

Jack REMORIQUET

TYPOLOGIE DE PARCOURS D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

CAS DE 53 JEUNES DEMANDEURS D'EMPLOI CONSULTANTS D'UNE MISSION LOCALE ET D'UNE PAIO*

Résumé : Les stéréotypes dominants véhiculés par les médias et globalement acceptés par l'opinion publique établissent une relation de cause à effet entre formation et emploi. Le dépouillement d'une cinquantaine d'interviews de consultants les plus avancés dans leur recherche d'insertion économique d'une Mission Locale et d'une PAIO d'un bassin d'emplois sinistré, établit une typologie des *représentations des parcours en pointant les places, rôles et statuts du travail et de la formation*. L'étude montre l'existence de trois types caractéristiques qui peuvent orienter et/ou soutenir la réflexion des travailleurs sociaux confrontés aux solutions concrètes à apporter aux problèmes des consultants de 18 à 25 ans.

Dans notre société, depuis trente ans au moins, les termes « *travail* » et « *éducation* »¹ sont souvent associés.

Le *travail* peut évidemment être envisagé sous plusieurs angles. Il semble que depuis les débuts de la société industrielle et même bien avant, il ait été la marque spécifique de l'homme, la condition de l'apparition de la technique, le facteur majeur du développement hu-

* Article écrit à partir d'une étude commandée par la Mission Locale de Mulhouse et la PAIO de Wittelsheim. Nous remercions J. Burgert et A. Charmillot, Directeurs des Organisations, et A. Collot, V. Cousinie, D. Lidin, P. Muller, A. Parasmo ainsi que P. Pelluau, A. Peterschmitt, B. Schwartz, G. Vago, S. Wurtz pour leur aide.

¹- Nous ne discuterons pas ici la notion de travail. Voir par exemple, *Sociologie du Travail*, XXXVI, 4, 1994.

main et un régulateur de la société². Paradoxalement, les travailleurs et les patrons, au plus fort des conflits, proclament ensemble sa valeur intrinsèque et se séparent sur la manière d'en tirer parti. Certes, certains auteurs, dont Freud, n'avaient pas manqué d'attribuer au *travail*, selon qu'il était choisi ou imposé, une cause du malaise sociétal. En fait, reprenant un propos de J.-F. Mattei, il nous semble qu'il n'y a pas aujourd'hui de question du « travail » mais « des problèmes de travailleurs »³.

Quant à *l'éducation*, elle est considérée, depuis les débuts de la société industrielle notamment, comme une condition du progrès social et économique, du pouvoir partagé et de la dignité de l'homme⁴. En se réduisant récemment à la *formation*, elle a pris un tour nettement utilitaire de condition d'accès et/ou maintien dans un emploi.

Si le travail est depuis longtemps envisagé sous son double aspect positif et négatif (d'une part facteur d'émancipation et de progrès, et, d'autre part, facteur de contrainte et de privation ou de réduction de liberté), l'idée de *formation* limitée à l'acquisition de savoirs utiles à l'économie est relativement nouvelle et provoque des jugements divers allant de l'adhésion prudente à une hostilité déclarée. En fait, le deuxième terme du binôme *travail/éducation* est souvent mis en cause lorsque les contenus et la finalité des enseignements sont gouvernés quasi exclusivement par la validation économique.

Or, il semble bien que les équations simples du type « diplôme = emploi » soient de plus en plus fréquemment mises en défaut. Certes, les statistiques montrent que les diplômés sont plus assurés que les non diplômés de trouver un emploi. Mais le niveau, la qualité et la durée de cet emploi restent incertains. Et plus encore le déroulement de carrière que le diplôme est plus ou moins censé déterminer.

Progressivement, de manière variable selon les domaines, le rapport « travail/savoir » se constitue en énigme. J. de Brandt⁵ ob-

²- G. Salgas, « Travail et Culture », in *Analyses et réflexion sur le travail*, 1978, Édition Marketing, pp. 238-249.

³- J.-F. Mattei, « Le travail, l'oeuvre et la pensée dans la société moderne », in *Analyses et réflexion sur le travail*, 1978, Édition Marketing, p. 251.

⁴- O. Reboul, *Le langage de l'éducation*, PUF, 1984, pp. 50-54. Le propos paraît toujours pertinent.

⁵- « Les énigmes du travail », *Sociologie du Travail*, XXXVI — hors série, 1994, p. 5 — avant-propos.

serve, par exemple, que l'un des angles d'attaque du « travail » — celui de la « solution des problèmes de l'emploi *et* du travail » — induit finalement peu de recherches et d'actions. On observe, dit-il, un discours convenu : « une partie du chômage est présentée comme naturelle » ; il est la conséquence « de coûts salariaux excessifs », etc. Pour le reste, à savoir les aspects santé, exclusion, famille, etc., on les envisage comme des facteurs sociaux parmi d'autres. En dépit de coûts économiques considérables, les pratiques observées sont très en dessous du minimum nécessaire... La conception de la ressource humaine comme facteur premier de la compétitivité ne s'inscrit pas réellement dans des actions politiques et économiques d'envergure prioritaires. Il y a quelque chose qui ressemble à du « fatalisme »⁶ dont l'origine est double : « l'ampleur des problèmes » d'une part et l'absence de *connaissances* d'autre part. La conjugaison des deux facteurs aboutit à une attitude générale d'acceptation de l'inéluctable.

Côté évaluation des politiques d'emplois, A.L. Aucouturier⁷, devant « un chômage atteignant des niveaux sans précédent » et touchant « des populations jusqu'ici présumées protégées », constate que les « analyses théoriques proposées par l'Économie, qu'elle soit néo-classique ou keynésienne, et les décisions politiques qui pourraient les suivre, n'apportent plus de réponses satisfaisantes. Les recettes miracles, relance ou déréglementation, ont été testées sans succès ». Elle dresse un *bilan statistique* mitigé des mesures⁸ prises par les gouvernements successifs. Nous ne nous intéressons pas ici à cet aspect des choses.

A l'évidence, la question du lien entre l'emploi et la formation est complexe. Elle soulève en effet de multiples problèmes parmi lesquels *celui du choix d'un type de travail par un individu* n'est pas le plus aisé à traiter.

Dans cette perspective, nous nous sommes intéressés à la sous population des jeunes en difficultés, strictement hors systèmes scolai-

⁶ Ibidem p. 6.

⁷ A.-L. Aucouturier, « Panels et évaluation des politiques de l'emploi », *Cahier Travail et Emploi*, La Documentation Française, 1996, p. 9.

⁸ A.-L. Aucouturier désigne par « mesures » des aides à l'emploi concernant des exonérations fiscales, des formations en alternances, des stages divers, les retraites anticipées (p. 25).

res et sans diplômes ou qualification, visés par les mesures individuelles d'aide à la recherche d'emploi mises en oeuvre par les différents gouvernements depuis 5 à 10 ans et s'appuyant sur les PAIO et les Missions Locales.

La question à laquelle nous avons tenté d'apporter une réponse est la suivante : les discours des bénéficiaires de ces mesures permettent-ils l'identification de processus différenciés de prises de décisions conduisant à des choix de métiers et/ou d'emplois intégrant plus ou moins des facteurs multiples dont celui de la formation ? Nous précisons plus loin nos hypothèses opérationnelles.

Pour y répondre, nous avons choisi de l'examiner sous trois angles. Nous examinerons d'abord une approche psycho-mathématique de prise de décision individuelle inspirée de la *théorie des jeux*, ensuite un modèle cognitif centré sur le concept d'*activités mentales* et enfin un modèle mixte *cognitivo-motivationnel*. C'est à partir d'éléments extraits des approches évoquées ci-dessus que nous avons élaboré d'une part une démarche de questionnement de 53 consultants d'une Mission Locale et d'un PAIO, et d'autre part le traitement de leurs réponses afin de dégager des types caractéristiques de processus de décision relatifs au choix d'un « métier/emploi » et/ou d'une formation. Nous terminerons par quelques brèves remarques.

1. LA PRISE DE DÉCISION INDIVIDUELLE

1.1 Le modèle psycho-mathématique de la théorie des jeux

Nous envisagerons ici uniquement la prise de décision individuelle avec incertitudes⁹ sous deux aspects : *incertitudes dépendant de l'environnement* en termes d'*information incomplète*, *incertitudes dépendant de l'individu* en termes de *préférences*.

La décision avec information incertaine

Ici la théorie de *l'utilité espérée* est centrale. De quoi s'agit-il ? On sait depuis longtemps « raisonner » et décider, dans une situation

⁹- Nous nous inspirons ici très largement du tome I de C.H. Coombs, R.-M. Dawes, A. Tversky, *Psychologie mathématique*, PUF, 1975. Nos propos interprètent librement des éléments du chapitre V, p. 155 et sq.

de jeu, à partir d'un calcul de la *valeur espérée*. Grosso modo, à l'aide d'une matrice d'imputation (dont la construction relève de l'art plutôt que de la procédure), on *calcule* les issues et en les comparant entre elles, on voit objectivement les jeux qu'il faut accepter ou refuser.

Or, on constate aussi que les individus ne suivent pas les indications fournies par le raisonnement. Ils risquent leur argent dans des « jeux » dont les issues calculées ne sont pas favorables. Comment expliquer ce fait ? Ils remplacent *l'échelle de valeurs espérées par une échelle subjective d'utilités espérées*. La règle de décision consiste alors à choisir le « jeu » ayant l'utilité espérée la plus élevée. Ce concept d'utilité espérée a des conséquences importantes :

- chaque individu peut se donner des utilités différentes et, par conséquent, choisir des situations (des « jeux ») susceptibles de satisfaire les types d'utilités qu'il s'est fixés ;

- on fait l'hypothèse, s'agissant de jeux d'argent, que plus on est riche, moins on accorde d'intérêt à un gain supplémentaire¹⁰.

Si on applique les règles précédentes à des situations concrètes de prise de décision, avec des coefficients d'analogie raisonnables, les auteurs concluent qu'il est toujours préférable d'accepter une situation garantissant un ensemble de critères jugés à minima acceptables plutôt que prendre le risque de « jouer » une situation dont la valeur espérée est comparable. Cette attitude conduit les hommes à éviter les risques de l'aléa. L'examen de la littérature consacrée à des applications pratiques de ce modèle n'est pas concluante. Le reproche théorique principal qu'on peut faire au modèle ci-dessus en matière d'explication des processus de choix et/ou d'application pratique est qu'il suppose que *le décideur est en mesure d'évaluer toutes les éventualités qui se présentent, de considérer tous les états de l'environnement et enfin de nommer toutes les issues*.

Le second modèle est connu sous le nom de modèle de décision avec *principe de simplification*. L'auteur (Simon, 1957) propose de remplacer la rationalité *globale* de l'homme dans ses fonctions économiques par une rationalité *limitée* compatible avec deux critères : sa

¹⁰- Plus précisément, disent les auteurs cités plus haut, l'utilité espérée d'un gain supplémentaire croît comme la racine carrée de la valeur réelle, et la valeur subjective de la perte croît comme le carré de la valeur réelle.

capacité de saisie d'informations et ses possibilités de traitements dans un environnement donné. Le principe de *satisfaction* remplace le principe de *maximisation de l'utilité espérée*. Lorsque l'individu examine les issues possibles, il commence par désigner celles qui lui paraissent « satisfaisantes » et « non satisfaisantes » par rapport aux attributs de référence. Il choisit ensuite l'éventualité qui répond à son niveau d'aspiration (d'autres auteurs parlent d'expectation) pour chacun des attributs retenus. Ce faisant, il n'a pas besoin d'évaluer précisément chaque issue et la comparer à toutes les autres. La charge mentale induite par le traitement des informations est minimale.

Outre cet aspect d'économie mentale, quel est l'intérêt du modèle de Simon ? L'affirmation, constituant une hypothèse forte, que chaque individu placé en situation de choisir entre plusieurs éventualités en tenant compte de divers aspects de la situation, l'envisage comme un *problème* qu'il reformule en le simplifiant à partir de l'état de ses *connaissances* à ce moment. On observe un glissement net d'un modèle « motivationnel » vers un modèle « cognitif »¹¹. On connaît la suite : le modèle général de résolution de problème et ses implications avec certaines conceptions de l'intelligence artificielle. Nous y reviendrons plus loin.

La décision avec préférence incertaine

Dans les modèles précédents, l'incertitude concernait l'environnement c'est-à-dire la situation. Certes, le modèle de Simon introduit des limitations dépendant de l'individu lui-même. Pour autant, l'incertitude humaine en tant qu'incapacité pour un individu de dire sans ambiguïté ses préférences n'est pas prise en compte. Le modèle que nous évoquons brièvement maintenant tente de répondre à ce critère. Quelle est la référence empirique du modèle ? On observe que des personnes placées dans les mêmes conditions de choix prennent des options différentes. De plus, les explications qu'elles fournissent

¹¹- En 1958, dans la perspective du concept de rationalité limitée en économie, d'une part et d'autre part de l'émergence de ce qui va s'appeler l'intelligence artificielle, Simon, Shaw et Newell vont proposer le concept de *General Problem Solver*. Lucien Sfez, plus tard, se gaussera du modèle « d'intelligence très artificielle » de Simon mais aussi « des dérapages Simon », *Critique de la Communication*, Seuil, 1992, p. 200 par exemple.

sont incohérentes entre elles. Le modèle pose que l'incohérence des choix constatés est le résultat d'un *processus sous-jacent de décision aléatoire donc probabiliste* en opposition avec la thèse d'une explication déterministe des préférences. L'individu remplace la préférence absolue par une probabilité de choisir x plutôt que y sensée exprimer un degré de préférence. Plus précisément et en simplifiant, si un individu préfère nettement x à y , la cote de x est 1 et la cote de y est 0. Lorsque l'écart perçu est faible, l'individu est en situation de choix indifférent : la cote est 1/2.

1.2. Le modèle cognitif « activités mentales » de Richard

En réalité, ce modèle inspire plusieurs chercheurs. Il nous concerne ici dans la mesure où il nous permet d'envisager l'orientation vers un métier et/ou une formation sous forme de traitement de problème. J.-F. Richard¹² s'intéresse spécialement au domaine des activités finalisées liées à la réalisation de tâches orientées par des objectifs. Ces activités, dit-il, reposent sur une représentation de la situation¹³. Le principe est le suivant : le fonctionnement cognitif doit être considéré comme un système qu'on peut décrire via les activités mentales qui traitent l'information. Les résultats des activités mentales sont des décisions d'action et/ou de constructions de connaissances mises en mémoire à long terme.

Il décrit trois classes d'activités mentales¹⁴ : *comprendre, raisonner et évaluer* :

- *comprendre*, c'est construire une représentation pertinente¹⁵ ;
- *raisonner*, c'est produire des inférences qui ont deux finalités : soit épistémiques, soit pragmatiques ;
- *évaluer*, c'est juger une situation à un moment donné, dans des conditions données, par rapport à une norme. Dans ce cadre là, l'évaluation de l'écart au but et son traitement cognitif est le moteur d'une

¹²- J.-F. Richard, *Les Activités mentales*, A. Colin, 1990.

¹³- Ibidem p. 7.

¹⁴- Ibidem p. 1 et sq. sous forme synthétique dans le chapitre introductif.

¹⁵- Ibidem p. 97 et sq. Richard détaille 4 modes de compréhension qui consistent à construire une représentation : par particularisation d'un schéma, par construction d'une structure conceptuelle à base d'inférences, par particularisation d'une situation, par analogie.

démarche aboutissant à la construction de séquences successives sur laquelle nous reviendrons plus loin.

En outre, et pour finir sur ce point, J.-F. Richard distingue *représentations et connaissances* :

- les premières s'expriment par des constructions liées à des situations temporaires inscrites dans des contextes particuliers et finalisées par la tâche et la nature des décisions à prendre ;
- les secondes sont aussi des constructions mais mémorisées de façon « permanente » et plutôt indépendantes des situations concrètes à traiter. Leur activation dépend de l'issue d'une procédure de recherche en mémoire à long terme. Les connaissances sont représentables par des *schémas*, terme qui renvoie plus ou moins à des concepts distincts développés par différents auteurs. Ils sont à la fois une façon de représenter l'organisation des connaissances en mémoire et une façon d'exprimer comment ces connaissances sont utilisées¹⁶.

1.3. Le modèle motivationnel/cognitif de Nuttin

Pour J. Nuttin, les modèles classiques de prise de décision sont incomplets. En effet, ils ne disent rien de la cause qui a produit le comportement. L'auteur postule qu'il est le produit d'une *motivation* ou *besoin* de l'individu. Le processus comportemental général, selon J. Nuttin, comprend trois phases principales¹⁷ :

- *l'enregistrement et le traitement d'information*, à différents niveaux des systèmes neurologique, sensoriel, perceptif, mnémonique, logique, affectif, etc. ;

- *le résultat* de ce traitement est une *construction/représentation du monde perçu et conçu* qui intègre le sujet en tant que « *sujet en situation* » dans une sorte de binôme indissociable *homme/environnement*. Cette construction/représentation se structure à partir et autour du but fixé et du projet d'actions grâce à des opérations cognitives activées par l'état de besoin. Le but et le plan d'action revêtent des for-

¹⁶- Ibidem p. 69 et sq.

¹⁷- J. Nuttin, *Théorie de la motivation humaine*, PUF, 1985, 2e édition. Nous empruntons, avec des interprétations et transpositions, à la conclusion générale, pp. 333 à 339.

mes concrètes apparaissant comme des représentations d'objets réels et d'actions possibles (on retrouve les concepts « d'observable » et « communicable » du béhaviorisme) ;

- *le sujet, dans la phase « action », agit sur son environnement* mais du même coup sur l'ensemble des relations qui l'unit à celui-ci, pour modifier tel élément du monde réel afin de se rapprocher du but fixé et finalement l'atteindre. Nous posons, pour notre part, que dans le monde social, sauf pour des objets-buts élémentaires, le changement est progressif et s'inscrit dans la durée.

Retenons pour finir que :

- *la motivation* déclenche et soutient les activités mentales. A contrario, l'absence de motivation empêche tout traitement cognitif ;

- *ce sont les processus d'élaboration et de traitements des besoins qui créent les buts et projets* personnels (personnalisation du besoin). Ces processus cognitifs amènent l'homme à se connaître lui-même donc à construire des représentations dans lesquelles il est tour à tour, sujet, agent, objet. Il y a là, en germe, les principes d'un auto-développement et d'une autorégulation. L'individu s'assigne des buts concrets et agit pour les atteindre ;

- *la motivation pour l'objet concret investi « couvre » les objets intermédiaires* (les actes-moyens chez Nuttin). En d'autres termes, la motivation pour ceux-ci sera d'autant plus grande et stable que l'objet-but terminal sera puissamment investi. Ceci requiert selon nous, l'établissement de relations de causes et de conséquences claires entre l'objet-but et la chaîne éventuellement longue des objets-moyens. Cette chaîne, si elle est trop longue et/ou exécutable sur une trop grande durée, risque de ne plus être comprise comme un ensemble d'objets-moyens cohérents requis. D'où l'intérêt de choisir des objets intermédiaires susceptibles d'être agréés comme objet-but permettant ainsi des « sorties » motivationnelles et complémentaires. Dans la perspective du comportement individuel, ce changement est satisfaisant dès lors qu'il est le produit de l'individu. Il ne l'est pas forcément pour la société.

2. LES ÉLÉMENTS RETENUS POUR LE QUESTIONNEMENT ET LE TRAITEMENT

A partir des éléments présentés plus haut, nous avons arrêté une démarche structurée de questionnement des consultants et de traitement de leurs discours, fondée sur l'idée que la recherche d'un emploi/métier et/ou d'une formation s'apparente à un *problème à résoudre à l'aide de choix de procédure et de stratégies pertinents*.

Notre démarche vise à mettre en évidence l'*existence* et les *caractéristiques* (sous forme d'hypothèses à vérifier) :

- *d'un but concret* orientant massivement les *comportements* à son profit ;

- *de l'activité du système cognitif* réagissant en termes de *compréhension* (construction de représentations), de *raisonnement* (construction de connaissances et d'actions) et d'*évaluation* (jugements sur les effets par rapport à une norme de référence indicée au but) ;

- *de la structure organisationnelle de résolution adoptée* et particulièrement l'identification de procédures dynamiques visant à réduire pas à pas la distance entre état initial et but fixé ;

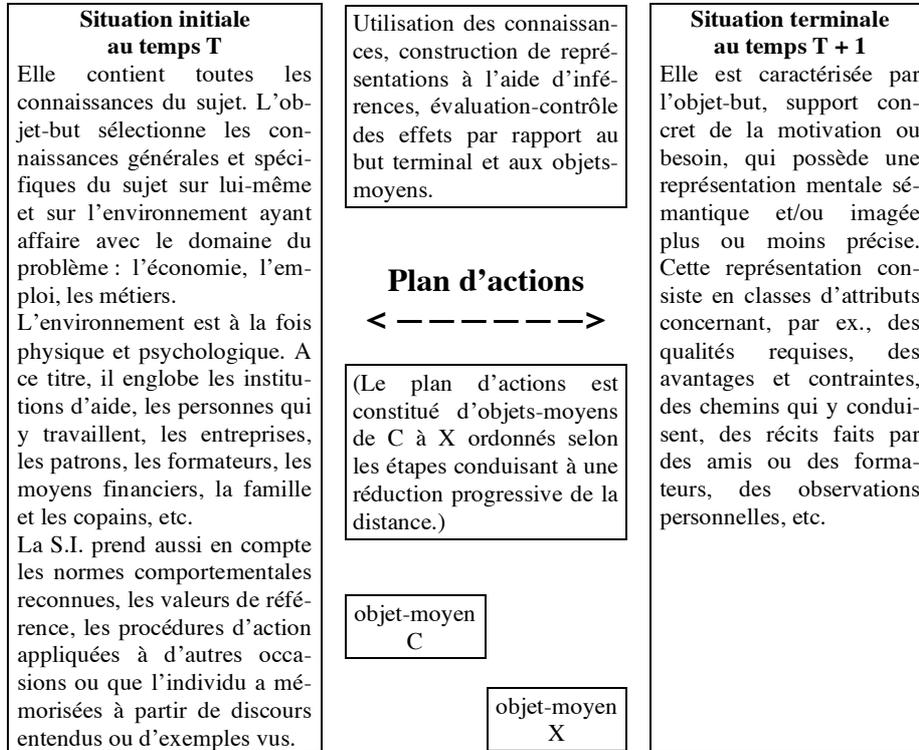
- *des mécanismes de prise de décision individuelle* en situation d'informations incertaines ou de préférence ambiguë.

Notons encore que nous avons transposé librement des éléments des modèles évoqués plus haut. Le schéma suivant résume le processus en oeuvre dans la résolution d'un problème social comme la recherche d'un emploi ou d'une formation. Il montre les trois temps de la réduction de « distance » entre l'état de départ et le but concret via des objectifs intermédiaires constituant, lorsqu'ils sont atteints, les nouveaux états de départ des itérations successives.

Le schéma ci-dessous est représentatif du questionnement proposé :

1. *à droite* : *représentation* de l'objet-but terminal (y compris provisoire) envisagé dans la perspective d'un problème à résoudre : un métier et/ou un diplôme avec des caractéristiques précises (une indemnité, un contrat, etc.), expression concrète de la motivation ou besoin de la personne ;

< ----- Espace général du problème ----- >



Modèle itératif sous-tendant le questionnement « jeunes » et l'analyse des représentations mentales exprimées dans les interviews

2. à gauche : *identification* des éléments significatifs de l'état de départ : représentations disponibles, analyse pour « comprendre » c'est-à-dire produire de nouvelles représentations aboutissant à des connaissances stockées en mémoire et/ou des plans d'action et/ou des procédures mentales de traitement en prenant en compte l'environnement et les degrés d'incertitude des informations qu'il contient (par exemple, les études réalisées, l'idée des débouchés, l'aide des parents, la mobilité, le niveau d'utilité espérée, etc.).

3. au centre : *évaluation des actions* organisées en plan d'action et conçue sous la forme d'étapes réduisant progressivement la distance entre l'état initial et le but à atteindre (par exemple, trouver les

bonnes informations sur les formations, suivre une formation) et pouvant conduire au succès ou à une redéfinition.

Remarquons que toutes les étapes ne sont pas fixées « à l'avance ». Si on exclut le cas où le but est atteint directement, il faut au moins un objectif intermédiaire.

3. LA POPULATION INTERVIEWÉE ET LE CONTENU DU QUESTIONNEMENT

3.1. La population

Nous avons cherché à identifier, à l'aide d'entretiens semi-directifs, la présence et la nature des éléments constituant l'espace général du problème d'orientation des jeunes décrit au paragraphe 2 d'une part, et la dynamique de réduction de distance par choix de but, analyse et décision d'opérations mentales et physiques d'autre part.

Les jeunes à interviewer proviennent d'une liste de consultants fournie par les correspondants de la Mission Locale de Mulhouse et la PAIO du Bassin Potassique¹⁸. Rappelons que ces jeunes représentent à priori les « réussites », c'est-à-dire des jeunes ayant pu exprimer un besoin économique et ayant su l'investir dans un objet-but concret comme un métier. Ils ont vécu la démarche recherche d'emploi/apprentissage au moins une fois. Ils sont parvenus à un « stade » considéré comme *une référence seuil d'une possibilité d'insertion économique*. Nous n'avons pas traité le cas des jeunes restés en deçà de ce seuil.

La prise de rendez-vous s'effectue en deux temps : premier contact téléphonique et épistolaire à l'initiative de la Mission et du PAIO exposant le but de l'entretien afin d'obtenir un accord de principe, suivi d'un deuxième contact téléphonique doublé par un courrier

¹⁸- Ils nous ont fourni de précieux renseignements sur les parcours des jeunes et des descriptions soit de leur situation, soit de leurs attentes avec des commentaires. Ceci nous a permis de nous orienter vers les modèles de référence présentés plus haut. Les Missions Locales et les PAIO ont pour objectifs d'apporter une aide psychologique, sociale et économique aux jeunes demandeurs d'emploi en situation difficile.

pour fixer le lieu, l'heure du rendez-vous et la durée probable de l'entretien ainsi que les indications pratiques (40 francs d'indemnités). Sur les 200 jeunes contactés, 100 ont pris rendez-vous et 60 se sont présentés. Nous avons conservé 53 interviews de jeunes. L'échantillon est très homogène du point de vue social, de l'âge, de la demande et des prises en charge effectuées (offres de formation, et/ou divers types de contrats). Les hommes sont un peu plus nombreux que les femmes (30 et 23).

3.2. *L'analyse des discours*

Pour faire l'analyse de contenu¹⁹ des entretiens nous avons cherché la présence des indicateurs précédemment décrits dans le schéma et nous les avons rapportés aux quatre axes de questionnaire décrits au paragraphe 2. Nous prions le lecteur de s'y reporter.

Précisons encore que le nombre d'entretiens est insuffisant pour être significatif au sens statistique du terme, mais suffisant pour effectuer une exploration qualitative.

4. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Nous avons mis en évidence *trois structures types de démarches d'orientation* vers un métier/emploi et/ou une formation.

4.1. *type 1*

La structure de type 1 montre l'existence de *trois séquences* d'état initial/action/nouvel état initial correspondant à la mise en oeuvre d'un plan d'action visant l'obtention *d'un travail*, l'article indéfini étant capital dans cette expression.

Le corps de la représentation est constitué des traits suivants :

- *un objet-but constitué, d'une part par le désir de consommer* (presque exclusivement des produits ludiques sauf la voiture vue aussi comme un objet-moyen pour se rendre sur le lieu de travail ou pour prospecter) *et, d'autre part, le désintérêt voire l'hostilité à l'égard des savoirs* « incarnés » par les institutions scolaires puis de la formation « continuée », avec une *absence totale de relation causale* entre

¹⁹- L. Bardin, *L'analyse de contenu*, PUF, 1988, 5e édition complétée et remaniée, p. 93 et sq.

« *savoir* » et « *pouvoir* » obtenir un emploi. Du coup, l'acquisition de savoirs est vécue comme une contrainte, une restriction du droit de ne pas aller à l'école. Le niveau scolaire est modeste, acquis de manière chaotique et souvent pénible ;

- *une volonté « générique » de travailler* sans qu'un métier soit nommé donc sans qu'il y ait un objet-but précis investi concrètement ;

- l'idée qu'*être jeune* implique des *droits automatiques dont celui d'avoir un travail* ;

- l'idée que le cycle *stage et/ou travail/chômage indemnisé* est une situation sociale ordinaire parmi d'autres, qui n'a pas de rapport évident avec l'acquisition de compétences professionnelles et qui peut perdurer indéfiniment.

Les éléments circonstanciels complémentaires sont les suivants :

- un ensemble de *connaissances vagues des attributs des savoir-faire* (attributs techniques et professionnels des emplois) et *des savoir-être* (attributs complémentaires relationnels : exemples de la propreté corporelle, du sourire, etc.) *attendus par les employeurs*²⁰ ;

- *des notions d'économie indigentes* ;

- *un principe de réalité faible* ;

- un niveau de *persévérance très limité* se traduisant par la fuite devant une difficulté (démission) ;

- une *exigence financière relativement modeste* dès lors que le vivre et le couvert sont assurés soit par les parents, soit par une assistance institutionnelle. A la limite, le salaire (ou l'indemnité) apparaît comme de l'argent de poche, la logistique vitale relevant des parents.

A noter qu'après deux ou trois emplois (stage ou contrat), le tableau varie peu. Les changements concernent l'exclusion de certains métiers jugés trop difficiles, mal rémunérés, sales et/ou fatigants.

4.2. type 2

La structure type des discours met en évidence l'existence de *trois séquences* état initial/action/nouvel état composés de cinq élé-

²⁰- Ces informations proviennent des interviews de patrons qui ont employé ou emploient ces jeunes. Voir aussi F. Pernias et J. Remoriquet in *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, juin 1995, 24, 2, à propos des métiers du BTP.

ments. On constate que les éléments bien structurés évoluent relativement peu en fonction des expériences professionnelles. Certaines dimensions sont simplement amplifiées. Nous en ferons part au fil des paragraphes :

- *l'objet-but « métier »*, vague au début, *se précise* immédiatement après la première expérience. Le métier est alors décrit par des attributs concrets précis : les compétences requises, les tâches à accomplir, les rémunérations, les contraintes et agréments ;

- *les savoirs* et plus restrictivement *les savoirs professionnels pratiques* sont posés comme *un moyen sûr d'obtenir un emploi* dans une branche (exemple, un emploi dans la mécanique automobile). Les conditions de « l'apprendre » occupent une place capitale : les formes scolaires classiques sont rejetées tandis que l'apprentissage par alternance est paré de toutes les vertus. Cette image idyllique se tempère dès la deuxième expérience mais la visée d'une formation « qualifiante » ou diplômante gagne du terrain. A partir de ce stade, l'acquisition de savoirs-pratiques (et même théoriques) est pensée comme *le moyen « gagnant »* qui mérite de gros efforts. On voit poindre parfois le regret diffus de n'avoir pas obtenu le diplôme préparé à l'école, souvent du niveau BAC ou équivalent ;

- *les savoirs acquis en formation initiale, les raisonnements disponibles*, sont systématiquement utilisés et servent de moteurs d'analyse et de prospection des métiers possibles et des formations qui y conduisent ;

- *les attentes des patrons* sont intégrées comme critères externes de réussite et orienteurs des conduites d'apprentissage ;

- *les structures institutionnelles* d'aide ou d'appui sont systématiquement recherchées et pensées comme *objet-moyen pour atteindre le but fixé*.

Les éléments périphériques sont :

- l'idée que *l'assistance des parents est très utile voire indispensable*, mais aussi qu'elle ne peut être que *provisoire et limitée* ;

- la recherche *de moyens d'existence temporaire* pour pouvoir apprendre ;

- une assez grande *mobilité géographique* et une *autonomie personnelle non négligeable* ;

- la *capacité de penser que la période difficile* de choix et de recherche d'emploi et/ou de formation débouche sur une situation socio-économique positive qui mérite des sacrifices ;

- une visée à plus long terme *de poursuites d'études* dans le même domaine qui préfigure l'idée d'un métier.

4.3. *type mixte*

Elle réunit des caractéristiques des deux catégories précédentes sans constituer cependant une situation « moyenne » intermédiaire.

La partie stable organisatrice peut être décrite par les traits suivants :

- un *objet-but représenté par la volonté de travailler* (analogie avec le type 1) mais, d'entrée de jeu, *dans une branche précise excluant* les autres (analogie avec le type 2) ;

- l'idée initiale que *pour avoir un emploi, il faut (on doit) apprendre les compétences requises* en les pratiquant. Au fil du vécu, les individus pensent « apprentissage ». Celui-ci est décrit comme l'acquisition de savoir-faire par imitation d'un professionnel tuteur. L'idée sous-jacente est celle d'un compagnonnage.

Cette idée se renforce progressivement au cours des essais d'apprentissage en situation. Elle aboutit à un concept simple et clair qui s'énonce ainsi : « *Si j'échoue, ce n'est pas parce que je n'ai pas les capacités pour apprendre ou encore parce que je n'ai pas choisi le bon métier. C'est parce que je n'ai pas encore assez appris.* » Il suffit de « faire plus de la même chose » et donc de recommencer. On est devant une *croyance* posant que la répétition est nécessairement efficace et conduit sûrement au but ;

- les *règles de vie professionnelle* sont intégrées progressivement et acceptées comme des savoir-être et des savoirs-pratiques faisant partie du métier.

Les éléments complémentaires sont :

- un *appui logistique des parents* jugé naturel et indispensable qu'il convient toutefois de limiter au maximum ;

- un *niveau scolaire initial très bas* qui n'implique pas obligatoirement une hostilité à l'égard de l'école. Cette attitude relativement

positive ne va pas jusqu'à envisager une nouvelle scolarisation pour les plus jeunes ;

- une *mobilité géographique* importante ;
- une relative *autonomie des conduites sociales* avec une connaissance pragmatique des règles morales en usage.

5. ANALYSE ET COMMENTAIRES DES 3 TYPES

Nous ferons d'abord quelques remarques générales sur la typologie puis nous commenterons chacun des types en nous appuyant sur les principales caractéristiques du modèle adopté.

Les individus des trois types ont en commun la volonté exprimée de travailler. Tous les jeunes se sont fixés un objet-but et ont construit, ou construisent au fil des expériences vécues, un plan d'action pour l'atteindre. Aucun d'eux n'affiche une philosophie d'assistance permanente ou de chômage indemnisé. Les attitudes générales sont donc globalement positives mais se différencient ensuite profondément.

- *Le type 1* est d'abord caractérisé par un objet-but indéfini. Au moins au début, les jeunes pensent l'emploi comme le moyen d'échapper à l'école et jouir de la société de consommation. La valence du besoin « travail » est faible et par conséquent celle de la motivation avec une répercussion en chaîne sur les objets-moyens structurant et ordonnant le plan d'action (héritage de la valence « travail »).

La deuxième caractéristique est un état initial stable à faible évolution, quand elle existe. L'école, une à cinq années auparavant, a révélé de sérieuses difficultés *pour apprendre* et les jeunes en ont pris acte. D'une manière générale, ils éprouvent peu ou pas d'intérêt pour les savoirs eux-mêmes. Avec le recul, les professeurs, les pairs et parfois les parents sont vus comme ayant été des obstacles à l'expression de leurs désirs et de leur liberté. Progressivement, des indices de contraintes ont été associés aux savoirs et aux situations d'apprentissage qui les accompagnent : par exemple, se lever de bonne heure, respecter des horaires, se plier aux règles de la communauté, partager les tâches, obéir aux professeurs, apprendre des leçons. Bref, l'image résiduelle est que le travail scolaire empêche de profiter de « la vraie

vie ». Il n'est jamais pensé comme une valeur structurant les relations sociales. L'emploi industriel ou commerçant apparaît, d'une part, comme le moyen de s'affranchir des obligations scolaires et de l'effort d'apprendre et, d'autre part, de satisfaire, grâce à l'argent et la liberté acquis, les besoins de consommation concrétisés quasi exclusivement par les vêtements, les disques, les spectacles, les voyages... Les références morales traditionnelles posant le travail comme une vertu sociale sont inconnues ainsi que les connaissances élémentaires relatives au fonctionnement de la société. Le stéréotype de base prend la forme d'un droit d'évidence : avoir ce qu'on désire, tout de suite, y compris un emploi, ou à défaut une compensation financière. C'est dans ce cadre de référence qu'il convient de placer la recherche d'emploi et les acteurs chargés de la faciliter.

Beaucoup de jeunes découvrent ces acteurs par hasard ou par ouï-dire. Ils leur attribuent des devoirs et des pouvoirs qu'ils n'ont pas toujours. Dans l'ensemble, au moins au début des contacts, ils les considèrent plutôt comme des assistants chargés de faire à leur place. Ils sont plus volontiers « consommateurs » (parfois exigeants) d'un service dû, qu'acteurs ou agents de leur insertion sociale et économique. Le temps, trois à cinq ans, modifie peu cette attitude. Ces organisations sont jugées plutôt peu efficaces, la preuve étant qu'elles n'ont pas su leur donner un emploi « définitif ». Cette opinion n'est cependant pas un signe d'hostilité à l'égard des personnes des organisations.

Ils se montrent sensibles à l'accueil et attendent beaucoup — beaucoup trop — de leurs correspondants : disponibilité, compétence et indulgence, alors qu'ils respectent peu leurs propres rendez-vous ou engagements. Le fonctionnement du système, ses buts, ses limites, ses règles, leur sont étrangers. La logique est égocentrique. La conséquence est qu'ils sollicitent plusieurs personnes d'une même structure voire plusieurs structures, diminuant ainsi l'efficacité de l'aide.

Au début de la quête d'un emploi, leur ignorance des entreprises est quasi totale. Ils commettent ainsi des impairs. Ils arrivent en retard, oublient des papiers ou encore n'ont pas préparé les documents demandés. Les embaucheurs sont jugés exigeants, agressifs ou inamicaux. Les jeunes ont souvent l'impression d'être mal aimés. Leur désillusion est d'autant plus grande que leur croyance au droit naturel

d'avoir un emploi ou des indemnités ou encore d'être « attendus », était grande.

Lors de leur première embauche, ils supportent mal les ordres, la cadence de travail, la constance de l'effort, la fatigue physique, les remarques et les standards de correction et d'amabilité par exemple qui sont parfois très éloignés des leurs. Ils ne comprennent pas toujours qu'une erreur, à l'inverse de celles qu'ils commettaient à l'école, peut avoir des effets graves pour l'entreprise. Ils ont du mal à se mettre à la place des autres et raisonnent de leur seul point de vue. Ils ne perçoivent pas — ou alors tardivement — que ce manque de décentration est jugé négativement par les chefs et les autres ouvriers qui craignent parfois pour leur sécurité physique. D'une manière générale, ils évaluent mal leurs responsabilités.

Pour conclure, et c'est sans doute un des points les plus importants pour notre problématique d'orientation professionnelle, ils produisent une motivation faible qui ne parvient pas à investir un objet concret précis. Ils se contentent d'un objet-but vague ou indéfini : *un* travail. Cette inconsistance de la motivation empêche la construction d'un plan d'actions *rationnel* structuré qui les amènerait à *connaître* les compétences requises, les contraintes et les avantages et inconvénients de tel métier par exemple. Du coup, les propositions d'apprentissages de savoirs et savoir-faire de base (ou de savoir-être pour les métiers mettant en contact avec la clientèle) sont mal comprises et jugées inutiles. La tendance des jeunes est alors de considérer que l'organisation ne répond pas à leur demande qu'ils réitèrent alors avec obstination : trouver *un autre emploi*. Cette absence de lien direct entre les savoir-faire et l'emploi peut s'expliquer ainsi : les jeunes savent (niveau de l'information) que les employeurs recherchent des jeunes qualifiés. Pour autant, ils n'établissent pas de rapport opératoire entre leur non-qualification et le refus d'embauche (niveau de la compréhension²¹). Leur centration exclusive sur l'emploi — sans considération des compétences qui le justifient — et sur leur intérêt propre, les empêchent de comprendre la logique strictement économique de l'embauteur. Dans ces conditions, la formation, outil d'acqui-

²¹- Modèle cognitif de J.-F. Richard par exemple, *Les activités mentales*, A. Colin, 1990.

sition de compétences, ne parvient pas à s'imposer comme objet-moyen pour atteindre le but.

Le mode de prise de décision répond assez largement au processus avec information incertaine... Il n'y a pas de réels calculs objectifs. Les individus de ce type se donnent des utilités espérées peu consistantes. La rationalité modeste souligne la faiblesse de la compréhension donc des représentations et des inférences induisant des connaissances nouvelles et/ou des procédures de traitement de l'information. Ce type 1 caractérise, en fait, une attitude de consommateur et d'assistance sur un mode d'exigences fortes.

• *Le type 2 est caractérisé par l'existence d'un objet-but consistant.* En fait celui-ci se construit par étapes. Mais d'entrée de jeu, c'est-à-dire dès la fin de la scolarité initiale, il existe un besoin, une motivation investie dans un objet générique (groupe de métiers) ou un objet-but déjà plus précis (un métier) dont les attributs demeurent relativement flous. L'école, même quand le jeune déclare l'avoir quittée avec plaisir, n'est pas vue négativement. *Le savoir est considéré comme un atout.* Progressivement celui-ci devient l'objet-moyen capable de conduire au but. Les plans d'actions successifs l'intègrent de mieux en mieux.

La quête d'un emploi identifié puis d'un métier précis revêt rapidement et souvent *la forme d'un problème à résoudre.* Au début, l'individu pose un objet-but encore un peu vague. La situation initiale de départ est analysée et présente les caractéristiques suivantes : scolarité générale ou professionnelle conséquente consacrée ou non par un diplôme ; une base de connaissances significatives dépassant largement le cadre scolaire, concernant l'environnement économique et social ; des capacités de raisonnement — donc de production d'inférences puissantes à partir des représentations mémorisées et des situations à traiter — permettant d'effectuer de multiples opérations mentales et comparaisons, dont la faiblesse, provisoire, réside uniquement dans le fait qu'elles n'ont pas de référents vécus et sont souvent constituées de croyances stéréotypées ou magiques (exemple des droits automatiquement indexés au statut de « jeunes »). Ces droits ont souvent des attributs concrets : devoir des employés des organisations de les aider, avec plus ou moins nettement en arrière plan, une obligation de

résultats comme leur donner un métier, un stage et/ou une indemnisation). Corrélativement, leur propre responsabilité reste faible.

Progressivement, l'exécution des plans d'actions et l'analyse des effets obtenus — en particulier la difficulté ou l'impossibilité d'atteindre le but — corrigent le défaut précédent. Le jeune ajuste les trois termes principaux de sa conduite : l'objet-but, le plan d'actions et la situation initiale. Très rapidement, il intègre la possibilité d'utiliser efficacement des organismes spécialisés.

Grâce à l'aide des correspondants, *la première expérience de travail est analysée dans le détail et modifie la base de connaissances et/ou le but*. L'objet-but se précise : *un métier et un seul* dont les attributs principaux sont définis. Les étapes suivantes consistent à exécuter des phases du plan d'action et à observer leurs effets.

La variabilité des conduites observées concerne les objets-moyens et l'environnement économique et social. Certains jeunes intègrent rapidement les variations induites par les décisions politiques générant de nouveaux types de formation... ainsi que leurs avantages et inconvénients. D'autres sont plus lents et doivent faire une étape supplémentaire. Tous modifient leurs plans d'actions en conséquence. La procédure utilisée peut se résumer ainsi :

- choix d'un objet-but premier consistant extrait d'une situation initiale comportant, entre autres choses, une solide base de connaissances et un plan d'action ;
- exécution du plan d'action ;
- observation des effets et comparaison avec les représentations mentales prévisionnelles ;
- ajustement du plan d'action, enrichissement de la base de connaissance individuelle ;
- nouveau test et nouvelle décision.

C'est dans cette phase d'ajustement de l'objet-but, à la fois à la motivation de l'individu et à l'offre externe, que le jeune estime avoir le plus besoin de soutiens psychologique et technique efficaces. Il les attend des organisations ayant mission de l'aider. L'idée, déjà évoquée, que ces organisations ont le devoir absolu de l'assister se renforce mais se nuance aussi. Elles sont jugées à partir des informations et conseils proposés mais aussi des démarches entreprises. L'image

est parfois contrastée : fonctionnariat passif ou dévoué, mais toujours gratuité et neutralité. A l'inverse des jeunes du type 1, l'attente est prioritairement technique et secondairement psychologique.

Les discours mettent en évidence *des changements d'objets-moyens importants*. Ceux-ci sont liés aux attributs financiers des stages ou des droits qu'ils ouvrent ou encore à l'évolution du marché.

Un effet pervers (dans la mesure où on admet que la finalité est l'emploi immédiat) semble apparaître dans les représentations de quelques jeunes : le glissement de la formation comme objet-moyen au niveau d'objet-but. Dans ce cas de figure, le jeune recule la recherche et la pratique effectives d'un métier pour y substituer la recherche de formations plus ambitieuses et réputées plus sûres pour avoir un emploi plus confortable et/ou mieux rémunéré... Mais plus tard ! Ceci semble d'autant plus vrai que les rémunérations attachées à ces formations sont élevées et/ou ouvrent des droits importants. Le chômage devient alors un objet-moyen pour compléter les revenus pour peu qu'une aide secondaire existe. A noter que les parents sont souvent présents pour épauler leurs enfants mais de manière plus discrète que dans le type 1.

Les processus de prise de décision correspondent plutôt à des incertitudes sur *les préférences*. Celles-ci se dégagent progressivement de l'expérience et se constituent en probabilités, positives ou nulles, affectées à tel ou tel élément.

On constate l'existence de stratégies organisées, systématiques et gérées par les jeunes eux-mêmes mais souvent inspirées par les correspondants. Ce n'est que dans le cas où l'effort consenti a été très important et n'aboutit pas qu'on relève des propos découragés.

Les changements radicaux d'objet-but sont rares.

• *Le type 3 que nous qualifions de mixte* comporte peu d'individus (6 sur 53) mais nous semble devoir être distingué des deux autres.

Il ressemble au type 1 par l'aspect relativement « flou » d'une motivation présente mais qui n'a pas, au début, d'objet d'investissement concret précis. Il est aussi caractérisé par la nécessité (renvoi) ou le désir de quitter très tôt l'école avec des bases modestes. Enfin, le soutien parental est présent mais n'empêche pas l'idée de changer de région si l'emploi y est plus favorable.

Il ressemble au type 2 par une certaine ouverture à l'idée « d'apprendre » mais à condition d'apprendre en faisant le métier espéré. Très tôt, ces jeunes construisent l'idée qu'il n'y a métier que si il y a savoirs-pratiques monnayables. Ne pas les apprendre signifie ne pas accéder au métier. La motivation est très concrète.

La construction de la motivation se fait par étapes. C'est le vécu effectif du métier qui progressivement dégage les attributs de celui-ci et les compétences requises. Le mécanisme profond échappe à l'analyse rationnelle de l'individu. La représentation est intuitive et globale. Partie d'un objet-but générique, la motivation s'investit, au rythme des expériences vécues, sur un objet concret unique.

C'est au cours de ce processus dont l'amplitude varie de un à trois ans, qu'une aide technique et psychologique très importante est jugée nécessaire. Les jeunes le sentent confusément et tentent de l'obtenir. Ils acceptent des critiques sévères. Les mises en garde des patrons et/ou des formateurs sont considérées comme des obstacles normaux à franchir pour s'approcher du but. Les lacunes et insuffisances sont acceptées comme *un déficit professionnel provisoire compensable par « plus d'apprentissage »*. Le corollaire est une conduite répétitive de recherche de *stages* pratiques (le « plus de la même chose » repéré par l'école de Palo Alto). La résiliation du contrat pour cause d'insuffisance ne les décourage pas, dans la mesure où ceux-ci et les périodes de chômage qui les suivent, font partie du cheminement prévu. A noter qu'elles ne sont pas mises à profit pour « apprendre » en dehors de l'activité professionnelle.

Pourquoi sommes-nous mal à l'aise face à ce type alors que les jeunes semblent accepter les propositions institutionnelles et faire preuve de persévérance ? Sans doute parce que cette pseudo persévérance nous fait penser à une compulsion de répétition renvoyant à une image de masochisme moral plus ou moins névrotique. Répondre à la demande induit alors un renforcement des conduites d'échec.

A l'issue de cette recherche, que pouvons-nous conclure ? D'abord, l'existence de trois types de représentation ayant en commun *un désir* de travailler concrétisé par la *réalisation* du plan d'action. Ensuite, des différences importantes d'un type à l'autre.

Le deuxième type se fixant comme but, après expériences et analyses, un métier dont les caractéristiques sont connues et considérant la formation, les organisations d'aide et les indemnités comme des objets-moyens, est le plus pertinent et le plus efficace. On observe que la démarche s'apparente à celle d'une résolution de problème prenant en compte simultanément l'état initial, le plan d'action et le but avec, en particulier, des savoirs de bon niveau transférables ou transposables dans la nouvelle situation. On repère deux types de risques potentiels :

- un transfert abusif de responsabilité des jeunes vers les organisations d'aide et de formation, concrétisé par une exigence de compétences pour ce qui concerne la guidance vers une formation assortie d'une quasi garantie de réussite ;

- la tentation de chercher systématiquement les formations les mieux rémunérées ou encore des « montages » récurrents faisant alterner chômage rémunéré et stage indemnisé.

Au bout du compte, le principal atout des jeunes de ce type, nous paraît être un niveau de connaissances élevé impliquant des potentiels de raisonnement importants appliqués à la construction d'un but concret et l'exécution « intelligente » du plan d'action.

Les premier et troisième types, sans présenter de caractères négatifs rédhibitoires, posent cependant question. Ils ont en commun, de « bégayer » tous les deux sur des objets différents : le type 1 sur une demande de travail excluant l'acquisition d'une réelle qualification et le type-mixte sur une demande de compagnonnage se répétant sans fin.

Se posent alors des questions concernant les options stratégiques légitimes et les compétences des organisations d'aide : doivent-elles encourager également les trois démarches ? ou privilégier l'une ou l'autre ? Faut-il, pour le type 1, argumenter vigoureusement pour convaincre de la nécessité de *se former* donc d'*apprendre* et, pour le type 3, empêcher la répétition ? Les acteurs des organisations non psychologues peuvent-ils s'engager dans une prise en charge psychologique de restructuration positive en profondeur ? Et si d'aventure ils le font, sont-ils assurés que leur action est légitime et bénéficiera aux jeunes ?

Les acteurs de l'aide à l'orientation des deux structures savent que le problème n'est pas nouveau mais que les circonstances sociales et économiques lui donnent une acuité exceptionnelle et parfois tragique. L'équation « bonne formation = travail = consommation » n'est pas sûre. D'aucuns la jugent douteuse. Nous ne sommes pas convaincus que les responsables politiques, les employeurs, les syndicats, faute de connaissances scientifiques approfondies du problème due à l'insuffisance des moyens de recherche dans ce domaine comme le souligne De Brandt, soient en mesure de proposer des démarches d'orientation et d'insertion professionnelles pertinentes et efficaces pour certains des types de population rencontrés.

Jack REMORQUET

Laboratoire SESAM — Mulhouse
IUP de Haute Alsace

Abstract : Dominant stereotypes transmitted by the media and globally accepted by public opinion, establish a relationship of cause and effect between training and employment. The perusal of fifty interviews with the most advanced consultants in economic insertion research of a Local Mission, and a PAIO of an employment stricken area, establishes a typology of the *representations covered by pointing out places, roles, work by-laws and training*. The study shows the existence of three characteristic types that can orientate and/or sustain the social workers reflection confronted with bringing concrete solutions to the problems of consultants from 18 to 25 years old.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric J.-C., « L'Étude expérimentale des représentations sociales », in Jodelet D., *Les représentations sociales*, PUF, 1993, 3e édition, pp. 187 — 203.
- Bardin L., *L'analyse de contenu*, PUF, 1989, 5e édition revue et augmentée.
- Bosseau J., Berny J., Denoix B. *et alii*, « Mutations technologiques et espaces de liberté », *Entreprise et Progrès*, février 1986
- Boutinet J.-P., *Anthropologie du projet*, PUF, 1992, 2e édition

- Bresson F., « Les fonctions de représentation et de communication », in : *Psychologie*, La Pleïade, Gallimard, 1987, pp. 933-980.
- Cahiers Pédagogiques*, « Les Représentations Mentales », 1993, n° 312.
- Chenin J.-F., « Contraintes individuelles, contraintes personnelles dans la relation formation-emploi » in : *Observatoire des représentations professionnelles des jeunes*, ONISEP, Paris, 1996.
- Debar C., *La formation professionnelle continue*, La Découverte, Paris, 1990.
- Denis M., *Image et cognition*, PUF, 1989.
- Dugué E., « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du Travail*, 3/1994, pp. 273-292.
- Flament C., *Femmes et techniques : de la représentation sociale des sexes ; l'exemple de l'accès récent de femmes aux métiers de la réparation mécanique et de la menuiserie*, Marseille, EHESS, 1986.
- Goguelin P., Krau E., *Projet professionnel, projet de vie*, ESF, 1992.
- Hoc J.-M., Nguyen-Xuan A., « Les modèles informatiques de la résolution de problème », in : *Psychologie*, La Pleïade, Gallimard, 1987, pp. 1712-1756.
- Huteau M., « Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis à vis des activités professionnelles », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1982, 11, 2, pp. 107-125.
- Jodelet D., *Les Représentations sociales*, PUF, 1993, 3e édition.
- La formation et l'emploi en Alsace*, n° 1 à 24 Observatoire Régional Emploi Formation. Région Alsace. Strasbourg.
- Lévy-Leboyer C., *Le bilan de compétences*, Les Éditions d'Organisation, 1993, 2e tirage.
- Limoges J., *Réussir son insertion professionnelle, Avant Pendant Après*, Éditions Agence d'Arc, Québec, 1991.
- Mandon N., « La gestion Prévisionnelle des compétences, La méthode ETED », CEREP, 1990, n° 57.

- Mattei J.-F., « Le travail, l'œuvre et la pensée dans la société moderne », in : *Analyses et réflexion sur le travail*, Éditions Marketing, 1978, pp. 250-262
- Ménard C., *L'économie des organisations*, La Découverte, 1993.
- Millot M., Roulleau J.-P., *Transformer l'organisation du travail, L'autonomie créatrice*, Les Éditions d'Organisation, 1991.
- Nuttin J., *Théorie de la motivation humaine*, PUF, 1985, 2e édition.
- Pernias F. & Remoriquet J., « Réflexion pour une meilleure maîtrise des opérations de connaissances des secteurs professionnels : l'exemple de la mécanique-productique dans le Haut-Rhin », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1993, 22, 1, pp. 85-108
- Pernias F. & Remoriquet J., « Pour une pédagogie participative de l'information sur les métiers », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, juin 1995, 24, 2, pp. 157-191.
- Poitou J., « Les fonctions de relation sociale », in *Psychologie*, La Pléiade, Gallimard, 1987, pp. 1056-1099.
- Remoriquet J., « De chômeur à salarié : un apprentissage particulier », *Carriérologie*, Québec, 1993, 5, pp. 5-43
- Salgas G., « Travail et culture », in *Analyses et réflexion sur le travail*, Editions Marketing, 1978, pp. 237-247.
- Sfez L., *Critique de la communication*, Seuil, 1992.
- Sfez L., *Critique de la décision, Références*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1992, 4e édition refondue.
- Sciences Humaines*, Dossier « Les Représentations, Images trompeuses du réel », 1993, 27, pp. 14-31.
- Simon, H. A. & Kadane J., « Optimal problem Solving Search, All-or-None Solutions », vol 4, n° 3 et 4, 1975.
- Sociologie du Travail*, XXIX, 1, 1987
- Thomas J., *Qualification professionnelle, évaluation et évolution*, Eyrolles, 1991.
- Toffler A., *Les nouveaux pouvoirs, savoir, richesse et violence à la veille du XXIe siècle*, Fayard, 1991.
- Winston P.H., *Intelligence artificielle*, chapitre V « Fins, Moyens et GPS (General Problem Solver) », pp. 145-154.