	2	1
SES*	7	2
Entrée CAP**	1	1
Entrée BEP**	1	1

Tableau 7
Situation des parents

	STAGIAIRES	TÉMOINS
Chômage	9	9
Salariés	3	3

* CPPN= Classe pré-professionnelle de niveau; SES = Section d'éducation spécialisée. Ces filières accueillent des élèves dont on pense qu'ils ne peuvent suivre une scolarité normale.

** CAP = Certificat d'aptitude professionnelle; BEP = Brevet d'enseignement professionnel. Ces diplômes sanctionnent une formation professionnelle courte.

Principales observations

L'outil conçu pour les différentes observations a été un questionnaire administré oralement à chacun des membres des deux groupes. Ce questionnaire visait à évaluer si la participation au stage D.A.P.I.:

- avait dynamisé les stagiaires;
- les avait aidés à déterminer des choix professionnels plus précis et les avait conduits à enrichir leurs représentations des professions, les avait conduits à modifier leurs images de soi.

Les principales questions sont présentées dans les paragraphes qui suivent en même temps que les résultats.

Dynamisation des stagiaires

Deux des questions posées visaient à mesurer si les stagiaires avaient une attitude plus dynamique après le stage qu'auparavant. Ces questions étaient formulées ainsi:

- «Ce dernier mois, combien de démarches as-tu faites pour trouver un emploi ou un stage?» (Voir tableau 8).
- «Peux-tu énumérer les organismes qui peuvent t'aider dans ton insertion et évaluer la manière dont tu les connais?» (Voir tableaux 9 à 11. Pour répondre à la seconde partie de la question les jeunes devaient indiquer par une note comprise entre 1 et 7 leur degré estimé de connaissance des organismes d'insertion: 1 = pas du tout, 7 = très bien).

Les tableaux 8 à 11 détaillent les réponses à ces deux questions.

Tableau 8

Nombre moyen de démarches déclarées

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	3,33	3,16
APRÈS	8,91	2,50

Tableau 9

Nombre moyen d'organismes mentionnés

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	2,41	2,16
APRÈS	4,41	2,33

Remarque: Le tableau 8, comme les suivants, se lit ainsi: au premier questionnaire («AVANT»), les participants aux stages indiquent avoir effectué en moyenne 3,33 démarches au cours du mois précédent, et les membres du groupe témoin: 3,16. Au second questionnaire («APRÈS»), le nombre moyen de démarches effectuées au cours du mois passé s'élève, selon les stagiaires, à 8,91 et, selon les témoins, à 2,50.

Tableau 10

**Nombre moyen d'organismes cités
au 2e questionnaire qui ne
l'étaient pas au premier**

STAGIAIRES	TÉMOINS
2,25	0,83

Tableau 11

**Évaluation
par les répondants
de leur degré
de connaissance des
organismes qu'ils
mentionnent**

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	2,69	3,69
APRÈS	3,99	3,99

Ces observations manifestent qu'après le stage D.A.P.P.I, ceux qui l'ont suivi apparaissent avoir effectué un nombre de démarches pour leur insertion nettement supérieur aux adolescents témoins, dont ils ne se différenciaient pas lors du premier questionnaire.

Choix professionnels - représentation des professions

Trois questions s'intéressaient aux choix professionnels et aux représentations des professions:

- «Peux-tu énumérer les métiers que tu te verrais bien exercer et les évaluer selon ton goût?» (Voir tableaux 12 et 13. Pour la deuxième partie de la question, réponses par des notes entre 1 et 7 selon le principe décrit à la question 2 de la *dynamisation des stagiaires*).
- «Peux-tu en choisir un (des métiers que tu te verrais bien exercer) que tu connais bien et m'en donner le nom. Cite les objets que tu utiliseras dans ce métier.» (Voir tableau 14).
- «Si tu exerçais cette profession, tu aurais un certain nombre de choses à faire. Indique ci-dessous ces actions et note-les selon ton goût.» (Voir tableaux 15 et 16. Pour la deuxième partie de la question, réponses par des notes entre 1 et 7 selon le principe décrit à la question 2 de la *dynamisation des stagiaires*).

Les tableaux 12 à 16 synthétisent les réponses à ces trois questions.

Tableau 12
Nombre moyen de métiers indiqués

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	2,75	2,00
APRÈS	3,83	2,25

Tableau 13
Notes moyennes de «goût» attribuées aux métiers choisis

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	5,96	5,86
APRÈS	5,97	5,88

Tableau 14
Nombre moyen d'objets cités

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	3,33	3,66
APRÈS	5,41	3,16

Tableau 15
Nombre moyen d'actions citées

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	2,83	3,16
APRÈS	6,75	3,08

Tableau 16
Notes moyennes de «goût» attribuées aux actions

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	4,37	5,80
APRÈS	5,58	5,49

Après le stage, ceux qui y ont participé formulent des choix professionnels plus nombreux. Leurs représentations des professions s'avèrent nettement plus précises (ils indiquent plus d'objets et plus d'actions pour décrire les métiers qui les intéressent). En revanche, leurs «goûts» professionnels ne semblent pas affectés par la participation au stage. Aucun changement important n'est à noter pour les membres du groupe contrôle.

Images de soi

L'approche de l'évolution de l'image de soi des stagiaires constitue la partie la plus développée du questionnaire. La plupart des questions sont semblables à celles utilisées par Gilly, Lacour et Meyer (1972, 1986, 1989. Voir ci-dessus: introduction):

- «Ce que je suis»: Quelles notes te mettrais-tu? (Pour répondre, l'adolescent s'évalue sur chacun des descripteurs proposés: 1 = je ne suis pas du tout comme cela; 7 = c'est tout à fait moi).

	1	7
Ouverture sociale	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Intelligence	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Mémoire	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Franchise	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Autonomie	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Persévérance	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Politesse	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Rapidité	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Organisé	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Beauté	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Force	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Expérience	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Courage	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	
Prévoyance	! _ ! _ ! _ ! _ ! _ ! _ !	

(Les réponses à cette question sont présentées aux tableaux 17 et 18).

- «Comment mes camarades me voient»: Quelles notes me mettraient-ils? (Même principe pour répondre. Voir tableaux 19 et 20).
- «Comment l'éducateur me voit»: Quelles notes me mettrait-il? (Même principe pour répondre. Voir tableaux 21 et 22).
- «Comment je voudrais être»: Quelles notes je voudrais avoir? (Même principe pour répondre. Voir tableaux 23 et 24).
- Énumère les choses que tu SAIS FAIRE et indique à quel point tu sais les faire. (Voir tableaux 25 et 26).
- Énumère les choses que tu AIMES FAIRE et indique à quel point tu aimes les faire. (Voir tableau 27).
- Énumère tes ATOUTS et tes QUALITÉS et indique à quel point tu «les a en main». (Voir tableaux 28 et 29).

Les tableaux 17 à 29 présentent les réponses à ces 7 questions.

Tableau 17

«Ce que je suis» Image de soi propre: notes moyennes globales

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	4,58	4,78
APRÈS	5,22	4,63

Remarque. Le tableau 17 se lit de la manière suivante: les moyennes des notes que se sont attribués les différents adolescents à l'ensemble des descripteurs s'élèvent, pour les stagiaires, à 4,58 au premier questionnaire et à 5,22, au second. Pour les membres du groupe contrôle, ces moyennes sont, respectivement, de 4,48 et 4,63.

Tableau 18

**Population des stagiaires
Image de soi propre par descripteur
Notes moyennes au 1er questionnaire
et gains au 2e**

STAGIAIRES	Notes avant	Gains
Prévoyance	3,91	1,34
Expérience	3,75	1,16
Persévérance	4,90	1,10
Ouverture sociale	3,50	1,00
Politesse	5,25	0,91
Autonomie	4,50	0,83
Courage	5,41	0,67
Intelligence	4,00	0,66
Franchise	5,50	0,66
Force	4,50	0,41
Organisé	5,16	0,34
Beauté	3,66	0,25
Mémoire	4,83	0,08
Rapidité	5,33	0,08

Tableau 19

**Image de soi sociale «camarades»:
notes moyennes globales**

STAGIAIRES	TÉMOINS	
AVANT	5,13	5,18
APRÈS	5,84	4,88

Tableau 20

**Population des stagiaires
Image sociale de soi «camarades»
par descripteur
Notes moyennes au 1er questionnaire
et gains au second**

STAGIAIRES	Notes avant	Gains
Prévoyance	5,00	0,58
Persévérance	5,00	0,58
Ouvert. sociale	5,08	0,50
Force	5,16	0,42
Organisé	5,16	0,42
Franchise	5,50	0,41
Beauté	4,50	0,25
Politesse	5,41	0,25
Autonomie	5,58	0,25
Intelligence	4,91	0,25
Rapidité	5,41	0,17
Expérience	5,00	0,16
Courage	5,83	0,08
Mémoire	4,83	-0,08

Tableau 21

**Image de soi sociale «éducateur»:
notes moyennes globales**

STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	3,96 4,36
APRÈS	4,99 4,35

Tableau 22

**Population des stagiaires
Image sociale de soi «éducateur»
par descripteur
Notes moyennes au 1er questionnaire
et gains au second**

STAGIAIRES	Notes avant	Gains
Ouverture sociale	3,50	1,66
Persévérance	3,50	1,66
Franchise	4,33	1,42
Expérience	3,25	1,41
Organisé	4,25	1,25
Politesse	4,58	1,17
Intelligence	3,66	1,00
Courage	5,33	1,00
Rapidité	4,33	1,00
Prévoyance	3,41	0,92
Autonomie	4,41	0,92
Mémoire	4,00	0,50
Force	4,08	0,33
Beauté	3,83	0,25

Tableau 23

**Image de soi idéale:
notes moyennes globales**

STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	6,10 6,27
APRÈS	6,76 6,16

Tableau 24

**Population des stagiaires
Image de soi «idéale» par descripteur
Notes moyennes au 1^{er} questionnaire
et gains au second**

STAGIAIRES	Notes avant	Gains
Beauté	4,83	1,58
Ouverture sociale	5,41	1,42
Prévoyance	5,91	0,92
Force	5,66	0,84
Expérience	6,16	0,75
Persévérance	6,00	0,75
Politesse	6,16	0,75
Autonomie	6,41	0,50
Organisé	6,41	0,47
Intelligence	6,50	0,33
Franchise	6,41	0,34
Courage	6,58	0,25
Rapidité	6,41	0,25
Mémoire	6,66	0,00

Tableau 26

**Estimation de la capacité
à «faire ces choses»
Notes moyennes globales**

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	4,44	5,14
APRÈS	5,44	5,27

Tableau 25

**Nombre moyen de
savoir-faire indiqués**

STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	3,41 3,00
APRÈS	7,66 2,33

Exemples de savoir-faire indiqués:
*Peindre, écrire, compter, garder des
enfants, réparer, coudre, etc.*

Tableau 27

**Nombre moyen d'AIMER-FAIRE
indiqués**

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	3,00	2,75
APRÈS	6,41	2,08

Exemples d'«aimer-faire» indiqués: *me promener, regarder la TV, mécanique, espaces verts, coiffure, sport, etc.* (On n'observe pas de changements dans les degrés d'estimation: dans tous les cas, les répondants déclarent aimer «extrêmement» faire ce qu'ils aiment faire: les notes moyennes se situent entre 6,06 et 6,25).

Tableau 28

Nombre moyen d'atouts et de qualités indiqués

	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	0,33	0,50
APRÈS	4,75	0,16

Tableau 29

**Évaluation de ces atouts et qualités
Notes moyennes globales
à la question:
«indique à quel point tu as ces
atouts et qualités en main»**

	STAGIAIRES	TÉMOINS	STAGIAIRES	TÉMOINS
AVANT	0,33	0,50	2,94	1,16
APRÈS	4,75	0,16	5,98	0,58

Exemples d'atouts et de qualités: *propre, poli, présentable, courageux, sachant bien parler, etc.*

Ces résultats mettent en évidence des changements importants chez les adolescents qui ont participé au stage. Leurs images de soi se sont nettement améliorées, en particulier, leur image propre et leur image sociale «éducateur». Les gains les plus sensibles se manifestent sur les traits renvoyant à des capacités sociales (prévoyance, expérience, persévérance, ouverture aux autres) et sur ces relatifs aux savoir-faire: les stagiaires se sentent désormais capables de faire un nombre bien plus considérable de choses et, qui plus est, capables de les faire mieux. Ils énoncent aussi un nombre bien plus important d'atouts. Dans le groupe témoin, les réponses évoluent peu d'un questionnaire à l'autre et restent semblables à celles des stagiaires avant leur participation à D.A.P.P.I.

CONCLUSION

Ces résultats sont très positifs. Ils montrent clairement que des actions peuvent être réalisées qui, d'une part, transforment d'une manière significative l'image de soi d'adolescents en difficulté ainsi que les représentations qu'ils se font des professions et qui, d'autre part, les dynamisent et les conduisent à envisager des choix professionnels plus diversifiés.

Certes, cette évaluation n'échappe pas à toute critique. En particulier, il n'est pas exclu qu'une partie du changement ne serait pas due à des effets Hawthorne ou Pygmalion. Aucun élément factuel ne permet d'affirmer ou d'infirmer une telle hypothèse. Soulignons simplement que les différences sont si nettes qu'il semble difficile de croire qu'elles reposeraient dans leur totalité sur de tels biais.

La question de la pérennité de ces changements semble plus fondamentale: les effets positifs sont observés quelques semaines après le stage. Qu'en sera-t-il plusieurs mois plus tard? Rien ne permet de répondre à cette interrogation, si ce n'est les travaux rapportés dans la première partie. Ceux-ci conduisent, en effet, à penser que cette persistance dépendra des expériences qu'il sera donné aux stagiaires de faire. Si ceux-ci retrouvent leur quotidienneté précédente, s'il ne leur est pas donné d'effectuer des expériences formatives diversifiées et de nature non scolaire, il est vraisemblable que ces changements feront long feu. L'hypothèse peut donc être posée que leur durabilité dépendra pour une bonne part de ce que le jeune sera à même d'entreprendre. En ce sens, D.A.P.P.I. apparaît comme une sorte de «starter», supposant d'être suivie par des réelles expériences formatives (stages, activités de loisirs ou «petits boulots», etc.) et par un accompagnement du jeune pendant celles-ci. Il semble bien, en effet, que seules de telles expériences permettront le maintien d'une image de soi stable du sujet compétent et capable de projet.

Une telle constatation n'exclut pas — au contraire! — l'utilisation de méthodes semblables à celles qui viennent d'être décrites. Tout porte à croire que de telles méthodologies sont impérativement requises pour permettre à chaque jeune en difficulté de «faire sienne» cette image de soi de sujet compétent. Sans elles, toutes les expériences formatives risquent, en effet, de n'être perçues que comme une accumulation insensée d'intérimis de tous ordres. Une aide à un retour sur soi permettant le développement d'une capacité à prendre conscience de ses savoirs et savoir-faire (acquis et en voie d'acquisition) et à les percevoir comme constitutifs de son identité propre semble, par conséquent, fondamentale pour ces jeunes qui quittent l'école en se voyant sans qualité et sans futur. Si D.A.P.P.I. se révèle bien adaptée (comme on vient de le voir) pour atteindre cet objectif en début de formation, d'autres outils, reposant sur des principes similaires, devraient cependant être mis en oeuvre pour accompagner l'adolescent lors de ses diverses expériences d'apprentissage et lui permettre de les faire siennes. Et, à leur tour, ces méthodologies devraient être évaluées...

Jean Guichard est Directeur de l'INETOP, France. Courriel: guichard@cnam.fr

NOTES

¹ Ce texte est paru dans *Carriérologie*, volume 5, no. 3, 1994.

² Le CM2 est en France la dernière classe de l'école primaire. L'année suivante, les élèves fréquentent le « collège », c'est-à-dire l'école moyenne. La première classe du collège est la sixième (les enfants ont environ 11 ans) et la dernière, la troisième (les adolescents ont alors 15-16 ans).

³ D.A.P.P.I.=Découverte des activités professionnelles, projets professionnels et insertion.
D.A.P.P.T.=Découverte des activités professionnelles, projets personnels, enseignement technique et nouvelles technologies.

Most research on young people who have left high school without a diploma and are presently waiting to enter the labour force show that they do not see themselves as having skills and that they also do not think in terms of job qualifications or careers. For them, work is essentially analysed in terms of "good" or "bad" jobs. They have great difficulty imagining themselves in the future and are particularly pessimistic about their chances of finding employment.

Psychopedagogical career decision tools seem however to provide effective help for these particularly disadvantaged adolescents. This has been shown in the evaluation (with a control group) of a training session using the occupation discovery, personal career decision and integration method (méthode de Découverte des activités professionnelles, projets personnels et insertion). A few weeks after the session, participants seemed much more dynamic and displayed much greater self-esteem. They also had much clearer ideas of the occupations that might be suitable for them.

RÉFÉRENCES

- ERIKSON, E. (1959). Growth and Crises of the Healthy Personality. In G.S. Klein (ed.), *Psychological Issues* (p. 50-100). New York: International Universities Press.
- ERIKSON, E. (1972). *Adolescence et crise*. Paris: Flammarion.
- FALBIERSKI, E. (1992). *Évaluation de la « découverte des activités professionnelles et projet d'insertion » sur une population de jeunes en difficultés socioprofessionnelles*. Université de Lille III: mémoire de maîtrise, Bibliothèque des sciences de l'éducation, 112 pages (plus annexes).
- GILLY, M., LACOUR, M. et MEYER, R. (1972). Image propre, images sociales et statut scolaire: étude comparative chez des élèves de CM2. *Bulletin de psychologie*, 25, 792-806.
- GINZBERG, E., GINSBURG, S., AXELRAD, S. et HERMA, J. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.

- GUICHARD, J. (1988). Découverte des activités professionnelles, projets personnels et insertion. Issy-les Moulineaux: EAP, 88 pages.
- GUICHARD, J. (1991). *Découverte des activités professionnelles et projets personnels. Enseignement technique et nouvelles technologies*. Issy-les-Moulineaux: EAP, 120 pages.
- GUICHARD, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: PUF, 270 pages.
- GUICHARD, J., PIEROTTI, M., SCHEURER, E. et VIRIOT, M. (1988). *Orientation éducative de la sixième à la troisième*. Issy-les-Moulineaux: EAP, 256 pages.
- MEYER, R. (1986). Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez des élèves du cours moyen. *Bulletin de psychologie*, 40 (382), 933-942.
- MEYER, R. (1989). Expérience éducative et positionnement de soi chez des élèves de collège. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2 (4), 441-466.