



« Les projets chez les jeunes Psychopédagogie des projets personnels »

Analyse d'un ouvrage

Gérard Sengès

DANS **EMPAN** 2002/2 n^o46 , PAGES 103 À 117

ÉDITIONS ÉRÈS

ISSN 1152-3336

ISBN 2749200563

DOI 10.3917/empa.046.0103

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-empan-2002-2-page-103?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour érès.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

« Les projets chez les jeunes Psychopédagogie des projets personnels »

Analyse d'un ouvrage

Gérard Sengès *

Cet ouvrage¹, méconnu des professionnels du secteur médico-social, me paraît pouvoir occuper une place importante dans une bibliographie professionnelle des éducateurs techniques spécialisés. Les auteurs se sont donné comme objectif de fournir des outils de réflexion concernant l'accompagnement des jeunes quant à l'élaboration de leurs projets scolaires, professionnels et projets de vie.

Si cette étude, réalisée par des enseignants de l'Institut d'orientation scolaire et professionnelle de Caen (experts à la Communauté économique européenne), s'adresse plus spécialement, dans sa version intégrale, à des conseillers d'orientation, le résumé que nous en proposons offre une traduction de repères théoriques, faciles à appréhender, en lien avec les pratiques des travailleurs sociaux impliqués dans l'accompagnement de la construction des projets professionnels et projets de vie des jeunes femmes et des jeunes hommes « de passage » dans le contexte du secteur médico-social.

Il m'a semblé utile d'en proposer une présentation synthétique, à partir de nombreux extraits, contribution modeste à l'élaboration d'une pensée professionnelle.

On parle beaucoup de pédagogie de projet ; le projet est certes pédagogique mais il doit aussi être psychologique c'est-à-dire intégré affectivement par la personne et relié à des perspectives plus vastes : personnelles, professionnelles, sociales.

Nous aborderons donc divers aspects théoriques et pratiques dont la connaissance nous paraît utile voire nécessaire pour accompagner les jeunes dans l'élaboration de leurs projets. Ces projets nous paraissent

* Formateur IRFES, domaine d'intervention des ETS et MA.

1. D. Pémartin ; J. Legrès, *Les projets chez les jeunes. Psycho-pédagogie des projets personnels*, Paris, EAP, 1988.

*Bien des jeunes
ne sont pas acteurs
mais objets
d'orientation,
manipulés,
confrontés
à des pressions
contradictoires qui
peuvent accentuer
un rejet de l'école en
créant une situation
et des enjeux
conflictuels*

un des moteurs essentiels du dynamisme personnel : se prendre en charge, savoir pourquoi l'on travaille sont certainement des éléments importants de la réussite scolaire, professionnelle, sociale ou personnelle.

Définition des concepts

Le concept de maturité

Selon D. Widlocher, on pourra considérer comme un indice de maturité l'aptitude croissante à saisir, de manière réaliste, les expériences de la vie quotidienne, aptitude qui n'est jamais totale puisque l'adulte continue à traiter ces données de la réalité en fonction de ses fantasmes inconscients.

Maturité, état psychologique ou moment lié à l'âge avec les stades de la petite enfance, l'enfance, la période juvénile, la pré-adolescence, l'adolescence, l'âge adulte, quelques traits attestent son accession (Cruchon, 1967) :

- un mouvement de balancement entre extraversion et introversion ;
- le contrôle de son affectivité ;
- savoir tenir compte d'autrui, chercher à le comprendre ;
- l'objectivité du jugement ;
- la capacité de prendre et d'assumer des responsabilités pour soi et pour les autres ;
- la capacité à accepter les échecs.

Maturité, adaptation ou apparition de certaines potentialités :

- maturité sociale ou compétences sociales ne doivent-elles être qu'adaptation à des normes sociales ?
- maturité libérant un maximum de potentialités chez l'individu qui s'expriment dans l'invention et la création ? Selon C. Rogers, la maturité psychologique est attestée par le fait que le stimulus reçu n'est pas altéré par des mécanismes de défense. La personne immature ne peut se permettre de comprendre le monde de quelqu'un d'autre parce que ce monde est différent et par conséquent menaçant.

Maturité, cinq dimensions selon D. E. Heat :

- une stabilité accrue dans l'organisation du *self* ;
- une intégration croissante des nouvelles informations ;
- une organisation de moins en moins centrée sur le « je » et s'ouvrant de plus en plus à l'environnement et aux autres ;
- une autonomie croissante ;
- une symbolisation et une utilisation par la conscience de plus en plus d'expériences.

Pour que le concept de maturité ait quelque utilité, il faut préciser à quelle tâche et à quelle sphère on l'associe (comportementale, affective, intellectuelle...) car qu'un adulte change de cadre de vie et il manifesterà les mêmes ignorances et les mêmes puérités qu'un enfant.

Maturité ou maturation dans le domaine considéré : La notion de maturité doit être conçue comme un idéal théorique dont on cherche à se rapprocher mais jamais obtenu. La notion de maturation incluant l'idée de progrès est plus appropriée, elle met l'accent sur l'aspect dynamique de la réalisation en cours et sur une notion d'équilibre jamais définitif.

Maturation des projets professionnels et personnels : L'individu peut considérer le travail comme étant secondaire par rapport à d'autres valeurs extraprofessionnelles. Dès lors, on peut voir apparaître des souhaits non pertinents apparemment mais pourtant construits, réfléchis et signifiants pour la personne.

Ces approches de la maturation des projets professionnels et personnels sont d'indispensables supports de toute action visant à aider les jeunes à élaborer des projets d'insertion sociale lucide.

La maturité, ce n'est pas le choix ou le projet en lui-même, c'est davantage l'existence de processus élaborés qui sous-tendent ce projet éventuel qui n'est pas nécessairement professionnel. C'est la capacité d'agir seul en sachant pourquoi on agit ainsi. Cela suppose pour l'individu un double contrôle :

- des influences externes imposées ;
 - de la qualité de l'expression de soi.
- C'est-à-dire :
- une volonté de prendre en charge son devenir personnel ;
 - une connaissance de soi plus diversifiée, plus complète ;
 - une approche du monde professionnel et social plus diversifiée et plus objective ;
 - la possibilité d'accéder à une meilleure compréhension des raisons de ses choix et des éléments pris en compte ;
 - la connaissance des obstacles ou difficultés pouvant intervenir ;
 - l'élaboration de stratégies conduisant aux objectifs recherchés et la mise en œuvre de conduites en permettant la réalisation ;
 - l'existence d'un projet de vie dont le projet d'insertion professionnelle, ou son refus, n'est qu'un aspect ;

– la prise de conscience que ce projet n'est qu'un moment et qu'il faudra en établir d'autres, ultérieurement, en fonction des évolutions sociales ou personnelles.

La notion de projet dans un contexte pédagogique et éducatif. Alors qu'un choix peut être spontané, irréfléchi, soumis aux influences externes, le projet correspond à une appropriation. À partir d'une confrontation soi-environnement, la personne sélectionne des buts qui lui paraissent préférables, momentanément. Elle a conscience que certaines conditions doivent être remplies, certaines étapes franchies à partir d'un plan d'action. C'est une conduite active qui suppose construction, élaboration, et qui requiert connaissances, attitudes spécifiques pour en assurer la réalisation.

La possibilité, la capacité de formuler des projets n'est pas permanente, certaines conditions psychologiques, aptitudes et traits de personnalité, sont liés à l'âge. L'individu doit maîtriser la logique des possibles mais aussi celle des probables. À partir d'un certain âge, avoir un projet sera ressenti comme une exigence sociale sous la pression des parents, des enseignants, de l'établissement, ne pas en avoir sera conçu comme anormal. Bien des jeunes ne sont pas acteurs mais objets d'orientation, manipulés, confrontés à des pressions contradictoires qui peuvent accentuer un rejet de l'école en créant une situation et des enjeux conflictuels.

Un élève dont la décision est fondée sur l'avis de quelqu'un d'autre s'identifiera moins avec l'orientation et sera moins mobilisé pour parvenir au métier choisi et en tirera moins de satisfaction (Watts, A.G.).

Éducation et projets. Nous pouvons analyser les effets du pouvoir exercé sur l'élève :

- un comportement contraignant engendre une augmentation des mécanismes de défense ;
- un comportement non contraignant minimise les mécanismes de défense, la personne se sentant plus libre pour s'exprimer ;
- un comportement interprétatif peut générer les mêmes effets qu'une attitude contraignante.

Importance de l'éducation des projets. Notre fonction en termes d'orientation professionnelle,

« *L'expression
maturité
de l'être humain
comprend
non seulement
une croissance
personnelle
mais aussi
une socialisation* »

D.W. Winnicott

sociale, personnelle doit faciliter l'exploration, dans une attitude d'aide et de compréhension afin de permettre au jeune de développer des attitudes plus authentiques, plus autonomes, plus en adéquation avec lui-même et avec sa situation.

L'élaboration, l'expression d'un projet nécessitent la confrontation à la réalité, obligent à se décentrer et à quitter le présent. Exprimer un projet, c'est témoigner que l'on cherche à trouver une place et une fonction dans l'environnement tout en cherchant à y déployer son identité. Les projets émis ont des relations avec la représentation de soi actuelle, future et aussi avec l'idéal de soi. Cela suscite un processus d'individualisation qui conduit la personne à exister par elle-même sans recours aux autres et à trouver un sens, une signification à ce qu'elle fait. Exprimer un projet suppose une évolution psychologique suffisante de l'individu mais stimule aussi ce développement.

Les rapports projet-institution : travailler au niveau des projets modifie les rapports de pouvoir qui se manifestent dans l'institution. En l'absence d'intentions propres, les jeunes se trouvent en situation de dépendance voire de soumission. Un élève ayant réfléchi véritablement et mobilisé sur son devenir renforce son pouvoir dans l'institution. Les rapports des enseignants et des travailleurs sociaux avec les usagers en sont modifiés car ils sont obligés de prendre en compte les projets formulés.

Avoir un projet, c'est donner une signification nouvelle au travail scolaire ou à la formation professionnelle. Les motivations intrinsèques qui régissent le comportement de l'individu prennent le pas sur les motivations ou pressions extrinsèques (conseils, pressions, sanctions...). Les études ne sont qu'un moyen, non une fin, et ne trouvent leur signification qu'en fonction d'un projet. L'éducation et l'information doivent introduire le futur et amener les jeunes à penser le futur de leur propre vie. Le terme d'éducation semble plus pertinent que celui d'apprentissage qui se limiterait aux seuls savoirs.

L'information, des contenus diversifiés concerne l'environnement scolaire, professionnel mais aussi social. Il faut savoir en tirer profit. Ainsi, comprendre la profession concerne les tâches évolutives dans le temps mais aussi et surtout les aspects psychosociaux : hiérarchie, avancements, conditions de travail, possibilités d'expression pour l'individu, aspects aliénants, tâches signifiantes et gratifiantes. Beaucoup trouvent dans le milieu extraprofessionnel des occasions de montrer leurs compétences. L'environnement doit donc être étudié sous toutes ses formes car il recèle des opportunités d'expression de soi : responsabilités politiques, syndicales, engagement communal, dans des clubs, pratique de loisirs collectifs ou individuels.

Il ne s'agit pas de provoquer une acceptation de la société telle qu'elle est, chacun pouvant y réagir selon ses convictions profondes, mais il faut pouvoir trouver dans l'environnement social un maximum

d'opportunités de développement personnel favorable. L'information doit donc être rapportée à soi, en terme d'image de soi, d'idéal de soi, son système de valeurs, ses intérêts, ses habiletés, sa personnalité. Chacun doit découvrir sa réponse personnelle à partir de son interrogation : « Qui suis-je ? » mais aussi « qu'est-ce que je veux faire de moi ? » et « qu'est-ce que j'ai pour travailler ? »

L'information, une fonction intégratrice : le but de l'information s'assimile alors à une affirmation de l'identité personnelle à travers la quête de l'identité professionnelle et sociale que chacun cherche à réaliser dans l'élaboration et la réalisation de ses projets. Cette activité implique une conception du moi qui évolue dans le temps, en percevant les liens qui existent entre différents états dont on se souvient, les différentes activités que l'on a pratiquées, que l'on a souhaité faire et celles que l'on exerce et espère pratiquer encore, intégrant réalités, fantasmes, capacités et projets, vœux de l'environnement et goûts du sujet, ce qui met en évidence une fonction intégratrice. Résoudre un problème d'orientation, exprimer un projet doivent être appréhendés comme des conduites de résolution de conflits entre les aspirations de l'individu et les exigences ou les limites de la structure sociale.

Une conception de l'évolution des projets personnels

L'importance des projets personnels : nous avons vu précédemment tout ce que supposait la mise en œuvre de la démarche de projet et nous en avons apprécié les interactions dans le processus de maturation psychologique et sociale.

L'influence de l'environnement : H. Wallon a attiré l'attention sur l'importance du milieu dans l'évolution psychologique de l'enfant. D. W. Winnicott insiste sur le fait que « l'expression maturité de l'être humain comprend non seulement une croissance personnelle mais aussi une socialisation ». L'évolution des projets constitue un système de relations caractéristiques entre l'enfant, l'adolescent ou l'adulte et son environnement social et professionnel et peut créer des occasions stimulantes de développement.

L'intervention conjointe de l'affectivité, du rationnel, du social : la progression dans la démarche de projet doit tenir compte du développement de l'intelligence (voir stades de J. Piaget) et de l'affectivité. Il faudrait y ajouter la capacité à prendre ou non en compte la réalité, la place qui est faite au principe de plaisir, l'utilisation massive ou non de certains mécanismes de défense, la tentative d'objectiver un peu l'image de soi ou le refuge dans un faux-self, la construction de l'identité, le développement de l'autonomie.

L'existence d'alternances fonctionnelles : les progrès dans l'évolution des projets ne s'effectuent pas de manière linéaire, ni dans la même direction. Il y a des prépondérances alternantes de l'intelligence et de l'affectivité (Wallon) ce qui rend discontinue l'évolution. Les orientations peuvent être centripètes, c'est-à-dire centrées sur l'édification du sujet lui-même (assimilation, accomplissement) ou centrifuges, c'est-à-dire centrées sur l'établissement de nouvelles relations avec l'extérieur, donc sur le contact et l'échange. Les premières expressions des choix se font sur le mode du jeu et sont l'expression du seul principe de plaisir. À cette activité centripète va succéder une activité centrifuge d'exploration de l'environnement : quelles études, quel contenu du travail, quels métiers. Ce n'est qu'ultérieurement à cette démarche en alternance que succédera une étude conjointe de soi et de l'environnement dans une logique de compromis.

L'existence de conflits lors de l'évolution des projets : en passant de la notion d'individu à celle de sujet on introduit le conflit, tant au niveau inconscient que conscient, non plus comme accident occasionnel mais comme corollaire de la confrontation entre désir du sujet et exigences de la réalité extérieure. L'évolution des projets fait émerger des frustrations, elle implique de ne plus se limiter au principe de plaisir mais d'y intégrer la prise en compte de l'environnement. Il y a des limites au vouloir personnel, l'indépendance n'est pas totale. Individu et environnement sont interdépendants.

Un projet ne sera que très rarement totalement satisfaisant pour une personne, d'où la nécessité

*Pour
D.W. Winnicott,
le « je suis »
doit précéder
le « je fais »,
sinon le « je fais »
n'a aucun sens
pour l'individu*

d'élaborer un ensemble de projets complémentaires. Il y a conflit intrapsychique par l'existence de processus contradictoires :

- assimiler les modèles que la société ou notre environnement proche nous proposent (comportements, valeurs, attitudes) ;
- distancier, accommoder ces modèles afin d'exprimer ses désirs propres et ne pas être prisonnier des contingences extérieures.

Le rôle moteur de la dissonance : la dissonance, évoquée aussi sous le concept de dysharmonie cognitive, peut avoir une valeur heuristique (c'est-à-dire favorisant la démarche de recherche, la découverte) intéressante en provoquant l'alternance des phases centrifuges et centripètes ou les conduites actives à l'intérieur de ces phases. La dissonance cognitive inciterait l'individu à adopter une conduite, une attitude propre à la réduire, supprimant ainsi l'état de tension psychologique qui l'accompagne. Un état de tension ne peut toutefois être entretenu indéfiniment car il peut provoquer la régression avec des effets destructeurs. Il faut donc veiller à ce que les « perturbations » enclenchent effectivement une activité de construction cognitive et de rééquilibration.

La fréquence des retours en arrière : dans l'évolution de la personne, il peut y avoir des fixations, liées à des décisions et des engagements antérieurs, rendant difficiles les changements de choix, de conduites ; il peut aussi intervenir un processus de régression. D.W. Winnicott évoque la régression vers la dépendance lorsque l'individu affronte une tension sociale qui dépasse son seuil de tolérance. Cette régression représente toutefois l'espoir de l'individu que certains aspects de l'environnement qui avaient été, à l'origine, un échec puissent être revécus. Dans la genèse de ces retours en arrière, l'influence de l'environnement est souvent très sensible : événements, accidents familiaux, opinion contraire des parents. La forte composante affective de ces vécus, souvent dramatiques, peut intervenir de façon importante dans des décisions de projet difficiles à reconsidérer telle-ment le désarroi généré suspend tout aspect critique, toute analyse rationnelle. Le retour en arrière peut représenter un passage nécessaire, il n'est en rien une caractéristique de l'individu.

Description des conduites et stratégies des projets. La psychopédagogie du projet personnel doit prendre en compte des phases repérables que nous allons décrire à partir des réflexions suivantes :

- le jeu, l'illusion sont d'abord nécessaires, privilégiant le principe de plaisir, dans une phase de synchrétisme des désirs ;
- l'investigation diffuse et inorganisée de l'environnement conduira progressivement à une diversification des représentations professionnelles dans leurs multiples dimensions ;
- à cette phase centrifuge succédera une phase centripète d'investigation dominante du soi.

Pour D.W. Winnicott, le « je suis » doit précéder le « je fais », sinon le « je fais » n'a aucun sens pour l'individu. Le *self* sera distingué du *non-self*, l'identité propre à l'individu sera distinguée de celle des

autres, tout projet ne pourra être que personnel. L'émergence des projets professionnels et/ou personnels interviendra dans une double orientation centrifuge et centripète. Le principe de réalité sera de plus en plus présent, des dissonances en résulteront et seront à gérer par l'individu. Les concepts de style de vie pourront, alors, être abordés progressivement, en articulant les divers aspects personnels, environnementaux et sociaux, aux aspects professionnels, ceux-ci n'apparaissant plus comme répondant à toutes les aspirations.

Le syncrétisme des désirs

Observable chez les enfants de 7-10 ans, on peut en retrouver les caractéristiques chez des personnes plus âgées, adolescents ou adultes en situation d'échec grave (abandon de projet, chômage, non-respect de progression dans la construction du projet). Deux axes caractérisent cette séquence :

- la distinction soi-environnement s'effectue difficilement : syncrétisme ;
- l'affectivité est la source quasi-unique de référence des actions, comportements et avis personnels (les désirs).

Différenciation soi-environnement

L'individu se focalise sur chaque objet, sur chaque personne vers lesquels il centre momentanément son attention et s'interpénètre avec lui : la petite fille est à la fois maman, maîtresse, élève et petite fille qui joue, le garçon est simultanément motard, moto, automobiliste et garçon jouant ! Tout ce qui n'est pas investi est rejeté dans un ensemble indifférencié. Deux activités voisines sont considérées comme identiques, la similitude entraîne la confusion alors que la connaissance véritable demande d'être capable d'opposer le semblable à l'identique. Les causes ne sont pas différenciées des conséquences, l'espace temps n'est pas structuré.

L'importance de l'affectivité. L'individu est complètement dépendant, imprégné, absorbé par ses rapports affectifs avec l'environnement. Le rationnel n'est que peu présent et toujours en interaction avec les sentiments et les émotions. La relation à l'environnement s'effectue sur le

mode attraction-répulsion, le fantasme et l'inconscient régissent cette période.

Approche psychopédagogique de cette phase. Il s'agit d'aider l'individu à prendre conscience de son implication affective constante dans sa connaissance de l'environnement et donc l'aider à relativiser ses certitudes. Ces premiers choix correspondant à une aire d'expérience neutre, ils ne présentent aucun danger, ce sont des jeux nécessaires porteurs de rêves. Au début, l'adaptation (identification confuse soi-environnement) doit être totale sinon l'enfant ne pourrait pas développer la capacité de vivre en relation avec la réalité externe ou même de se faire une conception de cette réalité.

Dans cette même logique, l'animation de stages pour adultes doit, dans un premier temps, « oublier » volontairement la réalité. C'est à travers ces premiers choix syncrétiques que s'établissent les prémisses d'une attitude sociale positive. « Jouer conduit naturellement à l'expérience culturelle et même en constitue la fondation » (Winnicott). Malgré l'expression d'omnipotence, ce mode de réaction doit donc être permis sinon encouragé.

Toute évolution psychologique doit passer par une phase de réassurance. Le passage à la phase éducative suivante concernant l'investigation plus importante de l'environnement ne se fera pas sans difficultés car une nouvelle forme de comportement ne peut se développer qu'aux dépens des réactions antérieures qu'elle doit réorganiser et auxquelles elle doit substituer ses propres formes d'action, en concurrence avec les précédentes. Une attitude comparative et prévisionnelle nécessitera de réduire la part des réactions émotionnelles et affectives : « Ne pas céder aux émotions, c'est avoir acquis l'aptitude de leur opposer l'activité perceptive des sens ou de l'intelligence. » (Wallon) Pour se libérer de ce syncrétisme des désirs, la médiation d'un type d'activité est indispensable : l'exploration et l'investigation de l'environnement. Cette nouvelle démarche, qu'il faut encourager, permettra, à travers la découverte de nouvelles opportunités, une individualisation progressive des projets.

*Le groupe
est le support
privilegié
de la socialisation
et une donnée
fondamentale
de la psychogenèse*

S'il ne s'agit pas de détruire le rêve chez l'individu – l'affectif pouvant être à l'origine de projets personnels pertinents à condition de l'associer à des processus rationnels – il ne s'agit pas non plus de prolonger cette situation en retardant trop le contact avec les qualités intrinsèques de l'environnement et en continuant de valoriser la part des impressions subjectives.

L'investigation de l'environnement

Alors que les relations étaient dominées par le mode syncrétique de la pensée, la période qui s'ouvre sera caractérisée par la socialisation et l'émergence de la pensée opératoire.

L'importance de la socialisation. Vers 8-10 ans, le monde extérieur, essentiellement représenté par l'école, va prendre de plus en plus de place dans la vie affective de l'enfant. Dans la théorie psychanalytique, la relation avec la famille s'est modifiée avec la résolution de l'Œdipe. C'est vers le monde extérieur que l'enfant va se retourner (période de latence) pour parvenir à la construction de cette personne unique et autonome qu'il sent la nécessité d'être, inconsciemment d'abord, confusément ensuite, impérieusement enfin.

Rencontrant une grande concentration d'individus (école puis collège), il va se confronter à la vie communautaire : rôles, statuts, conflits, essayant toute une série de comportements sociaux qui vont lui permettre ultérieurement de se situer dans la société. Le groupe nécessite intégration donc ressemblance et conformité pour y être accepté mais aussi différenciation pour y jouer son rôle propre. Le groupe dépasse les seuls liens affectifs. Le groupe est le véhicule des pratiques sociales et permet un renforcement de la personnalité en faisant découvrir puis pénétrer l'enfant dans les diverses catégories du rapport à autrui.

Le groupe est le support privilégié de la socialisation et une donnée fondamentale de la psychogenèse. Dans la période précédente, le jeu en groupe était constitué de jeux individuels juxtaposés. La situation de groupe actuelle impose l'existence de règles difficiles à admettre, longues à négocier mais nécessaires, le jeu devient collectif. Cette approche des règlements, des organisations, est rapidement intégrée dans la connaissance générale du monde social. Le jeu social impose le respect de règles préétablies.

Au-delà de l'école, l'appartenance socioculturelle marque l'approche du monde social ainsi que les expériences vécues, les connaissances acquises dans la découverte du monde : classe unique, grande école, implantation rurale, banlieue, centre ville et par le biais de la famille, rencontres, voyages, sorties. Il est très important d'offrir l'opportunité à l'enfant d'y réfléchir.

L'émergence de la pensée opératoire. La pensée syncrétique, en ne permettant pas la différenciation soi-environnement, ne facilitait pas l'exercice de la pensée logique sur le monde extérieur : utilisant les

comparaisons, les différenciations, les classifications, la réversibilité, les généralisations.

Entre 7/8 ans et 11/12 ans, la connaissance réelle de l'environnement apparaît à la conscience lorsque le raisonnement procède encore sur des croyances avant de reposer sur des observations. En construisant sa représentation du monde, le sujet élabore sa représentation de soi. Le monde extérieur sera centre d'intérêt mais aussi lieu d'expérimentation des mécanismes intellectuels : soif d'apprendre, série de questionnements. Ce monde est alors simplement objet à explorer, connaître, manipuler. Mais la recherche n'est pas organisée, l'intérêt reste velléitaire : selon l'évocation des parents, la profession d'un ami, une émission de télévision, des désirs professionnels surgissent non étayés par l'analyse.

Le point de vue de l'enfant paraît alors le seul possible, excluant toute autre perspective, il n'est donc pas subjectif pour lui ! C'est un point de vue réel et absolu ! Son absence d'incertitude ne pose aucune question au jeune sur lui-même, il ne lie pas l'information à sa personne, condition nécessaire pour l'appropriation de connaissances. L'enfant s'informe en fonction de ses besoins immédiats, la dissociation est difficile entre l'évocation et la réalisation : il veut être instituteur ou pompier sans s'imaginer les difficultés pour y accéder et exercer ces professions. Ce qui compte c'est le plaisir escompté dans l'exercice du métier considéré.

Approche psychopédagogique de cette phase. L'enfant s'arrête un court instant sur telle ou telle activité, sans approfondissement. Il se fait momentanément plaisir. Il ne s'agit pas d'une recherche mais cette orientation alors centrifuge va lui permettre d'explorer un espace plus ou moins proche dont tous les aspects ne seront plus totalement confondus, lui permettant une certaine mise à distance des émotions car, à travers l'observation, il va découvrir les qualités diverses des choses et des activités. Cela permettra à l'enfant de s'interroger de plus en plus sur lui-même, sur ce qu'il est, ce qu'il peut faire et ne pas faire. Cette étape encourage donc une logique d'investigation de soi future. Mais s'individualiser par rapport au groupe, à ses

normes, suppose de prendre des risques, aussi peut-il être sécurisant de se maintenir à ce stade d'élaboration des projets.

En termes d'apprentissage, nous privilégierons dans nos interventions :

- la lutte contre les stéréotypes ;
- l'aide à l'émergence d'appréhension des activités plus diversifiée, plus fine ;
- l'élargissement du champ des représentations personnelles, professionnelles, sociales ;
- la diminution du schématisme ;
- la mise en relation des catégories diverses entre elles ;
- la confrontation entre ces connaissances de l'environnement et l'image de soi, sans, bien entendu, trop faire apparaître des possibles et des impossibles ce qui serait figer l'enfant. Des directions de recherches complémentaires, d'approfondissements peuvent lui être proposées.

L'investigation dominante de soi

La socialisation, l'ouverture sur le monde extérieur, est une période d'équilibre relatif dans le développement de la personne.

À partir de 12/13 ans, la crise pubertaire annonçant l'adolescence va complètement transformer l'individu dans les domaines physiologiques et affectifs. Trois caractéristiques essentielles de cette période peuvent être mises en évidence : la centration sur soi, l'évolution affective et cognitive, l'importance du groupe des pairs.

La centration sur soi. Si les traits physiques, l'apparence, sont les éléments moteurs de l'interrogation sur soi, d'autres questionnements paraissent de plus en plus importants aux jeunes concernant les qualités relationnelles, le comportement, les attitudes et les intérêts qui deviennent des directions privilégiées d'analyse. Ni enfant, ni adulte, le jeune ressent son statut flou, mal défini sur le plan social. Période d'enrichissement de la connaissance de soi, la comparaison soi-autrui est plus riche, le développement du sentiment d'individualité permet la prise de conscience que toutes les activités ne peuvent également satisfaire chacun. Les bases des choix et des projets se mettent progressivement en

*La centration sur soi
ne coupe pas
le jeune
de son
environnement
parce que le regard
sur soi,
la connaissance
de soi se fait
essentiellement
à travers
les réactions
de cet
environnement*

place mais au prix d'une nouvelle difficulté : choisir nécessite de comparer entre des possibles et donc oblige à se détacher de cette centration sur soi !

Cependant, de nombreux adolescents sont incapables de dire la moindre chose sur eux-mêmes, ce qui impose de s'interroger sur la validité de leurs projets puisque les intérêts, les traits de personnalité, les valeurs censées les sous-tendre ne sont pas connues ou sont censurées ! L'exploration de soi, centre d'attention privilégié, voire unique chez le jeune, conduit à la volonté, sans compromission, de l'affirmation et la recherche de l'épanouissement de soi : toute contrainte est vécue comme insoutenable, inadmissible et suscite l'agressivité. Le dialogue avec l'adulte est perçu comme bridant le besoin de liberté et rend donc le dépassement des conflits impossible. Le principe de plaisir guide encore cette période, le monde social est perçu, vécu, comme véhiculant interdits et brimades. La réflexion sur soi-même prend la forme d'une confrontation entre l'image propre et les images sociales de soi.

L'évolution affective et cognitive. Le jeune manifestant une volonté d'autonomie est confronté et bute sur les contraintes sociales, le principe de plaisir dominant encore ses comportements. Il veut tout, tout de suite, les obstacles lui paraissent artificiels, liés à l'incompréhension ou à la mauvaise volonté des adultes, le modèle trop strict proposé par la société est refusé. Il imagine sa vie future libérée des entraves sociales dont ses parents sont « victimes ». C'est l'âge du rêve de voyages, de vie aventureuse.

Les adultes doivent être conscients que cette phase du développement est nécessaire. L'adulte ne devrait-il pas garder une part de rêve, d'utopie, de jeu, ingrédients nécessaires à la construction permanente de nouveaux projets !

Dans le domaine de la pensée logique, l'accès à l'abstraction va permettre à l'enfant de raisonner sur des idées, des concepts et développer des possibilités de catégorisation. L'apparition de la pensée catégorielle s'exerçant sur l'abstrait va permettre une réflexion organisée sur soi et sur l'environnement. Seul ce type de raisonnement permet de regrouper les connaissances, de ne plus les percevoir comme séparées, sans cohérence, mais au contraire de comprendre les liaisons entre les éléments. Le passage du concret à l'abstrait va lui permettre de construire un projet par l'apparition de deux principes essentiels au raisonnement : la causalité et la temporalité.

Un projet n'est véritable que si la personne qui le formule peut en comprendre les causes et en prévoir les conséquences et il se justifie en fonction de la personnalité, des études, des centres d'intérêt, des valeurs, des aptitudes. Il se construit en réfléchissant aux incidences financières, scolaires, familiales et sociales. Toutes ces données sont importantes pour assurer et renforcer la motivation éprouvée pour ce

projet. Le principe de temporalité nécessaire à l'établissement d'un projet permet une prise de conscience de l'existence même de la personne dans sa durée. L'enfant commence à s'interroger sur sa destinée, les raisons de l'existence, la vie, la mort. La construction de l'identité demande de repérer ce qui est constant, identique, à travers ces changements dans le temps.

Cette réflexion sur l'abstraction, la causalité, la temporalité, nous amène à faire deux remarques : ces acquisitions sont complexes, tardives mais pourtant nécessaires à l'élaboration d'un projet. Préalablement à cette période le jeune n'a pas les moyens intellectuels suffisants pour en établir un véritable. De nombreux auteurs (dont Zazzo) ont montré combien l'espace temporel des jeunes de milieu socioculturel défavorisé était pauvre : ces adolescents vivent le temps présent, éprouvant des difficultés à se projeter dans le futur, à imaginer les conséquences de leurs actions ou décisions. Ne se reconnaissant plus physiquement et psychologiquement, le jeune ne peut pas non plus se reconnaître dans ses choix antérieurs.

L'importance du groupe des pairs. Au cours du développement du jeune, c'est probablement durant cette phase que le groupe des pairs a le plus d'influence. L'adolescence correspond à une période où des conflits et des divergences se manifestent à l'égard des modèles et des normes intériorisées au cours de l'enfance, il y a alors adhésion à un nouveau système de valeurs, celui du groupe des pairs. Par ses codes de fonctionnement : rites, stéréotypes, influences majoritaires, le groupe façonne la pensée de l'adolescent en lui faisant intégrer comme siennes les valeurs, ses croyances collectives. Tout cela signifie que le groupe est l'élément médiateur nécessaire à tout message vers le jeune. Une information acceptée et répercutée par le groupe est extrêmement renforcée. Le groupe est aussi un élément essentiel de la connaissance de soi, il permet au jeune de se différencier des autres. L'image de soi c'est en grande partie le regard, l'attitude, les paroles des autres envers soi. Le groupe est distributeur de rôles et de statuts sociaux.

Il faut ajouter que le groupe a plus d'influence lorsque le jeune appartient à une catégorie socio-

professionnelle défavorisée ; on peut remarquer parfois le remplacement de l'identification parentale par celle d'un camarade prestigieux dont on copie les manies. La construction de l'identité ne sera véritablement élaborée que lorsque, grâce au groupe de pairs qui permet une meilleure définition de soi, le jeune parviendra à se soustraire à l'influence de ce dernier. Il devra être capable d'assumer le « deuil » du groupe sous peine d'être soumis à une nouvelle aliénation : celle de ses pairs !

Approche psychopédagogique du projet dans cette phase. En fait, la centration sur soi, élément dominant de cette séquence, ne coupe pas le jeune de son environnement parce que le regard sur soi, la connaissance de soi se fait essentiellement à travers les réactions de cet environnement. Notre action portera donc d'abord sur la connaissance de soi, mais aussi sur les phénomènes de groupe comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe précédent.

L'émergence des projets professionnels et/ou personnels

À travers les crises et les découvertes des séquences précédentes, en arrivant à 14/15 ans, la personne a acquis des masses extraordinaires de connaissance sur soi, sur l'environnement. À partir de ces données, la construction de l'identité va se poursuivre en s'exprimant à travers des rôles sociaux et/ou professionnels sélectionnés, cette démarche constituera l'objet essentiel de cette phase. Trois aspects peuvent émerger pour structurer notre réflexion : la construction de l'identité sociale et ce qui en découle : l'autonomie des projets et l'évolution des représentations professionnelles.

La construction de l'identité sociale. Lors de la construction de l'identité, le jeune reste soumis à des influences opposées, contradictoires, qu'il doit peu à peu dépasser, non pas en supprimant un des termes de l'alternance mais en trouvant son équilibre entre eux. L'opposition centrifuge-centripète ne joue plus. La personne se voit maintenant comme personne dans un environnement avec conscience immédiate de l'interdépendance totale de ces deux entités. Le passage a été progressif, l'ouverture sur l'environnement

*Le jeune a acquis
les outils nécessaires
à la construction
des projets,
nous devons l'aider
à les mettre
en relation
avec ses valeurs*

n'ayant jamais disparue, la prise de conscience de l'interaction a été progressive. Ce phénomène peut aussi s'étudier en termes psychanalytiques de résolution des conflits entre les problèmes du ça et les normes sociales intégrées par le Surmoi : c'est le dégagement des fonctions du moi qui s'opère.

Que l'on aborde la situation en termes psychologiques – centripète, centrifuge – ou sous l'angle psychanalytique – ça, Surmoi, moi –, c'est grâce à l'établissement des valeurs que l'adolescent va se fixer une ligne de résolution des conflits. La connaissance de soi continue à se développer en reliant plus les éléments entre eux qu'en les juxtaposant. L'identification de ses valeurs propres permettra d'acquérir le sentiment de permanence, de continuité, permettant d'ouvrir encore plus le champ de l'expérimentation sociale. Cela orientera une recherche dirigée vers des objectifs plus conscients, recherche plus approfondie : logique d'ouverture et de spécification.

Principe de plaisir et principe de réalité vont devoir se concilier à travers les activités. La vie sociale devient partiellement ou totalement autonome. Le processus du moi, à l'épreuve de la réalité, augmente la capacité à maîtriser l'environnement, ce qui est ressenti comme une augmentation de son assurance et de son estime de soi avec un affermissement de son identité. À travers l'expérimentation sociale, l'adolescent trouve l'occasion de séparer les faits de l'imaginaire, c'est-à-dire d'étendre la souveraineté du principe de réalité. Mais vont encore se succéder dans des temps très courts des sentiments d'optimisme, de pessimisme, du réalisme froid et un altruisme irréaliste, dans une oscillation entre réalité-plaisir, entre pulsions et normes sociales.

Progressivement, l'évaluation de soi va s'articuler avec l'évaluation de ce que l'on veut faire en relation avec une situation plus restreinte donc moins menaçante pour la personne et tournée vers le futur. L'individu se perçoit comme entier, construit, conscient de ses rapports avec l'environnement et de leurs conséquences dans le temps et dans l'espace, soucieux de son autonomie. Il va s'efforcer de construire une identité sociale en projetant cette identité personnelle en rôles sociaux compatibles et réalisables.

L'autonomie des projets. L'individu va passer d'un sentiment de conscience personnelle à une conscience sociale et professionnelle, d'un besoin d'être reconnu en tant que personne à un besoin d'être reconnu comme personne dans une société. L'élaboration des projets par des stratégies d'adaptation anticipatrices est maintenant perçue comme une exigence sociale et une aspiration personnelle. Les intentions de rôles visent l'affirmation et l'expression de soi. Le projet peut être scolaire, professionnel, personnel, ou un mariage de ces éléments. Le travail n'est qu'un des aspects de la vie, il n'a qu'une signification partielle. Comme il y a intelligence de la situation, sont perçus les buts à atteindre, les étapes, les enjeux, les possibles, les

règles du jeu, conférant ainsi une réelle capacité, responsabilité et autonomie de décision.

L'étude approfondie de l'environnement social. Un indice de maturité sera la capacité à saisir et analyser, de manière croissante, les expériences de la vie quotidienne. D'une manière active, en organisant sa recherche, la personne va maintenant accéder à la connaissance des propriétés réelles des activités sociales, au-delà des désirs immédiats il y aura des plans d'action. Les activités devenant des objets véritablement multidimensionnels, leur intérêt sera appréhendé pour soi de façon plus nuancée. La relativité des réponses créera un état de dissonance amenant à penser que l'investigation du monde social n'est pas terminée et qu'elle doit être prolongée.

Approche psychopédagogique de cette phase. Au cours des phases précédentes, le jeune a acquis les outils nécessaires à la construction des projets, nous devons l'aider à les mettre en relation avec ses valeurs. Les raisons qui sous-tendent le projet seront analysées, en recherchant une cohérence, en envisageant les obstacles, des projets de rechange, les stratégies. Il faudra aider à l'enrichissement des représentations sociales et professionnelles. L'action éducative favorisera le processus d'accommodation alors que le système représentatif tend plutôt à fonctionner par assimilation.

Les conduites et stratégies de projet

Au cours des phases précédentes, la personne a construit son projet caractérisé ensuite par une logique rationnelle, son intégration affective, son autonomie sociale. À partir de 16/17 ans, la possibilité s'offre de passer à l'acte. Cela révèle souvent des écarts importants entre l'élaboration et la mise en application. Ainsi, des projets sophistiqués peuvent n'être que des alibis psychologiques qui mobilisent volonté et dynamisme mais ne se traduisent jamais en actes. Nombre d'adultes restent toujours dans cette logique : démarches, décisions, tentatives sans aboutissement ! Deux éléments manquent dans la dynamique de ces personnes : la capacité à prendre des décisions et l'adaptabilité nécessaire à ces décisions.

La prise de décision. Au-delà du rationnel, il faudrait intégrer la part d'irrationnel, d'affectif qu'il y a toujours dans ce phénomène. Au niveau rationnel, on peut approcher cette question par le modèle descriptif ou par celui des probabilités. Si le passage à l'acte relève souvent d'un mécanisme affectif, la mise en œuvre est très fortement marquée par le rationnel. La décision :

- repose sur des supports psychophysiologiques : affectivité, rationnel ;
- possède une dimension temporelle, imagination du futur ;
- nécessite ou implique un système de références, de préférences : valeurs, niveau de culture, niveau d'information ;
- est liée à l'acte, domaine de l'agir plus que du réfléchir ;
- demande une certaine flexibilité du comportement.

Décider c'est connaître, accumuler les connaissances, les hiérarchiser et avoir la volonté et les moyens d'agir.

L'adaptabilité nécessaire. En termes de projets personnels ou professionnels la prise de décision ne doit pas déboucher sur des comportements invariables, rigides, inflexibles. Il ne peut y avoir de but unique, inamovible. L'adaptabilité devient prise de conscience mais aussi stratégie. La personnalité est construite mais la vie affective, économique seront soumises à des aléas importants. Les valeurs sont très contingentes des normes sociales, de l'époque : altruisme, convivialité peuvent être moins valorisés à une époque où l'individualisme sera prôné socialement. Comportements et croyances évoluent. Il est par ailleurs impossible de prévoir l'évolution de la société, des techniques, de l'économie, des professions à moyen terme. Rogers a pu écrire : « La vie pleine est un processus, non un état, c'est une direction, non une destination. » L'adaptabilité, c'est non seulement la conscience des changements, mais aussi la reconnaissance de ses résistances au changement. Il s'agit donc de penser en termes d'évolution, de formation continue. On pourra donc associer au projet à long terme le projet personnel, de style de vie, d'épanouissement personnel, privilégiant des

*Susciter
des réflexions
collectives et
individuelles
sur la prise
de décision,
le passage à l'acte,
l'adaptabilité,
le changement,
les résistances
au changement,
la perception
des projets
dans le temps*

aspects égocentriques, familiaux, politiques. Le projet à moyen terme (3 à 5 ans) personnel et professionnel envisagera plusieurs scénarios possibles en fonction des probabilités perceptibles, risques ou opportunités. Sur la notion de court terme, le nom de projet ne paraît plus tout à fait adapté. Les notions de durée, d'écart temporel doivent être dominées.

Approche psychopédagogique de cette séquence. Susciter des réflexions collectives et individuelles sur la prise de décision, le passage à l'acte, l'adaptabilité, le changement, les résistances au changement, la perception des projets dans le temps. Nos actions doivent être différenciées selon le niveau de maturité vocationnelle des individus.

L'évaluation non normative

Dans l'accompagnement des diverses phases, une évaluation non normative sur de nombreux critères, des effets observables, des situations résultantes, devrait nous permettre de mieux appréhender les nouvelles situations à accompagner et la place à occuper dans cet accompagnement éducatif sur les divers plans : éducatifs, psychologiques, pédagogiques, professionnels et sociaux.

Les éducateurs techniques spécialisés sont très impliqués au quotidien, auprès des jeunes, dans le partage d'activités dont ils ont l'initiative, valorisant l'expression de la créativité personnelle à travers des approches pédagogiques et éducatives, individuelles et collectives, internes et externes aux établissements, pouvant déboucher sur des intégrations scolaires, des stages pré-professionnels, des formations professionnelles de droit commun.

Leur professionnalité est toutefois mise à l'épreuve par les rapports qu'entretiennent les jeunes avec le savoir car ils sont amenés, en participant aux réflexions de l'équipe thérapeutique, à décoder, pour nombre d'entre eux, « la fonction de l'ignorance ». (Pain). En effet, au-delà des problèmes sensoriels, instrumentaux et des difficultés de compréhension, ne pas apprendre a un sens pour chacun d'eux. Cette réflexion est à considérer dans le cadre pluri-professionnel des réunions de synthèse.

« Si les parents, les adultes en général, les enseignants en particulier, ne sollicitent pas l'enfant à dire ce qu'il a fait, comment, dans quelle succession, avec qui, pourquoi, etc., ils ne lui donnent pas l'occasion de mettre de l'ordre dans son expérience, de la structurer, de l'organiser selon les exigences du temps, de l'espace, de la causalité, de la décentration du point de vue propre nécessaire à la communication avec autrui, etc. Il est plus facile d'évoquer des scènes, des situations, des spectacles (télévisuels notamment) que l'on a en commun que de les structurer pour les transmettre à autrui. Ce qui suppose une reconstruction en pensée, c'est-à-dire

la mise en œuvre de schèmes réversibles, l'élaboration de schèmes nouveaux, leur coordination, etc. Les enfants qui n'apprennent pas contemplant leurs souvenirs et leur vie. Ils ne pensent pas. » J.-M. Dolle

De façon plus spécifique, mais dans une logique de complémentarité avec l'équipe pédagogique et thérapeutique, il revient aux éducateurs techniques spécialisés de repérer les déterminants qui, dans le contexte de l'atelier, à travers les multiples formes que peut revêtir le travail manuel, leur font privilégier une proposition afin de percevoir à quels objectifs explicites mais surtout implicites elle se réfère et l'intérêt (mais aussi les limites) qu'elle peut présenter pour chacun des jeunes à court ou moyen terme. La grande diversité des projets individuels mis en œuvre dans le cadre du projet d'atelier occupe, désormais, une place identifiable et légitime dans le dispositif thérapeutique institutionnel.

Au-delà de ce positionnement plus traditionnel, l'implication de plus en plus importante des éducateurs techniques spécialisés hors du contexte institutionnel leur permet d'apporter une contribution fondamentale à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Bibliographie

- CRUCHON, G. 1967. « Psychologie pédagogique », tome 2, *Les maturations de l'adolescence*, Mulhouse, Salvador.
- DOLLE, J.-M. ; BELLANO, D. 1989. « Ces enfants qui n'apprennent pas », dans *Diagnostic et remédiation cognitif*, Paris, Centurion.
- HEATH, D. E. 1965. *Explorations of Maturity*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- PAIN, S. 1989. *La fonction de l'ignorance*, Bern, Peter Lang.
- ROGERS, C. 1973. *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- ROGERS, C. 1968. *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- WALLON, H. 1967. *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Colin (10^e éd.).
- WALLON, H. 1970. *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, PUF.
- WALLON, H. 1970. *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion.
- WIDLOCHER, D. 1973. « Le développement de la personnalité », dans H. Gratiot-Alphandery, R. Zazzo, *Traité de psychologie de l'enfant*, tome 5, Paris, PUF.
- WINNICOTT, D. W. 1983. *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot.
- WINNICOTT, D.W. 1984. *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.
- ZAZZO, B. 1972. *Psychologie différentielle de l'adolescence*, Paris, PUF.