

Directeur de la publication

Jérôme Chapuisat

Responsable collection Références

Sylvie El Zein

Chef de projet ONISEP

Claudine Roux Gelberger

Coordination

Josette Saulnier Cazals

Auteurs

Dominique Gilles : Ingénieure d'études université Claude Bernard Lyon 1

Claudie Millaud-Collier : Conseillère d'orientation psychologue université Lumière Lyon 2

Josette Saulnier-Cazals : DCIO au SAIO de Strasbourg jusqu'en septembre 2000,
chargée de cours à l'université Louis Pasteur Strasbourg 1

Marie-José Vuillemet-Cortot : Directrice du CIO de Givors,
chargée de cours à l'IUT Lumière Lyon 2

**Projet professionnel de l'étudiant :
les nouvelles donnes**



PASSEURS DE FUTURS

Préface de Jérôme Chapuisat

Dominique Gilles
Claudie Millaud-Collier
Josette Saulnier-Cazals
Marie-José Vuillemet-Cortot

ONISEP

12, Mail Barthélémy Thimonnier - BP 86 Lognes - 77423 Marne la Vallée Cédex

ONISEP collection Références

Projet professionnel de l'étudiant :
Les nouvelles donnes

PASSEURS DE FUTURS

A nos enfants,
Anouk, Aurélien, Bénédicte, Johan, Olivia, Pierre, Séverine, Yann.

PRÉFACE	4
INTRODUCTION	6
I. UN CONTEXTE EN DEVENIR	9
I.1. L'enseignement supérieur au XXI ^e siècle	11
I.2. L'emploi et le travail aujourd'hui	21
I.3. L'orientation en mouvement	31
II. UN PASSÉ SOLIDEMENT ANCRÉ	43
II.1. Inscrire l'orientation dans le champ éducatif	43
II.2. Pour aller plus loin	51
II.3. Mettre en application le "Projet professionnel" à l'Université	80
III. UN PRÉSENT INVENTIF	87
III.1. Transférer le module "Projet professionnel"	87
III.2. Adopter, adapter, prolonger	92
IV. DES FUTURS APPRIVOISÉS	125
IV.1. Dans l'Université	125
IV.2. Au-delà de l'Université	136
CONCLUSION	146
Remerciements	148

Préface

L'orientation des jeunes est aujourd'hui un domaine en profonde mutation. Les évolutions de l'environnement économique en sont la cause majeure : les métiers auxquels les jeunes se destinent ne cessent d'augmenter en nombre et de se diversifier.

Du fait de ces évolutions, il devient donc progressivement nécessaire, voire indispensable, d'éduquer les jeunes à s'orienter : c'est là tout le sens qu'il faut attribuer à l'introduction de l'éducation à l'orientation au collège et au lycée ainsi qu'aux modules de "Projet professionnel" à l'université. Il en résulte également que ce ne sont plus les seuls professionnels de l'orientation qui se trouvent impliqués dans cette "éducation", mais tous les membres des équipes pédagogiques.

L'ONISEP se doit de répondre à ces évolutions en ne limitant plus sa mission à l'édition d'informations à destination des jeunes sur les métiers et les formations. Il doit également s'investir aujourd'hui dans "l'ingénierie de l'orientation" en proposant, cette fois aux enseignants, des outils et des démarches leur permettant d'accompagner les collégiens, les lycéens et les étudiants dans la progressive définition de leurs projets d'avenir.

Cette évolution dans les missions de l'ONISEP s'est notamment traduite par l'adaptation de sa politique éditoriale : une nouvelle collection, *Références*, a ainsi été créée pour aider les médiateurs – enseignants, personnels de CIO et de SCUIO – à prendre en compte l'évolution des pratiques d'orientation et la mise en place de l'éducation à l'orientation. Cette collection se propose donc de fournir des outils ressources, des outils d'animation et des services pour tous les acteurs de l'orientation dans leur travail d'accompagnement auprès des jeunes.

"Projet professionnel de l'étudiant : les nouvelles donnes" est ainsi le premier ouvrage, en direction de l'enseignement supérieur, de cette nouvelle Collection. Il résulte de la volonté de l'Office de mieux répondre aux besoins des établissements d'enseignement supérieur et, en particulier, des enseignants-chercheurs et personnels de SCUIO, chargés de mettre en place, d'accompagner et de démultiplier les actions d'aide à la construction du projet personnel de l'étudiant.

Soulignons le caractère innovant de cet ouvrage : à un livre méthodologique et théorique de facture classique, il associe en effet un CD-ROM qui met à disposition des lecteurs les avantages du multimédia sous la forme, notamment, d'interviews de personnes ayant contribué à différents modules "Projet professionnel".

Sa publication intervient au moment même où la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur est en train de prendre corps. Or, hasard ou nécessité, l'esprit de cette construction rejoint pleinement les préoccupations ici développées. Les différents textes élaborés depuis la Déclaration de la Sorbonne de mai 1998 insistent en effet sur le fait que l'étudiant doit être l'acteur de son propre projet, projet professionnel et projet de formation.

L'ONISEP ne peut donc que se féliciter de la publication de cet ouvrage, fruit de l'expérience de ses auteurs, dans sa nouvelle collection. Il ne manquera pas, nous en sommes convaincus, de contribuer aux conséquentes évolutions actuellement en cours dans l'enseignement supérieur français.

Jérôme Chapuisat

Recteur d'Académie - Directeur de l'ONISEP

Introduction

En 1984, dans le cadre de la réforme des premiers cycles universitaires, l'université Lyon 1 Claude-Bernard mit en place un module dit "Projet professionnel" pour tous les étudiants de première année de DEUG Sciences. Ce module constituait alors une réponse originale et innovante aux recommandations ministérielles : A une époque où l'on ne parlait pas encore du "projet de l'élève", et encore moins "d'éducation aux choix", il s'agissait de faire acquérir aux étudiants un "savoir s'orienter". De par la problématique qu'il permettait d'aborder, l'écho de ce module se fit entendre tant dans les universités que dans des instances régionales ou des organisations professionnelles. Et, en 1994, l'ouvrage "Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants"¹ proposa les soubassements théoriques de ce même module.

Dix huit ans après son démarrage, ce module non seulement fonctionne toujours à l'université Lyon 1 mais a également été adopté/adapté par un tiers des universités françaises. Cette extension s'est toujours faite, d'une part, à l'initiative ou avec l'accord des équipes présidentielles, d'autre part, avec une libre adhésion des acteurs. Elle s'est déroulée progressivement : d'une université en 1984, puis l'IUT Lumière en 1992, nous sommes passés à quatre autres universités en 1995, et en 1996 à onze supplémentaires, et ainsi de suite, pour arriver aujourd'hui à trente universités concernées. Il est à noter que les abandons ont été rares, c'est plutôt à un renforcement des dispositifs mis en place que nous assistons. Aussi, il nous a paru pertinent de remettre l'ouvrage sur le métier en faisant connaître les développements et enrichissements dont ce module a été l'objet. Nous nous proposons de capitaliser l'expérience acquise, tout en offrant à de nouveaux utilisateurs les moyens de sa mise en œuvre.

Pour ce faire, deux supports complémentaires ont été élaborés :

► **Un CD-Rom** vous permettra de prendre connaissance de la totalité de la trentaine d'actions mises en œuvre dans vingt universités, à travers :

- des fiches-actions détaillées,
- des ressources pédagogiques et méthodologiques,
- des témoignages vidéo : leur intérêt tient à la diversité des personnes interviewées (étudiants, intervenants, personnalités) et au caractère vivant du contact direct avec ces témoins.

► **Le présent livre "Passeurs de futurs" :**

- Dans le premier chapitre, "**un contexte en devenir**", nous repérons les évolutions de l'Enseignement supérieur et les grandes tendances actuelles sur le plan de l'emploi et de l'évolution du monde du travail, examinées tant du point de vue de l'entreprise que de celui des travailleurs et des futurs travailleurs, en insistant sur les valeurs que ces derniers attachent au travail. Nous examinerons également les nouvelles données de l'orientation, les évolutions perceptibles depuis la parution de l'ouvrage "Socrate, le retour...".

- Le chapitre 2, "**un passé solidement ancré**", montre comment l'orientation s'inscrit dans le champ éducatif. Différents spécialistes apportent ainsi un éclairage sur les concepts qui fondent l'"approche éducative de l'orientation". Nous montrerons comment le "projet professionnel" intègre ces concepts.

- Au chapitre 3, "**un présent inventif**", nous abordons les prolongements de ce module initial : Comment est née la fonction de "pilote du dispositif", fonction indispensable pour qu'un tel module s'adressant à un grand nombre d'étudiants puisse s'installer et se pérenniser dans une institution donnée, qu'il s'agisse d'une université, d'un IUT, mais pourquoi pas également d'une grande école. Fondée à partir de quelques exemples, une analyse du devenir ou du prolongement du module dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur viendra confirmer la pertinence et la portée de ce module initial.

- Dans le chapitre 4, "**des futurs apprivoisés**", nous examinerons enfin les retombées de ce module ou de ses prolongements, tant dans la façon dont il s'articule avec les autres ressources et actions de l'institution qui l'a adopté que dans ses incidences dans un contexte social plus large. De nombreux témoignages – Recteur, Présidents d'université, Inspecteur d'Académie, Proviseur, Elu régional..., confortent l'idée qu'une telle approche de l'orientation dans l'enseignement supérieur répond à de réels besoins de notre société.

Nous avons voulu que les deux volets, numérique et papier, de cet ouvrage soient le reflet du terrain universitaire en matière d'orientation éducative, et leur réalisation n'a pu se faire sans la collaboration des nombreuses personnes dont les noms figurent en tête de cet ouvrage. C'est leur participation et leur enthousiasme qui nous ont permis de venir à bout de ce travail dont nous espérons qu'il servira à d'autres.

¹ D. GILLES, J. SAULNIER-CAZALS, M.J. VUILLERMET-CORTOT, "Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants" Québec, Ed. Septembre 1994 - diff. E.A.P.

I - un **Contexte** en **devenir**

L'enseignement supérieur en ce début de XXI^e siècle a connu une importante évolution depuis le début des années 80. L'augmentation du nombre de bacheliers a modifié le recrutement sociologique des premiers cycles universitaires. Nous nous acheminons vers une harmonisation européenne des systèmes de formation supérieure qui va nécessiter des compétences nouvelles et une responsabilité plus grande de l'étudiant dans la construction de son parcours. L'égalité des chances hommes/femmes devient un enjeu transversal majeur dans la politique des établissements. La contractualisation avec l'Etat introduit maintenant une culture de projet au sein des universités. Le contexte économique, et plus particulièrement celui de l'emploi, a lui aussi beaucoup changé. Depuis quelques années, il alterne périodes d'optimisme et de profonde incertitude. De plus, la pyramide des âges impliquant, pour le proche avenir, des départs massifs à la retraite dans les entreprises, suscite à la fois inquiétude et espoir. Quant au travail, il reste toujours le meilleur moyen d'insertion sociale, alors qu'il est de moins en moins consommateur de notre temps de vie. L'orientation enfin, après avoir été longtemps une affaire de famille, puis celle de spécialistes-experts, est devenue un objet pédagogique partagé entre différents acteurs du système éducatif.

Projet professionnel



Annie CHEMINAT

Rectrice de l'académie de Nantes

Les métiers n'en finissent pas d'évoluer. Des cursus très diversifiés, par le biais d'options, de mentions et de filières, des parcours personnalisés et des "passerelles" se mettent en place, la formation tout au long de la vie et la pratique de la validation des acquis ouvrent des perspectives accrues. Dans un tel contexte, la notion de projet professionnel prend une tournure nouvelle, dans laquelle la vision "tubulaire" d'un chemin unique menant à une situation professionnelle figée, a fait son temps.





L'élaboration du projet professionnel relève de plus en plus d'une démarche progressive où l'image d'un métier, dans toutes ses dimensions, s'affine peu à peu et donne du sens aux parcours de formation qui y conduisent.

Fondement de cette démarche, l'éducation à l'orientation n'est pas fondamentalement différente, que l'on s'adresse à un lycéen ou à un étudiant. Il s'agit bien pour le jeune d'apprendre à se connaître, à choisir en connaissance de cause un domaine d'activité, puis à mettre en adéquation ses ambitions et sa capacité à les réaliser. Il s'agit de lui apprendre qu'un parcours n'est pas forcément rectiligne et immuable pour peu que l'on sache saisir les opportunités, faire évoluer ses stratégies, détecter l'instant où le hasard vous offre la possibilité d'infléchir ses choix initiaux.

L'éducation à l'orientation trouve en fait sa place dès le collège, à l'issue duquel les premières perspectives se dessinent entre filière générale et technologique, et filières professionnelles. Pour autant, les jeunes et leurs parents doivent garder à l'esprit que ce premier choix n'obère pas d'autres possibilités, multiples, entre passerelles et réorientation, reprise d'études ou formation continuée, qui donnent aux parcours de formation une souplesse et une fluidité propices à une meilleure prise de conscience des ambitions des uns et des autres.

Apprendre à maîtriser l'information sur les métiers pour s'en faire une idée réaliste et débarrassée de certains clichés aujourd'hui infondés, connaître la diversité des parcours qui y conduisent mais aussi savoir ne pas s'enfermer dans une stratégie univoque, tels sont les éléments clefs de la construction du projet professionnel qui peuvent être déclinés par chaque jeune pour construire son avenir.

Les adultes qui l'entourent ont une large part dans le processus : les parents, bien sûr, par les attentes qu'ils formulent et les ambitions qu'ils nourrissent pour leurs enfants ; les professionnels de l'orientation, auxquels il revient d'informer et de conseiller les élèves ou les étudiants ; les enseignants, enfin, qui peuvent encourager, motiver, aider des talents à se révéler ou à s'affirmer, avec la légitimité que leur confèrent un suivi régulier et une bonne connaissance des aptitudes de leurs élèves.

Le projet professionnel apparaît ainsi comme le moteur essentiel d'un processus où s'inscrit en cascade une succession de choix qui mènent là où l'on souhaitait aller, ou ailleurs, peu importe, pourvu que l'on finisse par trouver sa voie et que l'on y trouve plaisir et épanouissement.

I.1. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU XXI^e SIÈCLE

▼ I.1.1 Ouverture et professionnalisation

Dans son discours de rentrée universitaire 2001, le ministre de l'Éducation nationale a évoqué en ces termes l'accélération du renouveau de l'enseignement supérieur. *“Dans un monde qui évolue avec une très grande rapidité, l'université doit sans cesse préparer de nouvelles mutations... On ne peut plus aujourd'hui regarder l'université avec des lunettes d'il y a vingt ans ; lunettes qu'un trop grand nombre, je le déplore, garde encore sur le nez [...]. Parmi les évolutions nécessaires, il en est une qu'il m'a semblé indispensable d'accélérer : celle qui ouvre nos disciplines, nos formations, pour éviter les risques d'une hyper spécialisation excessive [...]. C'est dans cette perspective que j'ai voulu développer une professionnalisation qui prend ses racines dans les savoirs, les méthodes et la culture spécifiquement universitaires.”* Par ailleurs, dans le projet de réforme des études médicales, le ministre évoque *“une première année qui devra éclairer le choix des étudiants, leur donner plusieurs chances, leur ouvrir des possibilités de changer d'orientation par l'organisation de passerelles interdisciplinaires au cours de leur cursus”*.

Le ministre demande de cesser d'évoquer les taux d'échec prétendument considérables des premiers cycles. En effet, *“près de 70 % d'étudiants obtiennent le DEUG en 3 ans, et près de 10 % supplémentaires l'obtiennent ensuite. Si l'on tient compte du fait que les filières de DEUG sont les seules à ne pas être sélectives, on peut affirmer que ces 70 % de succès aux examens constituent une réussite de l'université [...]. Cela dit, nous devons encore progresser : les DEUG accueillent de plus en plus un public étudiant nombreux et de nature hétérogène qui se trouve parfois ou souvent en difficulté [...]. La première année doit faciliter les transitions en même temps qu'elle doit constituer une première année d'enseignement supérieur. Elle est une année charnière : l'étudiant vit une véritable rupture entre le lycée et l'université. Il faut que les universités réduisent cet écart ressenti par des jeunes qui, pour une partie d'entre eux, ne possèdent pas tous les codes, tous les points de repère, toutes les méthodes qui leur permettraient d'être tout de suite à l'aise à l'université”*.

Afin de conduire ces améliorations, le ministre a demandé à François Petit, président de l'université de Grenoble II et président de la Commission pédagogie de la Conférence des présidents d'université (CPU), de mener une réflexion sur les améliorations pédagogiques à l'université. Une de ses propositions concerne la prise en compte des obligations pédagogiques dans la valorisation de la carrière des enseignants du supérieur.

Toujours dans son discours de rentrée 2001, le ministre a évoqué la politique de professionnalisation des universités qui répond désormais à la double vocation de celles-ci : *“Assurer une formation théorique de haut niveau et favoriser l'insertion professionnelle par un dispositif de contacts avec le secteur économique et par un grand développement de stages.”*

En septembre 2001, le professeur Dupeyrat, directeur de l'IUT de Créteil-Vitry, membre du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER), remettait, à sa demande, au ministre délégué à l'enseignement professionnel, un rapport concernant l'enseignement professionnel dans l'enseignement supérieur. Le rapporteur dit privilégier la prospective par rapport à l'étudiant, son projet et son avenir, plutôt que par rapport aux structures qui l'accueillent. En préliminaire à ces propositions, il indique que le coût entraîné par la mise en œuvre de ces mesures pourrait être compensé par une diminution des "erreurs" d'orientation et des échecs et redoublements. La proposition 2 de ce rapport retient toute notre attention : *"Généraliser, pour les bacheliers, le Projet professionnel de l'étudiant (PPE), en appui sur un guichet unique d'informations. La voie suivie au lycée par le jeune n'a pas toujours été réellement "choisie" et, de toutes façons, mérite, avec l'évolution de sa maturité, voire du contexte, une réflexion personnelle éclairée de façon particulière à l'occasion du tournant important que constitue l'accès au grade de bachelier. Certaines composantes universitaires, en particulier, les UFR de sciences, ont mis en œuvre avec succès cette notion de PPE. Ce Projet professionnel est l'occasion d'un travail de recherche d'informations, de réflexions et d'exposés par de petits groupes d'étudiants animés par un tuteur enseignant. Il me paraît souhaitable de généraliser cette mesure qui permet à l'étudiant de faire le point chaque année sur ses acquis et ses aptitudes en relation avec une information sur les métiers et les formations qui y conduisent."* Nous reconnaissons ici le module "Projet professionnel" qui est le cœur de cet ouvrage.

Chaque année, à l'occasion de la rentrée universitaire 2001, le ministre de l'Education nationale fait réaliser une enquête auprès des nouveaux bacheliers inscrits en première année de DEUG. Apparaissent ici les résultats relatifs à la rentrée 2001. La majorité des nouveaux bacheliers qui s'inscrivent à l'université en ont fait le choix. Seulement 3 sur 10 ont en effet déposé un dossier de candidature dans une filière sélective lorsqu'ils étaient en terminale. Les bacheliers scientifiques, mais aussi tous ceux qui ont eu leur Bac avec mention, pour lesquels les possibilités de poursuite dans des filières sélectives étaient les plus ouvertes, sont les plus nombreux à dire que *"l'état d'esprit dans les filières sélectives ne leur convient pas"*. Au total, 12 % seulement des nouveaux étudiants ne sont là que parce qu'ils n'ont pas pu entrer où ils voulaient : leur part est en baisse, tandis que, dans le même temps, l'envie d'aller à l'université progresse. 56 % des bacheliers de l'enseignement général s'inscrivent en DEUG, les bacheliers technologiques s'orientant quant à eux, majoritairement vers les filières courtes. En majorité, les étudiants sont jeunes : 57 % ont 18 ans ou moins. Compte tenu du poids des filières Lettres et Sciences humaines, très féminisées, les effectifs de filles dominent largement (61 %) en premier cycle universitaire. Enfin, quatre nouveaux étudiants sur dix appartiennent à la première génération de bacheliers dans leur famille et sont donc les premiers à accéder à l'enseignement supérieur.

Pour les uns comme pour les autres, pourquoi ce choix de l'université ? Qu'attendent-ils de leurs études ? C'est l'intérêt pour le contenu des études qui est le plus souvent mis en avant ; cependant, le projet professionnel constitue une motivation de leur

inscription quasiment aussi forte. Les filles attachent beaucoup plus d'importance que les garçons à leur projet professionnel (58 % contre 48 %). Le moindre attrait des DEUG scientifiques auprès des bacheliers – dont les raisons restent à déterminer – constitue sans doute une des causes de la baisse des effectifs constatée dans ces filières depuis cinq ans. Plus de sept bacheliers sur dix pensent trouver facilement du travail, l'optimisme n'a jamais été aussi élevé depuis 1995.

Cet état des lieux nous conforte dans l'idée que l'introduction en première année d'université, d'une réflexion sur le projet professionnel de l'étudiant, trouve sa pertinence tant par rapport aux évolutions de l'enseignement supérieur qu'aux préoccupations des étudiants.

De la nécessité d'accompagner les étudiants



Francis DANVERS

Professeur des universités

UFR des Sciences de l'éducation

Université LILLE 3

La massification des études dans l'enseignement secondaire et supérieur ainsi que l'allongement du processus d'insertion ont rendu nécessaire la mise en œuvre d'une méthodologie pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants. Comment assurer la transition entre les études et les débouchés et faciliter le passage entre l'université et l'entreprise ? La démarche éclectique et pragmatique qui fait de l'étudiant l'acteur essentiel de son projet d'avenir bénéficie d'un large consensus au sein des universités qui l'ont adoptée, notamment par l'instauration de dispositifs tels que les modules "aide au projet professionnel", validés en DEUG. Ainsi, s'expérimente progressivement une nouvelle politique d'orientation pour les néo-bacheliers et au-delà, qui tend à se démarquer d'une orientation forcée et d'une (auto) sélection déguisée.

Toutes les approches ne sont pas éducatives. Les pratiques de l'enseignement supérieur qui le sont, traduisent l'orientation en milieu universitaire en termes de processus et de révélateur de possibles. La dynamique proposée repose sur l'implication de l'étudiant et l'analyse de son expérience dans toutes ses dimensions. L'enjeu essentiel est le travail sur les représentations de soi et de l'environnement social, en vue d'étayer une intégration sociale qui soit congruente avec le projet de vie de la personne et ses ressources propres. La philosophie est humaniste.

▼ I.1.2. Autonomie et contractualisation

Depuis la fin des années 80, l'enseignement supérieur est confronté à des défis : *“Un nombre croissant de bacheliers, un niveau élevé de savoir, former les cadres et les maîtres, le niveau européen, la recherche au niveau international, jouer un rôle dans le développement régional... L'homogénéité dont témoignaient l'offre d'enseignement et les emplois auxquels préparaient les universités avant les années 60 n'est donc plus.”* Ces constats figurent dans un essai de Christine Musselin, directrice de recherches au CNRS, *“La Longue marche des universités françaises”*, publié aux PUF en janvier 2001. Selon elle, le développement de l'autonomie des universités dans les années 90, suite à la naissance en 1988 de la politique de contractualisation, marque le début d'une ère nouvelle.

L'autonomie des universités françaises a été repensée dans le cadre de la Conférence des présidents d'université (CPU) et a donné lieu à un texte d'orientation adopté lors de sa séance du 19 avril 2001. La CPU réaffirme son attachement à la notion de service public (cf. texte de loi de 1984) qui renvoie à une égalité d'accès pour tous les étudiants, quelle que soit leur origine sociale et quel que soit le point du territoire où cet accès doit avoir lieu. Cette notion de service public doit notamment être respectée en tenant compte de la contrainte suivante : Favoriser une insertion professionnelle de qualité pour les étudiants en formation initiale et continue. Un des instruments de cette autonomie est une nouvelle relation avec l'Etat créée dans le cadre des Projets d'établissements.

La politique contractuelle avec les établissements d'enseignement supérieur, initiée par Lionel Jospin en 1989, approfondie et relancée en 1998, s'inscrit désormais au cœur du dialogue entre l'Etat et les établissements d'enseignement supérieur. Elle leur permet d'affirmer leur identité dans le respect d'une politique nationale cohérente. Pour les établissements, elle exige une fédération des énergies, l'élaboration d'une stratégie claire permettant de choisir, maîtriser et afficher son avenir. Pour l'Etat, elle est l'occasion d'innover dans ses méthodes avec plus de flexibilité, de travail en commun et de contacts sur le terrain. Cent quatre-vingt dix-huit établissements d'enseignement supérieur (universités, IUFM, Ecoles d'ingénieurs, grands établissements comme le CNAM ou l'IEP de Paris) accueillant environ 1,5 millions d'étudiants sont actuellement engagés dans la démarche contractuelle. Les prochaines vagues contractuelles seront l'occasion d'un renforcement de la démarche d'évaluation sur la base d'indicateurs prévus dans le projet d'établissement et validés par l'Etat. En effet, la marche des universités vers une autonomie accrue impose, en retour, qu'une évaluation solide, incontestable et internationale puisse être effectuée de façon régulière. La circulaire concernant la campagne de contractualisation 2003-2006 précise : *“L'échéance contractuelle doit être l'occasion, pour l'établissement, de définir ses priorités, de faire émerger les axes d'une véritable politique, de construire un projet fédérateur et mobilisateur autour de l'équipe de direction. C'est cette dynamique qui doit permettre à l'éta-*

blissement de concentrer son action sur les domaines qui lui paraissent prioritaires et d'améliorer le service public de l'enseignement supérieur tout en affirmant son identité propre.”

Sur cette question de la contractualisation, Christine Musselin considère que *“la réussite de la politique contractuelle tient moins à la qualité intrinsèque de la “solution contractuelle” qu'à la manière dont elle est mise en œuvre [...]. Les promoteurs de cette politique se présentent comme des pionniers, des novateurs et non comme les récipiendaires d'expériences antérieures [...]. Ainsi, le processus de réflexion, préparation, négociation qui se déroule au sein des universités est considéré comme plus important que le contrat et son contenu”*. Une telle démarche nous paraît, en définitive, tout à fait semblable à celle du Projet professionnel de l'étudiant qui sera développé ultérieurement, dont l'objet-but est moins important que le processus mis en œuvre. Dans le cadre de la politique contractuelle, une fonction nouvelle a été créée : celle de conseiller d'établissement. Il intervient sur un territoire géographique et non pas sur un secteur disciplinaire, il ne doit pas expertiser les projets d'établissement mais assister les universités dans la préparation de leur contrat. Là encore, un rapprochement est à opérer avec la fonction d'intervenant dans l'élaboration du projet de l'étudiant qui accompagne sans expertiser les projets.

Ajoutons, avec Christine Musselin, que *“les missions des conseillers d'établissement ne furent pas définies au départ, mais progressivement affinées : les conseillers d'établissement étaient régulièrement réunis afin de réfléchir à leur pratiques, d'échanger sur leur expérience, de présenter les innovations qu'ils avaient rencontrées dans “leurs” universités, faire le point...”*. Comment, là aussi, ne pas faire un rapprochement avec la fonction nouvelle de pilote du “Projet professionnel de l'étudiant” dont il sera beaucoup question dans la suite de l'ouvrage, pilotes qui, réunis régulièrement en séminaires d'analyse de leurs pratiques, construisent chemin faisant leur rôle nouveau ?

Laissons à Christine Musselin le soin de conclure : *“Le contrat d'établissement a pu devenir une pratique légitime au sein de l'administration et au-delà de celle-ci : il sert des objectifs, il répond à des problèmes, il apporte des solutions. Bref, il n'est pas qu'un outil, il est devenu un projet, il a pris du sens.”* On peut ajouter que la démarche de projet, qu'elle soit celle de l'étudiant ou celle de l'institution, apporte en tant que telle une plus-value incontestable, indépendamment de la nature du projet élaboré, sur laquelle on pourra lire l'éclairage du spécialiste, Jean-Pierre Boutinet, dans le chapitre suivant.

▼ I.1.3. Harmonisation européenne

Les universités françaises doivent contribuer à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. L'éditorial du *Monde* du 22/05/01 déclare ainsi : *“L'Europe des étudiants est en marche. Elle vient de recevoir une très sérieuse impulsion de la part des ministres de l'enseignement supérieur de 32 pays réunis à Prague [...]. Il s'agit de permettre à tous*

les étudiants d'Europe (et non à une infime minorité, comme actuellement) d'accomplir à l'étranger tout ou partie de leurs études supérieures. Pour ce faire, il est essentiel d'harmoniser les cursus. Les études doivent être organisées en trois niveaux : la licence ou bachelor (niveau Bac +3), le master (niveau Bac +5) et le doctorat (Bac +8). Les années universitaires sont elles-mêmes divisées en semestres et en modules sanctionnés par des "crédits".

Selon le ministre de l'Education nationale à la rentrée 2001, l'organisation en crédits (ECTS) permet de valider facilement dans le pays d'origine toute période d'études effectuées avec succès par un étudiant dans un autre pays européen : "Il s'agit de favoriser la créativité, la faculté d'initiative des équipes pédagogiques qui souhaitent concevoir de nouveaux types de parcours, en se libérant, si elles le souhaitent, des contraintes de cursus tubulaires. Il s'agit, en particulier, de favoriser les parcours pluridisciplinaires [...]. Il faut que les étudiants des universités puissent avoir la possibilité de suivre de tels types de cursus, favorables à une orientation progressive, utiles à la préparation de certains métiers, indispensables à l'efficacité de certaines recherches".

Outre son intérêt international, le système de crédits, offre, selon le ministre, un double avantage : accroître l'adaptabilité des formations supérieures et faciliter la validation d'études effectuées en France ou à l'étranger, mais également la validation des acquis de l'expérience professionnelle ou sociale. Il s'agit donc, au total, d'une approche globale de l'offre de formation supérieure visant à organiser le système pour répondre aux nouveaux besoins, tant "académiques" que "professionnels", dans la perspective de la formation tout au long de la vie.

Il est à noter qu'avec l'architecture européenne des diplômes (Licence, Master, Doctorat) et le dispositif des crédits européens (ECTS), il devient possible de réorganiser l'ensemble du système français de formation supérieure et d'assurer sa lisibilité et son ouverture internationale. C'est dans cette perspective que le ministre de l'Education nationale a proposé en juillet 2001 aux universités françaises d'innover et de faire valoir leurs projets. Au CNESER du 26 novembre 2001, dans le projet de décret portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, l'article 3 précise : "Intégrer en tant que de besoin des approches pluridisciplinaires et des mesures facilitant l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant. Développer la professionnalisation des études supérieures. Intégrer l'apprentissage de compétences transversales". L'article 6, quant à lui, préconise "de favoriser les réorientations".

Question posée à Eric FROMENT

Président de l'Association européenne des universités (EUA)



Est-ce que la question de l'accompagnement des étudiants est un enjeu dans la construction de l'Espace universitaire européen ?

La réalité de la construction européenne devient évidente mais elle ne doit pas s'appuyer uniquement sur l'économique, le tourisme... Si l'on veut mettre plus l'accent sur la mobilité des étudiants, il faut plus marquer cette priorité, y compris financièrement. Le nombre des étudiants mobiles reste faible parce qu'ils rencontrent, entre autres difficultés, beaucoup de réelles difficultés matérielles.

Un accompagnement des étudiants dans un travail de réflexion sur leur parcours peut préparer, mettre en avant cette mobilité.

Une expérience de mobilité va influencer le reste de leur vie. Il y a des effets à court terme bien sûr, mais aussi beaucoup d'effets à moyen terme, à dix ou quinze ans. Cette expérience va changer, enrichir leur réseau relationnel. La mobilité étudiante se déroule dans une période de formation, à une période clé de la vie. Elle change l'image que les étudiants ont quand ils rentrent chez eux. Elle modifie leur intégration sociale.

▼ I.1.4. Egalité des chances entre les hommes et les femmes

La circulaire 2003 concernant la campagne de contractualisation se termine en insistant sur une problématique transversale à intégrer dans les projets d'établissement et qui concerne la promotion de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes.

Les universités sont invitées à dresser un état des lieux, à produire statistiques et indicateurs sexués et à mener des actions transversales pour améliorer la situation. Il apparaît nécessaire en particulier de "montrer" la diversification des carrières féminines. Jean-Paul de Gaudemar, directeur de l'enseignement scolaire au ministère de l'Education nationale, rappelle, lors du colloque "Sciences et technologies : Pourquoi les filles ?", que 60 % des femmes ne sont, pour l'instant, présentes que dans un très petit nombre de secteurs professionnels, qui représentent 30 % des emplois. Les témoignages directs de femmes travaillant dans des secteurs porteurs d'emploi, interviewées sur leur lieu de travail dans le cadre des modules "Projet professionnel", peuvent faire partie des éléments indispensables pour modifier les représentations dans ce domaine.

Parmi les étudiants, les filles sont moins nombreuses dans les filières les plus porteuses d'emploi : écoles d'ingénieurs, informatique, sciences et techniques. Rappelons qu'elles

constituent la majorité du public des filières de lettres et de sciences humaines. Ainsi, si les filles représentent 56 % des étudiants, elles ne sont que 22 % en sciences de l'ingénieur (cf. le rapport : "Les femmes dans les filières de l'enseignement supérieur", réalisé à la demande de Francine Demichel, directrice de l'enseignement supérieur, par Laurence Broze, Huguette Delavault et Julian Hunterberger). Il ne s'agit pas de considérer que c'est seulement le problème des filles, ainsi que l'énonce Françoise Vouillot, en introduction de l'étude : "Filles et garçons à l'école : une égalité à construire", CNDP, 1999. Il s'agit bien d'une vraie question sociale et politique, qui concerne les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

L'encadré ci-joint rend compte des principales données statistiques concernant la trop faible présence des filles dans les filières scientifiques, ce qui est très préoccupant.

La Direction de l'enseignement supérieur s'est engagée fortement dans la mise en œuvre de la Convention Interministérielle "pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif", signée le 25 février 2000. La rectrice de l'académie de Toulouse, présidente du Comité national de suivi et de pilotage de cette Convention, déplore "le déséquilibre stérilisant actuel, alors même que les jeunes filles sont potentiellement détentrices d'une véritable égalité des compétences et d'une réelle diversité des talents".

Un élément d'explication, et en même temps de réponse, se situe peut-être du côté de l'organisation du temps de travail, et nous permet de ménager une transition vers les nouvelles données concernant l'emploi. En effet, le numéro 41bis de septembre 1999 de la revue *Alternatives économiques* pointe, dans un article "Cadres sup : Le temps des femmes" que "la disponibilité sans limites demandée aux cadres dans l'entreprise pénalise doublement les femmes, dans leur vie professionnelle et dans leur vie privée. Mais leur souhait de pouvoir concilier les deux pourrait servir de levier à une réflexion générale sur un autre type d'organisation du temps de travail".

Formations scientifiques : Où sont les filles ?



Les métiers scientifiques sont ouverts aux femmes comme aux hommes. Comment susciter l'intérêt des jeunes filles vers ces filières ?

Document présenté en appui à l'intervention du Recteur CHAPUISAT lors du Colloque : ENPC, ESIEE, ONISEP, Université Mame-La-Vallée, mercredi 13 décembre 2000.



1 - Bac : Les filles réussissent mieux que les garçons

Les filles représentent **52 % des candidats au bac**. Et la part d'une génération de filles se présentant au baccalauréat s'élève à 73,5 % alors qu'elle n'est que de 64 % pour les garçons.

Plus nombreuses à parvenir au bac, elles enregistrent également de **meilleurs taux de réussite** : Pour l'ensemble du baccalauréat, le taux de réussite des filles s'élève à **81 %, contre 75,5 % pour les garçons**. Les filles ont une réussite supérieure à celle des garçons dans la plupart des séries, notamment scientifiques, sauf dans le domaine de la production du baccalauréat professionnel.

Examinons la population des bacheliers et des bachelières S, qui sont plus particulièrement destiné(e)s à poursuivre des études scientifiques longues. Jusqu'au bac, les filles sont relativement bien représentées en filière S : **elles constituent 42 % des quelque 166 000 élèves de terminale S**.

Elles connaissent un **taux de réussite de 80 % contre 75 % pour les garçons**. Elles obtiennent de meilleurs résultats dans toutes les filières du bac S, sauf en technologie industrielle. Elles enregistrent notamment de **meilleurs taux en maths** (5 points) et **en physique-chimie** (6 points), ces deux filières menant à des classes préparatoires particulièrement sélectives.

Donc jusqu'au bac, pas de difficulté particulière des filles dans les différentes filières scientifiques. Et pourtant, la part des filles dans les filières scientifiques se réduit singulièrement au niveau de l'enseignement supérieur.

2 - Une dispersion des filles dans les filières de l'enseignement supérieur

Si l'on examine le taux d'accueil des bacheliers de l'année 1999 dans les principales filières de l'enseignement supérieur, on constate que les **filles se dirigent deux fois moins que les garçons dans certaines filières** :

- 13 % des filles s'inscrivent en sciences à l'université, contre 26 % des garçons,
- 7,5 % s'inscrivent en IUT, contre 15 % des garçons,
- 9 % s'inscrivent en CPGE, contre 18 % des garçons.

Les filles, sont par contre, nettement majoritaires à choisir les lettres et sciences humaines à l'université (32 %). Elles sont également plus nombreuses que les garçons à choisir le droit (10 % des filles contre 6,5 % des garçons) et la santé (7 % des filles contre 5 % des garçons).

3 - A l'université

La conséquence de ces choix se traduit en terme de représentativité dans les filières universitaires. Les filles sont majoritaires à l'université



- ▶ (55 % des effectifs). Elles ne représentent pourtant que :
- 35 % des effectifs en sciences et structures de la matière,
 - 20 % des IUT secondaires,
 - 22 % des filières ingénieurs.

4 - Devenir ingénieur(e)

Le constat est dressé tant par le ministère de l'Éducation nationale que par le CEFI (Comité d'études sur les formations d'ingénieurs) : **les filles s'écartent des filières sélectives.**

Elles ne représentent que **26 % des effectifs des CPGE scientifiques.** L'évolution du taux de féminisation dans ces CPGE sur 20 ans indique une **progression de... 4 % tous les 10 ans !**

On constate le même phénomène dans les écoles d'ingénieurs : la féminisation des **écoles d'ingénieurs progresse lentement.** Elle s'établit aujourd'hui à 23 % (contre 19 % il y a 10 ans).

Les filles sont proportionnellement sous-représentées par rapport aux garçons dans les écoles recrutant à l'issue d'une classe préparatoire (20 %) et "sur-représentées" (26 %) dans les écoles recrutant à bac + 2.

La présence des filles dans les filières ingénieurs **progresse** essentiellement **dans le secteur public.** Seul secteur où les filles sont majoritaires : les écoles du ministère de l'Agriculture (correspond à l'attrait pour la biologie).

Les autres écoles les plus féminisées sont les écoles universitaires (elles représentent **1 élève sur 4**) et les INSA (instituts nationaux des sciences appliquées : 3 élèves sur 10). La présence des filles reste très faible dans les écoles à forte dominante technologique comme les ENI (écoles nationales d'ingénieurs) et l'ENSAM (Arts et Métiers). Même phénomène pour les écoles du ministère de la Défense, même si la part des filles est passée de... 6 % à 13 % en 10 ans.

Le CEFI constate ainsi que les **filles "font des choix positifs en allant vers les champs d'études qui leur plaisent** (sciences de la vie, agronomie, chimie), alors que les garçons se laissent porter par le poids des traditions (aller vers les écoles les plus cotées)".

Sources chiffrées :

Notes d'information, ministère de l'Éducation nationale : numéros 00.14, 00.20, 00.31, 00.32, 00.34
CEFI (Comité d'études sur les formations d'ingénieurs) : Guide Bouchon et site Internet www2.cefi.org
Association Science Technologie Société

Les femmes dans les filières de l'enseignement supérieur, rapport à Francine Demichel, Directrice de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale, par Laurence Broze, Huguette Delavaud et Julianne Unterberger, site internet : www.education.gouv.fr

I.2. L'EMPLOI ET LE TRAVAIL AUJOURD'HUI

Pour ce chapitre nous avons choisi de puiser dans l'actualité nos principales informations, c'est pourquoi nos sources et références viennent prioritairement de la presse (quotidiens, ou mensuels).

Les données sont largement contextualisées, mais les informations ou faits qui sont relatés révèlent surtout des grandes tendances déjà perceptibles depuis les dernières années de la décennie 90. Par ailleurs, nous faisons suffisamment confiance à nos futurs lecteurs pour apporter les nuances rendues nécessaires par l'évolution de notre société. C'est ainsi que le dernier trimestre 2001 vient bousculer l'optimisme qui régnait quelques mois auparavant.

Quoiqu'il en soit, il nous paraît plus pertinent que jamais de faire acquérir un savoir-s'orienter dans un contexte autant marqué par l'incertitude.

▼ I.2.1. L'emploi

Au printemps 2001, la tendance générale est à la diminution du chômage.

L'APEC précise que toutes les catégories bénéficient de cette nouvelle progression des embauches avec, toutefois, un avantage plus marqué pour les "jeunes cadres".

Enfin, autre signe encourageant, le nombre de contrats à durée indéterminée qui sont envisagés par les entreprises : d'une moyenne de 53 % en 2000, il passerait à 67 % pour les techniciens et les cadres.

Dans son dossier de presse, intitulé "2002-2010 : Vers une pénurie de cadres", et diffusé notamment lors de réunions destinées à présenter les résultats de l'enquête annuelle d'insertion professionnelle des jeunes diplômés, l'APEC dresse un bilan de l'année 2001 quant au marché de l'emploi des cadres : "Entamée sous les meilleurs auspices, dans le prolongement d'une année 2000 très favorable, 2001 n'a pas tenu toutes ses promesses. Crise des valeurs technologiques et ralentissement américain qui se propage rapidement à l'économie mondiale, plans sociaux, attentats de septembre : La croissance a chuté, entraînant un ralentissement de la création d'emplois. Toutefois, l'année 2001 n'a pas été pour l'emploi des cadres aussi noire qu'on aurait pu le craindre ; c'est une année de stabilisation, et en même temps riche de contrastes."

Par ailleurs, ce même dossier anticipe le marché de l'emploi des cadres en 2002 : "Selon les premières estimations disponibles pour 2002, les recrutements de cadres devraient enregistrer une baisse de l'ordre de 17 % en un an. Cette diminution des recrutements sera vraisemblablement plus accentuée au début de l'année 2002, la plupart des prévisions de conjoncture s'accordant sur l'hypothèse d'une reprise économique au second semestre 2002. Ces premières estimations, qui s'inscrivent dans un contexte particulièrement incertain, illustrent le comportement de prudence qui prévaut actuellement pour bon nombre d'entreprises en l'absence de reprise économique."

Mais ces prévisions circonspectes s'accompagnent d'un réel espoir (pour les futurs jeunes diplômés) pour les années à venir : "2002 est une année de transition. En effet, au-delà de ces perspectives à très court terme, le recrutement de cadres va nécessairement présenter des difficultés. Et à brève échéance : celle, incontournable, du "choc démographique" né des départs à la retraite massifs des générations de baby-boomers, conjugués à l'arrivée sur le marché de l'emploi, des jeunes générations moins nombreuses [...]. C'est une véritable pénurie qui se profile dès 2004, selon un scénario établi par l'APEC. Pour la période 2002-2010, il pourrait en effet manquer 440 000 cadres pour répondre aux besoins des entreprises des secteurs privé et public. Aussi, les entreprises se doivent-elles d'anticiper dès maintenant cette situation [...]. Ce phénomène démographique, souvent évoqué à propos de ses incidences financières (paiement des retraites), n'a pas encore été mesuré dans toute son ampleur en ce qui concerne l'emploi".

L'insertion professionnelle des jeunes diplômés



Enquête 2001 de l'APEC (Association pour l'emploi des cadres) : quelques éléments

Cette enquête a été réalisée par l'APEC, en avril 2001, auprès d'un échantillon de plus de 4 000 jeunes diplômés, représentatifs des jeunes diplômés qui s'étaient inscrits à l'APEC en 1999. Ils sont le plus souvent ingénieurs, diplômés d'écoles de commerce ou issus des disciplines scientifiques, techniques (dont l'informatique) et de gestion de l'Université.

L'APEC réalise une telle enquête chaque année et peut ainsi mesurer les évolutions.

- 88 % de ces jeunes diplômés ont un emploi au moment de l'enquête, et même si les situations sont différentes selon les filières, globalement l'écart entre les taux d'emploi des filières les plus porteuses (l'informatique notamment) et celui des filières les moins porteuses (la biologie, entre autres) reste faible.
- Majoritairement les jeunes diplômés sont en emploi dans la fonction qu'ils ont préalablement choisie. S'ils sont toujours aussi nombreux à se déclarer tout à fait satisfaits de leur milieu professionnel et de l'intérêt des missions qui leur sont confiées, on constate aussi que la satisfaction tirée des conditions d'emploi a sensiblement progressé. Ce qui paraît conforme aux améliorations constatées en matière de statut et de contrat.
- La situation des jeunes diplômés issus de l'université s'est améliorée en 2001. En effet, sur 100 universitaires, 42 ont obtenu le statut de cadre contre 37 l'an dernier.



- La progression des Contrats à durée indéterminée : parmi les jeunes diplômés en C.D.I., 79 % l'ont obtenu dès l'embauche. Il y a eu ainsi un gain de 10 points en 5 ans : En 1997, deux ans après leur inscription à l'APEC, 75 % des jeunes diplômés étaient en CDI, et en 2001, ils sont 85 % : ces chiffres concernent uniquement les jeunes diplômés embauchés dans le secteur privé. Ils ne sont en effet que 49 % embauchés dans le secteur public à bénéficier d'un CDI (ou à avoir été titularisés dans leur emploi). Ce qui explique très certainement pourquoi les jeunes diplômés du secteur public sont moins satisfaits de leurs conditions d'emploi, (statut, contrat, rémunération, temps de travail...), que dans le secteur privé : 63 % contre 68 %.

▼ 1.2.2. Le monde du travail

Intéressons nous tout d'abord au contexte de l'entreprise, dans un environnement qui ne cesse de se mondialiser.

Dans un second temps, nous examinerons ce qu'il en est des individus : Quelles sont notamment les valeurs qu'ils attachent au travail.

1.2.2.1. Le contexte de l'entreprise

Dans son ouvrage "Eurothérapie de l'emploi", Bernard BRUNHES emprunte à Daniel COHEN, (Richesse du monde, pauvreté des nations, Paris, Flammarion 1997), sa typologie des travailleurs :

- 1) "Les manipulateurs de symboles", dont le métier se situe dans l'ordre intellectuel et dans la production, la diffusion, l'interprétation, la transformation, l'utilisation de l'information. Hommes et femmes de sciences, de technique, de communication, de commerce, de finances, aujourd'hui calés devant les écrans de leurs ordinateurs. C'est sur eux que repose le progrès technique de notre société de l'information. Ils en sont les principaux bénéficiaires, parce que tant qu'ils sont efficaces et fiables, rien ne leur est refusé.
- 2) Les "OS" (ce terme n'est plus trop employé de nos jours, où l'on parle plutôt d'opérateurs de production) : Sans qualification, ils sont progressivement remplacés par les machines. Ce sont les grands perdants de la révolution technologique.
- 3) Les salariés des grands services de base de notre société : santé, éducation, police, armée, justice, etc. Il s'agit de services publics, c'est-à-dire financés ou gérés par les collectivités publiques, ou bien de services privés participant au Service Public ; mais dans tous les cas, les Etats jouent un rôle essentiel dans la définition des politiques

conduites par ces services : le sort des hommes et des femmes qui y travaillent dépend d'abord des grands choix de société actés par des décisions politiques.

- 4) La dernière catégorie est celle que les pays européens ont tant de mal à développer : **les services qu'on appelle souvent de proximité, services aux particuliers, plus utiles que jamais dans nos sociétés urbanisées.** "Il s'agit des commerces et des services marchands mais aussi de tous les services qui se situent entre le marchand et le non-marchand. Accueil, sécurité des biens et des personnes, services aux personnes âgées, de plus en plus nombreuses, garde et éducation des enfants, activités sportives et culturelles, défense de l'environnement, mille services apparaissent aujourd'hui comme nécessaires, que ni le marché (qui n'y trouve pas suffisamment de rentabilité), ni les Etats (qui veulent réduire la pression fiscale) ne savent produire en quantité suffisante. Ces services ont besoin de personnes qualifiées, dans des qualifications souvent nouvelles, mais aussi de personnes peu qualifiées."

Cette évolution des emplois s'accompagne également de **changements importants dans la réalité des fonctions, avec l'introduction généralisée des nouvelles technologies** : certains métiers disparaissent, tandis que d'autres sont totalement redéfinis avec une exigence de qualification beaucoup plus importante. De nouvelles compétences sont indispensables :

*"Partant d'un univers productif de prescription et de certitude, on passe à un monde dans lequel il s'agit de répondre en permanence à des aléas. Rien n'est défini à l'avance. Le travailleur est là pour réagir à l'événement, non pour reproduire un geste. Dès lors, son savoir-faire, sa spécialité technique ne sont plus qu'un élément, important certes mais partiel, de sa "valeur" et de son efficacité dans le processus de production. On lui demande de mettre en œuvre des qualités qui mêlent à la technique les capacités de communication, de relations humaines, de management, de réaction, de sérénité, d'initiative, d'innovation. Toutes capacités que n'atteste aucun parchemin, aucun diplôme."*²

Autre particularité dans l'évolution du monde du travail, **l'importance du temps, les nouvelles dimensions que le temps prend dans le travail**, avec des logiques différentes qui doivent apprendre à cohabiter, à s'articuler. Les raisons en sont multiples :

- le "juste à temps" et les flux tendus exigent des horaires plus souples,
- l'augmentation des emplois dans les services suppose également un alignement de plus en plus indispensable des horaires des travailleurs de ce secteur avec ceux de leurs clients,
- les "emplois nomades" de ceux qui n'ont pas de bureau fixe et pour lesquels les horaires de travail ne sont pas rythmés par ceux de l'entreprise, mais bien plutôt par les horaires des trains ou des avions, voire par ceux, décalés, de leurs clients vivant dans d'autres fuseaux horaires.

² Bernard Brunhes, page 84, opus cité.

Cette nouvelle temporalité liée à l'évolution des emplois est également influencée par le **passage aux 35 heures**. La polémique est encore vive quant à la pertinence de cette mesure sur la création d'emplois et sur les conséquences qu'elle peut avoir sur les salariés, du fait d'une flexibilité du temps de travail plus importante, voire nouvelle. Pourtant, selon un article paru dans le hors série n° 48, 2^{ème} trimestre 2001, de la revue *Alternatives économiques*, en 2005, au moment où 4 salariés sur 5 devraient être couverts par un accord, l'effet sur l'emploi devrait être de l'ordre de 450 000 postes de travail supplémentaires.

Toujours dans ce même article, sont évoquées des enquêtes effectuées par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité, qui concluent que près des 2/3 des salariés actuellement concernés par les 35 heures disent apprécier cette nouvelle organisation du travail.

Dans certaines entreprises de haute technologie, deux effets se conjuguent actuellement :

- Le passage aux 35 heures, qui peut mettre en danger l'équilibre financier de l'entreprise.
- La difficulté de recruter dans ces secteurs, par manque de personnel hautement qualifié.

Dans le contexte actuel de l'emploi, ce second aspect n'est pas limité à la France. Et d'ailleurs, un certain nombre de pays ont mis en place diverses stratégies ou politiques pour **"drainer des cerveaux"**.

Le champion toutes catégories dans ce domaine reste les Etats-Unis. Deux raisons principales l'expliquent :

- le développement du secteur high-tech au cours de ces dix dernières années dans ce pays,
- la grande qualité des universités américaines qui ont besoin de l'élite des étudiants étrangers pour suivre leur troisième cycle et compenser ainsi la faiblesse du système éducatif secondaire américain. Ces universités ont donc une politique promotionnelle importante vis-à-vis des pays étrangers susceptibles de leur fournir ces brillants étudiants. Ceux-ci ne perdent d'ailleurs pas au change, étant donné la réputation mondiale des diplômes - tels les fameux Ph.D. - qu'ils pourront obtenir dans ce pays.

Certains pays européens essaient également de faciliter le recrutement de travailleurs étrangers hautement qualifiés (en informatique essentiellement).

C'est par exemple le cas de l'Allemagne avec son plan d'urgence décrété en août 2001, qui a pour but de recruter 10 000 informaticiens de haut niveau issus de pays non européens, leur permis de séjour étant limité à cinq ans. Cette mesure a provoqué des réactions mitigées en Allemagne. En outre, si les informaticiens indiens étaient la cible privilégiée, la concurrence des USA s'est fait sentir, et en réalité, c'est seulement un sur cinq des spécialistes recrutés qui est originaire de l'Inde, les autres venant majoritairement des pays de l'ex-bloc soviétique.

Ce contexte mondial du marché de l'emploi n'est pas sans poser des problèmes cruciaux aux pays moins riches, moins industrialisés que les U.S.A. ou l'Allemagne. Et pourtant, les pays en voie de développement ont consenti un effort important de formation de

leur jeune population étudiante. C'est le cas de l'Inde. Si pendant un certain nombre d'années, elle a développé ses instituts supérieurs technologiques et a ainsi alimenté une "véritable industrie privée de formation pour l'export" (selon les termes de Mario Cervantés, expert de l'OCDE, cité dans le journal *Le Monde* du 6/03/2001), elle cherche maintenant à garder (voire à faire revenir) ses ingénieurs, du fait du rythme croissant de son industrialisation.

Oser l'éducation aux choix !



Jean-Paul de JABRUN

Responsable des relations Jeunes-Industries à l'UIMM
(Union des industries et des métiers de la métallurgie)

Mondialisation, fluctuations des marchés, "NTIC" d'aujourd'hui qui seront obsolètes demain, nécessité d'anticiper, de gérer les mutations technologiques et réglementaires, de créer, d'innover, de s'adapter en diversifiant les productions, en modifiant les schémas d'organisation du travail,...

Tous ces défis auxquels les entreprises sont en permanence exposées ont des incidences directes sur la nature des compétences qu'elles recherchent.

Décrire aujourd'hui leurs besoins futurs en matière de main d'œuvre devient impossible, car elles ne savent pas précisément de quoi demain sera fait.

Des métiers se créent, disparaissent, se transforment. 80 % des métiers d'aujourd'hui n'existaient pas il y a vingt ans. Quand ils perdurent, ils s'exercent dans des situations professionnelles tellement variées qu'un même intitulé recouvre des réalités très différentes.

La logique de "qualification" ne suffit plus pour rendre compte de l'activité professionnelle ni de la probabilité d'insertion dans le monde du travail.

L'emploi n'est plus approché par l'analyse d'un poste de travail et la description des tâches effectuées. On s'intéresse davantage aux attitudes requises et aux processus cognitifs mobilisés pour atteindre l'objectif, pour résoudre le problème posé. *Ce qui donne à des métiers différents, appartenant à des secteurs d'activité différents, des liens de proximité évidents et autorise une mobilité professionnelle accrue.*



Le glissement sémantique de cette logique de "qualification" vers celle de "compétences" confirme l'opposition entre le champ des qualifications, espace de classification, de normativité, et celui des compétences, qui est caractérisé par des aspects moins stabilisés, renvoyant à l'individu, faisant ainsi valoir la nécessité de son adaptabilité et de sa mobilité.

Que ferai-je dans dix ans ? Comment le savoir ?

Mon projet d'aujourd'hui sera-t-il encore valable demain ? Ne devrai-je pas changer de direction avant l'obstacle, avant que mon point d'arrivée ne se soit déplacé ou ait perdu l'essentiel de ses charmes ?

L'individu d'aujourd'hui ne peut plus, comme autrefois, investir durant sa jeunesse dans une formation qui lui verserait des dividendes jusqu'au terme de sa vie professionnelle. Programmer son avenir n'a en effet de sens que dans un environnement stable. A l'expression "faire carrière", nous pourrions presque substituer "faire son marché", sur un marché de l'emploi où les produits évoluent, se multiplient, mais sont périssables. Il faut choisir, décider rapidement, car les opportunités existent mais sont éphémères et les clients nombreux.

Le salarié doit apprendre à être autonome, ouvert aux changements, capable de prendre en main la gestion de sa carrière. Il doit acquérir et développer ses capacités à s'adapter, à évoluer, à entreprendre. Orientation et formation tout au long de sa vie, formation individualisée, validation des acquis, ... ne sont pas que de simples slogans, et c'est l'individu qui en décide.

Le souci de rechercher des solutions à ces nouvelles problématiques a conduit l'UIMM à soutenir le mouvement d'extension des travaux dirigés de projet professionnel à l'université.

1.2.2.2. L'homme au travail

Après avoir situé le contexte économique du monde du travail, intéressons-nous maintenant à **l'homme au travail : quelle place accorde-t-il au travail, quelles sont les valeurs qui lui sont attachées ?**

Là encore, nous avons choisi d'utiliser des sources très récentes, étant donné les possibilités de fluctuation concomitantes aux fluctuations du marché de l'emploi. Le dossier du magazine *Sciences humaines* de mars 2001, et l'ouvrage collectif dirigé par Pierre Bréchon : "*Les valeurs des Français, évolutions de 1980 à 2000*", A. Colin, 2000, contiennent ainsi des informations très riches pour notre sujet et nous nous en sommes largement inspirés.

Quelle place le travail occupe-t-il dans notre vie ?

Selon le calcul de Bernard Brunhes, le temps consacré au travail tout au long de notre vie ne représenterait que 10 % de notre vie, et maintenant seulement 9 % pour ceux qui sont passés aux 35 heures ! Pour autant, c'est le travail qui permet encore le plus couramment de se définir socialement, et qui assure majoritairement les revenus indispensables à la vie.

Dans un article de Sylvain Allemand, dans le dossier de *Sciences humaines* cité plus haut, on peut lire : "Au terme de leur enquête sur les rapports entre travail et modes de vie, C. Baudelot et M. Gollac rappellent que si le travail ne fait pas le bonheur, il peut y contribuer, y compris chez les salariés. Plus récemment, dans un livre au titre évocateur, *Le plaisir de travailler. Favoriser l'implication des personnes*, Editions d'Organisation 2000, Maurice Thévenet montre que le travail peut être source de plaisir même là où on l'attend le moins :

"La vie au travail est multiforme : si elle ne tient qu'à un contrat et à des comportements attendus pour l'entreprise, elle représente beaucoup plus pour la personne un lieu d'identification, de réalisation d'un projet qui s'éclaire à la lumière de l'histoire personnelle".

Pierre Bourdieu écrit dans *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997 : "C'est parce que le travail procure, en lui-même, un profit que la perte de l'emploi entraîne une mutation symbolique qui est imputable, autant qu'à la perte du salaire, à la perte des raisons d'être associées au travail et au monde du travail."

Serge Paugam, sociologue, directeur de recherche au CNRS, vient de publier "Le salarié de la précarité, les nouvelles formes de l'intégration professionnelle (PUF, Le lien social, 2000). Il résume dans le même numéro de *Sciences humaines* la typologie qu'on peut établir des formes d'intégration professionnelle, avec un type idéal : double assurance de la reconnaissance matérielle et symbolique du travail, et protection sociale qui découle de l'emploi.

Il précise par ailleurs les différentes satisfactions au travail que l'homme peut éprouver et qui selon le cas, sont susceptibles de relever :

- **de l'homo faber**, qui renvoie à l'épanouissement dans l'acte de travail lui-même avec l'idée de se faire en faisant. Cet aspect est susceptible de se rencontrer de plus en plus souvent du fait qu'aujourd'hui les nouvelles formes d'organisation du travail accordent de plus en plus d'autonomie et d'initiatives au travailleur,
- **de l'homo oeconomicus**, qui lie la satisfaction du travail à la rétribution en fonction de l'état du marché,
- **de l'homo sociologicus** qui fait de la reconnaissance par les autres du travail effectué, un facteur essentiel de motivation.

Serge Paugam décline ensuite les trois types de déviation par rapport au type idéal d'intégration professionnelle (satisfaction au travail et stabilité de l'emploi) :

- 1) Rapport positif au travail, mais rapport négatif à l'emploi : **intégration incertaine.**
- 2) Rapport négatif au travail, mais rapport positif à l'emploi : **intégration laborieuse.**
- 3) Rapport doublement négatif au travail et à l'emploi : **intégration disqualifiante.**

Même en faisant l'hypothèse qu'une partie des étudiants d'aujourd'hui se situent, en tout début de carrière, plutôt dans la catégorie de l'intégration incertaine, il n'en reste pas moins que les périodes de stages, de CDD, voire d'intérim, ne sont pas forcément vécues négativement par les jeunes qui ont acquis un certain niveau de formation. En tout cas, cela semble l'être beaucoup moins par eux que par leurs parents, et globalement par beaucoup d'adultes qui ont fait leur entrée dans la vie professionnelle au moment des Trente glorieuses ; il est difficile d'être serein vis-à-vis de la précarité du travail de ses enfants, même si l'on nous répète qu'elle n'est que provisoire. C'est donc tout à la fois surprenant et réconfortant de constater qu'un certain nombre d'entre eux éprouvent une véritable satisfaction dans leur travail à statut précaire. C'est ce que confirment une enquête de l'INSEE de 1997 (*Travail et modes de vie*), ainsi qu'une thèse de doctorat de sociologie de 1998 (C. Faure-Guichard, *La relation d'emploi intérimaire : identités professionnelles et sociales en questions et mobilités sur le marché du travail*, université d'Aix-Marseille II) :

"Dans l'enquête 'Travail et mode de vie', on posait à des personnes occupant un emploi stable ou temporaire, une série de questions sur leur rapport au travail. L'une d'entre elles portait sur les expressions qui caractérisaient le mieux leur situation professionnelle actuelle, parmi les suivantes : jungle, galère, impasse, etc. Les résultats remettent en question l'idée reçue que le travail précaire est toujours synonyme de travail dévalorisé et aliénant. En proportion, les personnes occupant un emploi temporaire ne sont pas de façon significative plus nombreuses que les autres à considérer que leur situation professionnelle correspond à une "galère" (moins de 20 % dans les 2 cas). Ils sont 83 % à considérer leur situation professionnelle comme un travail en équipe et 59 % se disent passionnés par ce qu'ils font. [...] Enfin, un sur deux des actifs temporaires voit dans sa situation professionnelle une aventure. Ces chiffres confirment également certains résultats d'une thèse récente soutenue sur l'emploi intérimaire (voir référence ci-dessus), dans laquelle le cas de plusieurs intérimaires épanouis dans leur travail est analysé. Il s'agit en particulier de ceux qui disposent d'atouts professionnels pour se valoriser dans les entreprises en dépit de l'instabilité de leur emploi. Il peut aussi s'agir de salariés en attente d'insertion qui profitent de l'intérim en triant les emplois offerts pour n'accepter que ceux qui leur permettront d'accroître leur expérience professionnelle et d'enrichir ainsi leur curriculum vitae."

Signé par H. Riffault et J-F. Tchernia, le chapitre cinq de l'ouvrage dirigé par Pierre Bréchon (cité ci-dessus) est, quant à lui, consacré au "sens du travail et valeurs économiques". Il vient confirmer l'importance du travail pour l'individu et tout particulièrement les satisfactions qui relèvent de l'homo faber : "Obtenir des responsabilités, avoir le sentiment de réussir quelque chose, pouvoir bien employer ses capacités, telles sont les ambitions qui se sont le plus développées dans les dix dernières années." De plus si, comme en 1990, neuf personnes sur dix estiment que le travail est très ou assez important, on constate que la part du très important est passé de 60 % à 68 %.

Cela dit, si le travail occupe une part importante de la vie et apporte de la satisfaction, les 18-45 ans sont 60 % à ne pas être d'accord avec la phrase : *“Le travail devrait toujours passer le premier, même si cela veut dire moins de temps libre.”*

Cette réponse est à nuancer en fonction soit du niveau d'études (avec un niveau faible ils ne sont que 24 % à ne pas être d'accord avec cette proposition, et ils sont 60 % quand ils ont un niveau d'études élevé), ou du niveau de qualification dans l'emploi : *“Le désir de préserver le temps libre d'un empiètement du travail ne vient pas d'une désaffection à l'égard du travail, mais de la recherche d'un meilleur équilibre de vie [...]. Dans les milieux les plus éduqués, l'idée que l'on se fait du temps de loisirs correspond à un contenu désirable, nourri de possibles projets, alors que dans les milieux à faible niveau de scolarisation et faible qualification professionnelle, l'attente est beaucoup moins polarisée sur le temps libre, peut-être parce que la palette de loisirs dont ils ont l'expérience ou auxquels ils peuvent avoir accès est limitée.”*

L'enquête *“Valeurs”* qui sert de base à l'ouvrage comporte une liste de quinze traits qui peuvent caractériser un travail, et chaque personne enquêtée doit dire ceux qui lui sont vraiment importants. La même question a été posée en 1981, 1990 et 1999 : les auteurs du chapitre constatent que, si en 1999 toutes les attentes ont progressé, trois éléments dominent en importance tous les autres : le salaire (68 % en 99), la qualité de l'ambiance (65 % en 99), et l'intérêt du travail (66 % en 99).

Il est intéressant de comparer ces chiffres à certains résultats du sondage réalisé par la SOFRES pour *Le Monde*, dans le cadre de l'opération *“Le Ttrain de l'emploi”*, du 12 au 16 février 2001.

La qualité de vie à laquelle les étudiants aspirent fait qu'ils sont 77 % à souhaiter travailler en province plutôt que dans la région parisienne. Par ailleurs, les trois critères les plus importants dans le travail sont : le salaire (54 %), l'intérêt porté au secteur (51 %) et l'ambiance à l'intérieur de l'entreprise (34 %). Cela est finalement assez proche des résultats de l'enquête *“Valeurs”*, qui portait sur une population plus large (et pas exclusivement étudiante ou jeunes actifs diplômés de 2^{ème} ou 3^{ème} cycle universitaires, ou de grandes écoles, comme c'est le cas pour l'enquête du *Monde* réalisée par la SOFRES).

Par ailleurs, seulement 15 % des jeunes diplômés actifs sont désireux de partir travailler à l'étranger. *“Si un jeune veut se forger un cursus international, il faut absolument le faire partir dès son embauche, note cette chargée de recrutement. Au bout d'un an ou deux, c'est déjà trop tard. Il se marie, installe sa vie localement avec amis, activités sportives, etc. L'expatriation devient alors une véritable plaie.”*

Un peu plus loin dans ce même article du *Monde*, un responsable de Schlumberger commente ainsi le choix des trois critères prioritaires : *“Les deux premiers critères sont le salaire et l'intérêt porté au secteur, éléments sur lesquels, finalement, notre marge d'action est restreinte, à moins de pratiquer une surenchère salariale déstabilisante pour le reste de notre grille de rémunération. En revanche, cet intérêt des jeunes pour l'ambiance nous donne une carte intéressante, car c'est à nous de prouver que les conditions de travail offertes sont bonnes.”*

I.3. L'ORIENTATION EN MOUVEMENT

▼ I.3.1. Le métier collectivement “trouvé/créé”

L'analyse du monde du travail est d'autant plus intéressante qu'elle nous fait bien percevoir que nous ne sommes pas dans un monde dichotomique : d'un côté le monde de l'entreprise, de l'autre celui des travailleurs (ou futurs travailleurs) mais les deux interagissent. Surtout s'ils s'organisent, les individus ont du pouvoir sur ce système.

Si 51 % des étudiants ou jeunes actifs interrogés par la SOFRES ont intégré le fait qu'ils auront à changer d'emploi au cours de leur vie de travail, combien perçoivent que les nouveaux métiers ne seront pas créés uniquement par les entreprises mais également par eux ? Au début des années 80, **Geneviève Latreille** a beaucoup développé ce thème dans ses travaux dont sa thèse : **“La naissance des métiers en France”**, mais également dans son article publié dans *Psychologie sociale du changement*, *Chronique sociale*, et qui a pour titre : *“Le métier collectivement trouvé / créé.”*³

“Métiers et travailleurs sont simultanément et à la fois existants et en devenir», tel est le titre d'un paragraphe de cet article, dont voici les extraits qui nous paraissent les plus significatifs par rapport à notre propos :

“Ils se créent l'un par l'autre, en interaction constante, à partir de ce qu'ils sont à un moment donné.”

Une illusion : la nécessaire adaptation à l'évolution des emplois.

L'erreur fondamentale, me semble-t-il, des représentations précédemment évoquées est la dissociation qui est faite encore très généralement entre les emplois qui évolueraient mais suivant des lois techniques et économiques quasi-indépendantes des acteurs sociaux, et les candidats à l'embauche qui auraient pour première tâche de se débarrasser de leurs imageries erronées pour s'informer correctement sur ces réalités, et, dans un deuxième temps, de trouver à s'y intégrer d'une manière ou d'une autre en les acceptant comme des données qui s'imposent à eux [...].

Informer sur la réalité mouvante du monde du travail pour favoriser l'action collective.

“Sans tomber avec Fourier dans une utopie qui construirait, sans s'appuyer sur le réel, un univers de travail répondant à l'épanouissement enthousiaste et harmonieux de toutes les passions sous-foyères et secondaires qu'il décrit, il me paraît possible et nécessaire d'envisager et de présenter le monde du travail à ceux qui nous demandent de l'aide comme une réalité mouvante constamment à la fois trouvée et créée ; réalité d'autant plus sûrement transformée que nous connaissons mieux les acteurs qui à chaque instant, la font être ce qu'elle est, et que nous saurons agir collectivement avec ceux qui souhaitent la modifier dans le même sens que nous.

Une observation méthodique des modalités d'apparition de nouveaux métiers en France au cours des années 1950-1975 me permet d'affirmer que des capacités et qualifications

³ Cet article a été réédité dans *l'Indécis*. Voir les références bibliographiques.

originales peuvent apparaître et se développer chez les individus non seulement comme le décrivait P. Naville en 1941, pour répondre aux défis des tâches inédites et exigences nouvelles de ceux qui détiennent les moyens de produire, ou organisent les services - mais parce qu'un groupe est désireux d'affirmer une identité spécifique - d'échapper au contrôle ou à l'autorité d'un autre ou d'une institution. Ce n'est même que lorsqu'un groupe s'approprie ainsi une tâche, s'identifie à un certain rôle, et structure plus ou moins tout à la fois les savoir-faire, modes d'apprentissage, voies d'accès à ce statut, bref lorsqu'un corps professionnel réel se dessine, que les tâches nouvelles deviennent métier distinct, au lieu d'être plus ou moins arbitrairement fractionnées et réparties entre les acteurs préexistants, ou rapidement absorbées par les machines.

La tendance au regroupement de ceux qui se construisent en construisant un nouveau rôle professionnel (avec tout ce que cela comporte de représentations, attitudes, langages, normes..., spécifiques) est d'ailleurs, d'après nos observations, assez spontanée, comme si les nouveaux professionnels avaient besoin d'un groupe transitionnel pour se trouver-créeur comme producteurs qualifiés d'un bien ou d'un service nouveau ; ceci avant même de s'organiser en groupe de pression pour défendre et imposer aux acteurs sociaux et organisations préexistantes le métier qu'ils créent ensemble”.

Pour illustrer ces propos, voici **un très bel exemple de métier collectivement “trouvé-créeur”**: celui de Monique Mosser, chercheuse et professeur à l'école du paysage de Versailles. Historienne de l'architecture, elle s'intéresse tout particulièrement à “l'histoire des jardins, leur place dans la culture, les représentations mentales qu'on s'en est faites au fil de l'histoire”.

Elle expose son itinéraire dans une interview intitulée “Des paradis sur la Terre” (Télérama n° 2672 du 28/03/2001). A la question du journaliste sur ses origines, elle répond :

“Je suis née à Paris, dans une famille qui aimait l'art. Mes parents avaient des tableaux et de beaux meubles, ma sœur est chartiste. J'étais une petite fille urbaine, bonnet angora avec des oreilles de chat. Tous les dimanches nos parents nous traînaient dans des châteaux, parce qu'il fallait s'aérer ; on faisait les jonquilles, le muguet. Nous habitions près du bois de Vincennes et, toujours sous prétexte de s'aérer, mon père nous a fait faire quelques milliers de tours du lac... Je suis devenue historienne d'art, puis historienne de l'architecture, spécialisée dans le XVIIIème siècle. Ma rencontre avec les jardins date des années 70 [...].

Un jour, dans une bibliothèque, je suis tombée par hasard sur un texte de Jurgis Balrusaitis, un Lituanien atypique, arrivé en France après avoir travaillé sur l'art roman. Il traitait des jardins du XVIIIe siècle. Toutes les ruptures de cette époque sont inscrites et lisibles dans les jardins de l'époque. Le jardin est une petite encyclopédie vivant disait-il, et ça a été un déclic. Jusque-là, pour moi, le jardin était seulement un lieu agréable. Je découvrais qu'il est un poste d'observation du monde. Depuis le jardin, on peut analyser, réfléchir aux arts, aux techniques, mais aussi à la métaphysique et à la sensibilité d'une époque. Cela m'ouvrait des perspectives.

Je crois au petit dieu des Grecs, Kairos, le dieu du moment opportun, qu'il faut saisir par les cheveux avant qu'il ne file. A peine avais-je décidé de me mettre sérieusement à l'étude des jardins que j'ai rencontré des gens qui s'y intéressaient avec passion. Ainsi l'architecte Olivier Choppin se battait pour faire classer l'un des plus beaux jardins du XVIIIe siècle, le Désert de Retz, totalement à l'abandon dans la forêt de Marly, en région parisienne. Il a fini par le racheter et le restaurer. Depuis l'âge de 16 ans, il en rêvait. Un autre architecte Michel Racine, cherchait à intéresser les autorités au sort des jardins de la Côte d'Azur.

Partout en ces dynamiques années 70, des individus isolés constataient que les jardins, traités comme des réserves foncières disparaissaient les uns après les autres. Qu'est-ce qu'on fait ? demandaient-ils. Au ministère de la Culture, on considérait que les jardins ne faisaient pas partie du patrimoine. Jusque-là, on étudiait les plans des jardins anciens comme un environnement du monument. Bien sûr, il y avait des parcs classés, ceux de Versailles ou de Chantilly, mais les jardins n'étaient pas protégés en tant que tels.

Peu à peu, les défenseurs de jardins se sont regroupés en réseaux. Cela a été tout un mouvement, une série de rencontres, une prise de conscience. Nous étions un petit noyau, nous avons crapahuté partout, soutenus par le président de la Caisse des monuments historiques, qui nous a aidés à organiser une succession d'expositions. La première, en 1977, “Jardins en France, 1760-1820. Pays d'illusion, terre d'expérience”, a eu un rôle décisif. Elle a donné à voir au public des œuvres magnifiques, peintures, cartes, plans, dessins botaniques ou vues à vol d'oiseau, qui jusque-là étaient restées enfouies dans les archives. Un de mes élèves m'a dit, des années plus tard, que c'est là qu'était née sa vocation de paysagiste. Voilà qui fait plaisir. Dans notre métier – au-delà des cours, des articles, des conférences - l'exposition est un fabuleux moyen de faire partager ses découvertes.

Grâce à toute cette énergie, au début des années 80, ont été mis en place les moyens d'un préinventaire, avec des historiens, des architectes, des paysagistes, des amateurs locaux, des bénévoles. Par la suite, le ministère de la Culture a relayé toutes sortes d'actions incitant les Français à découvrir ce patrimoine. En 1994, Jacques Toubon a créé la sixième section des Monuments historiques sur les jardins : Enfin, on pouvait protéger, classer des parcs, donner son avis sur des projets de rénovation. En vingt ans, beaucoup de chemin a été parcouru. Les jardins font maintenant partie du patrimoine.”

“**Les chercheurs trouvent par hasard, mais comme par hasard ce sont des chercheurs qui trouvent**”, a dit Denis Pelletier dans une conférence ⁴ qu'il a prononcée à l'université Louis Pasteur de Strasbourg, en mai 1999, à l'occasion d'une journée d'échanges entre les enseignants-chercheurs qui avaient encadré des étudiants dans un module “Projet Professionnel ⁵” et des professionnels qui avaient accueilli ces étudiants

⁴ Cette conférence a été publiée dans l'Indécis n° 38, juin 2000.

⁵ Il s'agit du module né à l'université Lyon 1 Claude-Bernard, puis transféré et adapté dans d'autres universités comme expliqué plus loin.

venus les interviewer dans leurs entreprises. Le thème en était : **“S’orienter dans un monde incertain ou l’art de saisir l’occasion : peut-on se préparer au hasard ?”**

Cette citation s’applique très bien au cas de Monique Mosser, d’autant plus que, comme elle, Denis Pelletier se réfère au dieu grec Kairos qui introduit une notion différente du temps chronologique et attendu : *“C’est que Kairos, c’est l’art de vivre un temps dans un moment présent, où l’événement dans lequel on est prend un caractère exceptionnel.”*

Mais si, pour Monique Mosser, *“saisir l’occasion”* paraît être une démarche naturelle, il n’en est pas de même pour la grande majorité des individus. D’où la nécessité de *“les préparer au hasard”*, selon la formule de Denis Pelletier, et cela nous amène à nous interroger sur la nouvelle donne de l’orientation.

▼ I.3.2. Un rôle nouveau pour les professionnels de l’orientation

Face au développement de la crise économique de la fin des années 70 et à ses conséquences sur l’emploi, Geneviève Latreille préconise un rôle nouveau pour les professionnels de l’orientation :

“N’y a-t-il donc qu’à laisser faire ceux qui ont le dynamisme nécessaire pour créer du neuf dans le domaine de l’emploi ? Je le pense d’autant moins que le laisser-faire aboutit très généralement à l’écrasement des plus démunis par ceux qui ont plus de moyens et de pouvoir.

Personnellement, je tire de ces observations la conviction que le métier est toujours à la fois, dans des proportions variables, trouvé et créé, mais qu’il ne peut l’être durablement dans le contexte actuel que collectivement ; et cette représentation du métier entraîne, me semble-t-il, une autre pratique de l’orientation, ou tout au moins un tout autre accent, certains éléments des pratiques précédentes pouvant être réutilisés périphériquement dans la nouvelle :

A la pratique initiale, centrée sur le dévoilement par un expert en psychologie différentielle, des contre-indications et aptitudes positives correspondant au mieux aux profiogrammes des métiers choisis ou conseillés.

A la pratique actuelle, qui oscille souvent entre un counselling prudent (voire manchot) qui laisse toute la responsabilité de leur orientation aux clients au moment précis où la conjoncture de l’emploi est particulièrement délicate, et une information-affectation qui prétend connaître la structure de l’emploi existant et y intégrer plus ou moins subtilement les flux d’élèves.

Il me paraît souhaitable, même si c’est difficile, de proposer l’aide de conseillers capables d’accueillir les représentations du travail souhaité, même lorsqu’elles apparaissent actuellement irréalistes, comme l’expression d’aspiration à un travail effectivement différent. On se fixerait alors comme objectif d’aider ces utopies partielles à devenir projets, non pas en les encourageant benoîtement, mais en aidant activement ceux qu’elles moti-

vent à un moment donné à s’organiser collectivement pour contourner ou renverser les obstacles qui se dressent sur leur route, c’est-à-dire à analyser les situations dans lesquelles ils se trouvent, ou vont se trouver, pour saisir toutes les opportunités favorables à leurs projets, en sachant patienter parfois, ou prendre quelques détours, sans pour autant abandonner une lutte actuellement longue et difficile.”

Geneviève Latreille, psychosociologue, qui est à l’origine de la création des services universitaires d’orientation des étudiants, en 1973, a été parmi les pionnières de l’orientation éducative et a fait connaître en France les travaux nord-américains, et plus spécialement québécois de Denis Pelletier, Gilles Noiseux, et Charles Bujold ⁶.

Sur le plan pratique, dès 1976, G. Latreille lançait une U.V. de “pratique professionnelle” dont le but était de permettre aux étudiants de DEUG de l’université Lyon 2, de réfléchir à leur avenir. Ainsi, au tout début des années 80, une nouvelle approche de l’orientation est élaborée par des professionnels de l’orientation : **on est dans un nouveau paradigme qui considère l’individu inscrit dans une histoire à la fois personnelle et sociale, un individu en interaction avec son environnement, ni tout-puissant, ni totalement démuné, mais qui au contraire possède une marge de manœuvre pour agir sur le monde et sur lui-même, et cela d’autant mieux qu’il aura acquis un certain nombre de compétences en ce domaine.**

▼ I.3.3. Des institutions volontaristes

► Rôle de l’Etat :

Dès 1983, ce sont les responsables institutionnels qui ont fixé le cadre officiel et donné mission à l’université de contribuer à une orientation et une insertion professionnelle positive et réussie des étudiants.

Voici quelques extraits des différents textes de l’époque :

• **Avant-projet de loi sur l’enseignement supérieur** (document de travail, ministère de l’Education nationale, 6 janvier 1983) :

... Titre II : les principes applicables aux formations supérieures relevant du Ministre de l’Education Nationale.

Article 10 : ... Chaque cycle fait une part à l’orientation des étudiants

Article 11 : Le premier cycle répond à 2 objectifs :

- ... réunir les éléments d’un choix professionnel
- permettre l’orientation proprement dite de l’étudiant en le préparant plus directement soit aux filières de formation qu’il se propose de suivre dans le second cycle, soit à l’entrée dans la vie professionnelle (...)

... Titre IV : Les usagers et les personnels des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

⁶ Voir le chapitre consacré aux références théoriques, et tout spécialement l’ADVP.

Article 50 : Les enseignants-chercheurs assurent les fonctions :

- d'enseignement incluant formation initiale et continue, orientation, conseil et contrôle des connaissances.

• **Dossier 1^{er} cycle** (demandes d'habilitations, décembre 1983) :

Titre 1 : Organisation de l'accueil, du parcours de formation des étudiants et adaptation de la pédagogie.

... Pour l'accueil et l'orientation de l'étudiant, trois principes peuvent être énoncés dont :

- La mise en place d'une période initiale d'information, de "mise à l'essai en formation" et d'apprentissage des méthodes scientifiques propres au travail universitaire, débouchant sur "un avis d'orientation" donné par l'équipe pédagogique.
- La continuité de l'orientation en cours de cycle par le suivi de son effort, assuré par les équipes pédagogiques, de telle sorte que par des conseils et des tests d'aptitude et de connaissance, sa démarche devienne progressivement plus précise et que, le cas échéant, il puisse rectifier son choix initial

Titre IV : Pré professionnalisation

... La pré professionnalisation s'adresse à tous les étudiants de 1^{er} cycle. Son objectif est de parvenir à une initiation à la vie active des jeunes gens quel que soit leur choix postérieur d'études. Il paraît souhaitable de retenir notamment :

- les séminaires d'information, les débats, éventuellement sur les lieux de travail ;
- les stages à l'extérieur : industries, administrations publiques et privées, secteur tertiaire, etc.

"L'étudiant pourrait de la sorte confronter son projet professionnel aux réalités économiques et sociales qu'il percevrait mieux ..."

Si l'enseignement secondaire avait également connu un certain nombre de circulaires et décrets à propos de l'orientation, notamment avec ce qu'on a appelé longtemps "les nouvelles procédures d'orientation" qui reconnaissent un rôle important aux parents dans les décisions concernant la scolarité de leurs enfants, ce mouvement s'est encore accéléré avec les textes de 1989. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 reconnaît le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions comme partie intégrante du droit à l'éducation. Enfin, les circulaires de juillet 1996 introduisent **l'éducation à l'orientation** tant au collège qu'au lycée.

Mais ce qui est peut-être le plus caractéristique de cette nouvelle donne, c'est que le système éducatif n'est plus seul à se préoccuper de l'orientation des jeunes. C'est toute la société civile qui s'y engage et qui doit agir, que ce soient les organisations professionnelles – il n'est qu'à voir leur implication dans les différents "forum des métiers" destinés à l'information des jeunes afin de faire évoluer leurs représentations professionnelles – ou les instances politiques, notamment les Conseils Régionaux.

► **Rôle des Conseils Régionaux :**

A titre d'illustration, citons le cas de la Région Rhône-Alpes :

La convention annuelle d'application du PRDF (Programme Régional De Formation) pour 2001, à laquelle souscrivent en Rhône-Alpes, les représentants du monde économique, énonce les objectifs suivants :

- développer une politique d'information sur les métiers, d'orientation et de valorisation de l'enseignement professionnel
- mettre en place une offre de formation professionnelle diversifiée et cohérente permettant l'éducation et l'insertion durable des jeunes
- accompagner l'insertion des jeunes
- favoriser la formation tout au long de la vie
- renforcer le partenariat avec le monde économique, les familles et la communauté éducative ;
- mettre en place une évaluation des actions de formation et d'orientation.

Au travers de ses politiques, la Région Rhône-Alpes avait depuis longtemps mis l'accent sur l'orientation professionnelle des jeunes. En août 1989, par lettre de saisine au Président du Conseil Economique et Social, le Président du Conseil régional demandait de réfléchir à l'élaboration d'une opération pilote en matière d'orientation professionnelle qui associerait la Région, l'Education Nationale et les Professions. Les travaux du Conseil Economique et Social aboutissaient en juin 1990 au Projet Orientation Professionnelle Rhône-Alpes (OPRA).

Le Conseil Régional décidait en juillet 1991 d'adopter ce projet et d'en faire la base d'un plan d'action.

Actuellement, cette collaboration se décline au travers du Contrat de Plan Etat-Région. Le Programme V de celui-ci : "Agir sur l'emploi en lien avec la compétitivité des entreprises et par le développement de l'insertion professionnelle", a notamment pour objet de "développer l'orientation professionnelle" dans le cadre du pôle Rhône-Alpes de l'orientation (PRAO).

Les objectifs visés par le pôle PRAO sont essentiellement :

- la connaissance prospective partagée des évolutions de l'emploi, notamment par des "contrats d'études prévisionnelles" par branches d'activité ou par territoires ;
- le soutien et le rapprochement des instruments communs de l'Etat et de la Région, CRIF (Centre Régional d'Information sur la Formation), OREF (Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation) ...
- l'information du grand public et des professionnels et notamment la poursuite du Mondial des Métiers et des Forums locaux ;
- l'organisation en réseau des structures d'accueil et d'orientation ainsi que l'amélioration de leurs conditions d'accueil (en particulier par les technologies de l'information)."

Ainsi donc, l'orientation n'est plus seulement une histoire privée, ni même une histoire de spécialistes, elle ne se limite pas non plus au seul système éducatif : elle est devenue une "chose publique".

▼ I.3.4. La mondialisation de l'orientation

S'il est actuellement banal de parler de mondialisation, cela l'est moins, a priori, dans le domaine de l'orientation, et pourtant c'est peut-être aussi à cette échelle qu'il nous faut concevoir l'orientation.

Nous avons choisi d'illustrer cela par le témoignage de Rachid Benmokhtar Benabdellah, ingénieur diplômé de l'ENSICA (aéronautique) de Toulouse, qui a été Ministre de l'Éducation Nationale du Maroc de 1995 à 1998, et qui est maintenant Président de l'Université Al Akhawayn. Il était interviewé par Antoine Reverchon dans le supplément économique du journal *Le Monde*, daté du 6/03/2001, dans ce dossier consacré à la fuite des cerveaux qui a été évoqué précédemment. Ce témoignage nous paraît remarquable à plus d'un titre : d'abord par ce côté mondialisation de l'orientation, ou plutôt du contexte de moins en moins local dans lequel se joue l'orientation, mais aussi parce qu'il introduit à cette nécessité "d'un travail sur l'orientation" dans les cursus scolaires et universitaires. C'est ce qui était déjà l'objectif de G. Latreille et qui se trouve confirmé par les décideurs institutionnels et politiques, ainsi que par les représentants du milieu professionnel. Enfin, ce témoignage souligne l'intérêt des partenariats tels qu'ils sont envisagés dans le rapport du Conseil Économique et Social de la Région Rhône-Alpes et qui, dans le cas présent, vont au-delà des frontières.

Voici les extraits qui nous paraissent les plus liés à notre propos :

Le Monde : *Est-il possible d'inciter les diplômés à rester au pays ?*

Rachid Benmokhtar Benabdellah : *Nous nous sommes aperçus que les diplômés qui restaient le plus volontiers étaient ceux qui avaient su, au cours de leurs études, élaborer un projet professionnel. Ceux qui partent le font sur la base d'images subjectives de la vie en Occident, ou d'expériences vécues par d'autres qu'eux-mêmes. Nous réfléchissons actuellement à une refonte de notre pédagogie qui privilégierait la connaissance des opportunités offertes par les entreprises marocaines, ou encore par les entreprises étrangères qui investissent ici. Nous devons élargir la formation de nos diplômés, afin qu'ils prennent conscience de la réalité sociale et économique de leur propre pays. Aujourd'hui, l'écart de développement les décourage de penser les moyens d'y remédier : il faut les inciter à surmonter ce découragement. A ce travail pédagogique s'ajoutent des actions volontaristes menées avec nos partenaires étrangers, académiques ou industriels. Nous avons ainsi monté avec l'École des mines d'Alès, des équipes d'étudiants franco-marocains travaillant sur des projets d'ingénierie dans les deux pays. Cela permet de dépasser les clichés mutuels. La différence de salaire, par exemple, ne paraît plus un argument aussi décisif lorsqu'on a pu comparer le coût et la qualité de la vie ici et là-bas."*

Le cas du Maroc est bien sûr spécifique, mais cet exemple nous paraît intéressant dans la mesure où le constat de l'influence prépondérante des représentations sur les comportements est bien posé, bien que cette influence ne soit pas forcément toujours très

pertinente (combien d'opportunités ratées à cause d'une représentation très stéréotypée et négative de tel métier, de tel type d'études, ...).

C'est bien rendre les jeunes beaucoup plus libres et autonomes que de consacrer du temps, dans leur formation, à l'élaboration de projet(s), à l'apprentissage de la prise de décision(s). L'analyse faite par Rachid Benmokhtar Benabdellah présente l'intérêt supplémentaire de poser la problématique dans un cadre beaucoup plus global, que l'on pourrait qualifier de systémique : travailler avec les jeunes sur leur projet, faire évoluer leurs représentations du monde du travail, des métiers, etc., doit en effet s'accompagner d'un "travail" en direction du milieu tant économique qu'académique, voire politique.

Donnons encore la parole à Rachid Benmokhtar Benabdellah :

... *"Nous allons ainsi réunir, fin avril ou début mai, des investisseurs étrangers – Ericson, Vivendi, Airbus (...) – pour réfléchir aux moyens de créer un vrai marché de l'emploi des jeunes diplômés au Maroc : ces investisseurs ont aussi intérêt pour des raisons évidentes de prix de revient, à conserver la main d'œuvre qualifiée sur place (...).*

LM : *Mais la plus grande partie de la valeur ainsi créée ne continuera-t-elle pas à s'évader vers d'autres latitudes ?*

RBB : *Au-delà de ces initiatives, le problème essentiel reste en effet le niveau de notre propre tissu économique. Les dirigeants de la plupart de nos entreprises peinent à comprendre ce qui intéresse nos jeunes. J'estime que mon université doit former des ingénieurs et des managers à la pointe des normes internationales, et non les adapter aux besoins de l'entreprise marocaine moyenne. Ces choix me sont souvent reprochés ; les entreprises locales ont besoin de nos diplômés mais elles doivent évoluer pour devenir attractives. Afin de rompre ce cercle vicieux, nous avons décidé d'aller visiter systématiquement les entreprises présentes dans un rayon de 50 à 70 km autour de l'université pour identifier leurs besoins, en expertise technologique et en formation continue.*

L.M. : *Combien de temps faudra-t-il avant que le différentiel d'attractivité entre les entreprises nationales et les multinationales occidentales soit comblé ?*

R.B.B. : *Que l'on soit pour ou contre, la mondialisation est inscrite dans les faits. Mais les règles doivent être les mêmes pour tous. Pourquoi, après tout, les flux de matière grise seraient-ils à sens unique ? Les pays émergents n'arrivent même pas à imaginer qu'ils puissent, par exemple, échanger leurs informaticiens contre des spécialistes occidentaux des biotechnologies, afin de valoriser leurs produits agricoles, la richesse de leur patrimoine génétique ou de leur environnement. Nous avons, comme les pays riches, besoin d'expertises scientifiques et techniques supérieures à la moyenne, mais dans les domaines qui correspondent le mieux à nos potentialités de développement et qui ne sont pas forcément les mêmes que les vôtres (...).*

Les propos de Rachid Benmokhtar Benabdellah nous montrent l'intérêt d'inscrire dans les programmes scolaires des modules sur l'élaboration du projet, tels que ceux présentés dans les chapitres suivants. En effet, est exceptionnelle l'orientation vécue comme un processus

naturel et harmonieux, dont on ne prendrait conscience éventuellement qu'après coup, tel l'itinéraire de Monique Mosser précédemment relaté, où tout semble aller de soi.

LES RÉFÉRENCES UTILISÉES

Note d'information, Direction de la programmation et du développement, ministère de l'Éducation nationale : 01/05, janvier 2001 et 01/09, février 2001
Le Monde (supplément économie du mardi) :

• **27/02/2001** : Articles de Marie-Béatrice Baudet : "34 % des étudiants et des jeunes cadres veulent entrer dans la fonction publique" et "A gauche, on veut enseigner, et à droite créer son entreprise." Articles rédigés à partir du sondage de la Sofres réalisé pour Le Monde. Le train de l'emploi, du 12 au 16 février 2001, auprès d'un échantillon de 550 étudiants du supérieur et jeunes actifs diplômés du supérieur (deuxième ou troisième cycle universitaire, grandes écoles) interrogés face-à-face par le réseau des enquêteurs de la Sofres, dans 11 villes : Paris, Lyon, Marseille, Strasbourg, Toulouse, Bordeaux, Montpellier, Lille, Nantes, Rennes et Poitiers.

• **06/03/2001** : Article d'Antoine Reverchon : "Nord-Sud : La guerre des cerveaux s'amplifie" Cité : Mario Cervantès, expert de l'OCDE. Article de Sylvie Kauffmann : "L'Amérique, terre d'accueil des cerveaux du monde". Article de Laetitia Van Eeckhout : "Le ni oui, ni non" de la France". Article de Philippe Ricard : "L'Allemagne peine à attirer les informaticiens étrangers". Encart non signé "Compétition, Questions-réponses". Article de Françoise Chipaux : "L'Inde réussit à freiner l'exode de ses ingénieurs". Cités : N. R. Naraya Murthy, président d'Infosys ; "Le campus intelligent" de Satyam à Hyderabad ; Vadlami Srinivas, de Satyam. Interview par Antoine Reverchon de Rachid Benmokhtar Benabdellah, ingénieur diplômé de l'Ensica (aéronautique) de Toulouse, a occupé à partir de 1983 des responsabilités au ministère marocain de l'Éducation nationale et enseigné à l'université, après une carrière dans l'informatique, l'ingénierie et la création d'entreprise. Ministre de l'Éducation nationale entre 1995 et 1998, il a été nommé président de l'université Al Akhawayn en 1998.

• **20/03/2001** : Article de Marie-Béatrice Baudet : "De Lille à Marseille, les jeunes diplômés ne courent pas après les mêmes carrières", qui s'appuie également sur le sondage Sofres réalisé pour le Monde : Le Train de l'emploi. A noter également, à propos du Train de l'emploi que "Plus de 80 % des candidats qui sont montés dans le Train de l'emploi avaient moins de 30 ans (44 % ont entre 22 et 25 ans et 41 % entre 26 et 30 ans). Beaucoup de jeunes diplômés rencontrés par les 33 entreprises qui avaient un stand dans le Train de l'emploi venaient de filières commerciales, ressources humaines, juridiques, etc. Les scientifiques étaient moins représentés : les tensions sur le marché de l'emploi sont telles qu'ils sont déjà embauchés avant même d'avoir fini leur cursus." Un 2^{ème} article de Marie-Béatrice Baudet : "Les entreprises face à une génération qui bouge." Y sont cités plusieurs DRH, et un responsable de Schlumberger.

• **27/03/2001** : Un article de Francine Aizicovici : "Depuis les 35 heures, des patrons créent de l'emploi... à l'étranger." Y sont cités : Pierre Dellis, délégué général du Syntec informatique, la chambre syndicale des sociétés de services informatiques (SSII) ; la SSII Sema ; Laurent Florentin, directeur de l'agence rennaise du groupe SII ; Alain Chageau, P.D.G. d'Univers Informatique ; Martin Huerre, directeur des ressources humaines du pôle audit grandes entreprises, du groupe d'audit et de conseil Mazars et Guérard. Un 2^{ème} article de Francine Aizicovici : "Sema préfère jouer la carte de l'Italie." Y est cité le DRH, Patrick Semtob, de Sema, une SSII franco-britannique.

• **20/11/2001** : Le marché de l'emploi.

• **Sciences Humaines, N° 114, mars 2001** et plus précisément le dossier : "Le travail, mode d'emploi" qui comprend entre autres les articles suivants :

"Les formes d'intégration professionnelle", de Serge Paugam, sociologue, directeur de recherche au CNRS, auteur de : Le salarié de la précarité, les nouvelles formes de l'intégration professionnelle, PUF, "Le lien social", 2000.

Y est cité : C. Faure-Guichard, La relation d'emploi intérimaire : identités professionnelles et sociales en question et mobilités sur le marché du travail. Thèse de doctorat de sociologie, université d'Aix-Marseille II, mai 1998.

Un 2^{ème} article de Serge Paugam : "Salaire, plaisir, reconnaissance."

• **Alternatives économiques**, et tout spécialement le hors série N° 48 – 2^{ème} trimestre 2001, avec son dossier : "Demain, le Plein emploi."

• **Télérama n° 2672 – 28 mars 2001**. Et tout spécialement l'article de Dominique-Louise Pélegrin, qui a recueilli les propos de Monique Mosser, chercheuse et professeur à l'École de paysage de Versailles.

• **Pierre BRECHON** (sous la direction de), Les valeurs des Français, évolution de 1980 à 2000, A. Colin, 2000. Et tout spécialement le chapitre 5 : "Sens du travail et valeurs économiques", de Hélène Riffault et Jean-François Tchermia.

• **Bernard BRUNHES**, Eurothérapie de l'emploi, Presses de Sciences-Pô, 1999.

• **Christine MUSSELIN**, La longue marche des universités françaises, PUF, 2001.

• **Geneviève LATREILLE**, La naissance des métiers en France 1950-1975, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980. Les paradoxes du métier collectivement trouvé/créé, in l'Indécis n° 13, 1994.

• **Denis PELLETIER**, S'orienter dans un monde incertain ou l'art de saisir l'occasion : peut-on se préparer au hasard ?, in l'Indécis n° 38, juin 2000, revue de l'association Trouver/Créer, 14, rue Antoine-Dumont, 69008 Lyon.

II. Un **passé** solidement **encre**

Dans ce chapitre, nous montrons d'abord comment l'orientation s'est inscrite, d'un point de vue historique, dans le champ éducatif. Viennent ensuite les contributions de différents spécialistes sous forme d'encadrés qui apportent chacun un éclairage sur les différents concepts de l'approche éducative de l'orientation. Nous présentons enfin la manière dont le module "Projet professionnel", tel qu'il a été mis en œuvre à l'université Claude-Bernard Lyon 1, intègre ces différents concepts.

II.1. INSCRIRE L'ORIENTATION DANS LE CHAMP ÉDUCATIF

Le module "Projet professionnel" a pour objet d'éduquer l'étudiant à faire des choix plus éclairés. Nous exposons ici les différentes étapes d'un choix et les principes éducatifs sur lesquels il s'appuie, telles qu'ils ont été présentés par des chercheurs nord-américains. A leurs travaux, axés sur le développement personnel s'ajoutent les apports psychosociologiques de Geneviève Latreille, pionnière en France de l'approche éducative de l'orientation, ainsi que la contribution des sciences de l'éducation.

▼ II.1.1. Passer de "quoi choisir ?" à "comment choisir ?"

*"De nombreux projets ne sont finalement que des copies conformes qui innovent sur des détails mais pour l'essentiel se coulent dans les idées dominantes du moment, dans les conditionnements culturels de l'environnement. Cela survient lorsqu'un déséquilibre est créé entre **l'introduit** et **l'induit** : l'acteur minimise ce qu'il peut induire de singularité et d'inédit à partir d'une trop brève analyse de la situation sur laquelle il prétend vouloir agir ; tout au contraire, il introduit massivement dans son projet des éléments étrangers empruntés à d'autres situations. Le **construit** qui résulte d'une interaction entre **l'induit** et **l'introduit** sera artificiel, ici par la trop grande place que va y jouer l'introduit au détriment de l'induit."*

Ces quelques lignes de **Jean-Pierre BOUTINET**⁷ résument très bien ce que l'on constate régulièrement quand on interroge les étudiants sur les raisons qui ont motivé leurs choix d'études.

⁷ J.P. BOUTINET, 1993, *Psychologie des conduites à projet. Que sais-je ?*, PUF

Cette façon de faire n'est d'ailleurs pas nouvelle, même si l'on n'a pu le formaliser que plus récemment. Lorsque le **BUS** (Bureau universitaire de statistiques), devenu **ONISEP en 1970**, a été créé en 1932 pour amener les jeunes de milieux favorisés à diversifier leurs choix d'études, il s'agissait tout à la fois de résorber le chômage des intellectuels et de répondre à de réels besoins dans des secteurs d'activité ou dans des fonctions non spontanément choisis par ces jeunes. En effet, ils se dirigeaient massivement vers les professions et les études que leurs pères, avant eux, avaient choisies, notamment droit et médecine, alors qu'on manquait d'ingénieurs.

Leur donner un maximum d'informations sur les secteurs qui offraient de réels débouchés paraissait le moyen adéquat pour résoudre le problème. Si, aujourd'hui encore, l'illusion persiste qu'une information bien faite et complète modifie des comportements de choix non pertinents par rapport au contexte économique de l'emploi, c'est dès les années 50 que des chercheurs Nord-Américains se sont intéressés à la façon dont les jeunes choisissaient le métier qu'ils souhaitaient exercer.

On passait ainsi du **“quoi choisir ?”** au **“comment choisir ?”**.

II.1.1.1. Les étapes d'un choix

Les pionniers ont été **GINZBERG et D.E. SUPER**. Grâce à de nombreuses observations ces deux auteurs ont constaté que le choix d'une orientation vers un métier était l'aboutissement d'un long processus, commencé dès l'enfance : après une première phase de choix plus ou moins fantaisistes, caractéristique des plus jeunes, l'adolescent traverse trois étapes au cours de ce processus (l'exploration, la cristallisation et la spécification). A chacune de ces étapes, ou stades, sont associés des tâches, des comportements et des attitudes.

Le premier stade est celui de **l'EXPLORATION**

La tâche d'explorer intervient en même temps qu'apparaît la nécessité d'avoir à choisir, c'est-à-dire à certains moments de la scolarité. Cette tâche consiste à prendre connaissance des multiples possibilités qu'offre le milieu, et requiert ouverture et disponibilité aux informations multiples qui parviennent et sont en relation avec soi et son avenir. Dans cette phase aucun jugement de valeur n'intervient, on amasse, on accumule un maximum d'informations, d'éléments ; ces données concernent aussi bien la personne elle-même, que son environnement (écoles, professions, loisirs ...).

Le deuxième stade est celui de **la CRISTALLISATION**

La tâche de cristalliser correspond à la nécessité de mettre de la compréhension dans ce qui a été recueilli lors de l'exploration. Autrement dit, lorsque l'exploration a été riche, il arrive un moment où il faut mettre de l'ordre, trier. C'est une phase pendant laquelle on va faire des catégories : mettre ensemble ce que l'on estime aller ensemble. Ce

moment est capital : c'est lui qui souvent va donner un sens à l'exploration. Dans cette phase, on n'élimine rien, on ne perd rien : simplement on classe, on organise. Il n'y a pas encore de hiérarchie : de ce regroupement vont émerger des critères de choix.

Le troisième stade enfin est celui de **la SPÉCIFICATION**.

C'est la tâche qui consiste à choisir, en tenant compte des multiples facteurs qui entrent en jeu dans le choix et en tenant compte à la fois du désirable et du probable. C'est le moment de la hiérarchie. En fonction de ce qui m'est spécifique, j'ordonne les différents éléments, je place certains avant d'autres. A la fin de cette phase se trouve le choix : je peux garder certains critères et éliminer les autres. La difficulté de ce stade est d'accepter la perte, **“choisir c'est perdre”**.

En réalité, si l'on peut observer le déroulement de ce processus chez certains adolescents, on remarque que d'autres éprouvent de la difficulté à traverser ou à franchir certaines étapes. Ainsi, certains continueront sans cesse à explorer, à accumuler des informations ; d'autres, au contraire, voudront aller très vite à l'étape du choix, tandis que d'autres encore, quand ils l'auront atteinte, voudront tout garder et ne parviendront donc pas à s'engager dans un choix. C'est pourquoi D. Super a très vite évoqué la nécessité d'une éducation à la carrière.

Mais c'est une équipe de chercheurs québécois qui, au début des années 70, a élaboré un modèle appelé **ADVP** (Activation du développement vocationnel et personnel) qui sert de méthodologie à de nombreux programmes d'éducation aux choix.

Denis PELLETIER, Gilles NOISEUX et Charles BUJOLD ont tout d'abord identifié une **quatrième étape** au processus précédemment décrit, **la réalisation**, qu'ils définissent ainsi : Au cours de cette tâche, il s'agit de faire passer les intentions dans la réalité, donc d'établir un planning, de faire des démarches, d'envisager les obstacles possibles et les moyens de les contourner. Dans cette phase, le doute ne doit plus subsister. Pour que le choix devienne projet, pour qu'il passe du rêve à la réalité, il faut un passage à l'action. Il faut planifier ses démarches, etc. C'est d'ailleurs à ce moment que s'effectuera la confrontation, parfois difficile, à la réalité.

L'équipe québécoise s'est ensuite intéressée **aux différentes habiletés intellectuelles et aux attitudes propices** à la réussite de chacune de ces tâches. Cela a permis de redéfinir, **en termes opératoires** (au sens d'opérations intellectuelles mises en œuvre), chacune de ces étapes.

A titre d'illustration, voici comment on peut **décrire la tâche d'explorer** :

- Découvrir qu'il existe dans le milieu immédiat et dans la société en général des problèmes à résoudre et des tâches à réaliser (**habileté associée : sensibilité aux problèmes**).
- Accumuler en abondance des informations sur soi et sur l'environnement (**habileté associée : fluidité**).

- Disposer d'un répertoire diversifié d'information (**habileté associée : flexibilité**).
- Obtenir des informations difficilement accessibles et inhabituelles par rapport au milieu socioculturel immédiat de l'individu (**habiletés associées : originalité, autonomie, pénétration**).
- Reconnaître que la question d'orientation se pose et qu'elle est d'importance (**habileté associée : sensibilité aux problèmes**).
- Accepter que la question d'orientation soit complexe et n'offre pas de réponse unique et définitive (**habileté associée : tolérance à l'ambiguïté**).
- Essayer des rôles professionnels en imagination (**habileté associée : risque et hypothèse**).

Il est possible de regrouper les habiletés correspondant à la tâche d'exploration sous le terme de **pensée créative (ou pensée divergente)**. De la même façon, les autres tâches seront associées à des modes de pensée regroupant plusieurs habiletés du même ordre : à la **crystallisation** correspondra le **mode de pensée conceptuelle (ou pensée convergente)** ; à la **spécification** correspondra la **pensée évaluative** ; à la **réalisation** correspondra la **pensée implicite**.

II.1.1.2. Les principes éducatifs d'un choix

Cela fait, les Québécois se sont demandés comment activer ce processus, c'est-à-dire comment le rendre actif et efficace. Comment imaginer des situations éducatives qui vont effectivement permettre que ce processus se déroule harmonieusement, processus qu'ils ont assimilé à un processus de prise de décision. Pour cela, ils ont identifié **trois principes** absolument indispensables qui devront être respectés dans chaque séquence éducative.

- **Premier principe** : le principe **expérientiel**. Il s'agira de faire vivre des expériences, c'est-à-dire de faire éprouver de l'intérieur l'objet de l'apprentissage, donc la découverte du concept. La situation stimulera tel ou tel mode de pensée-créative, conceptuelle, etc. selon que l'on travaillera sur l'étape d'exploration ou l'étape de cristallisation. *“Eduquer l'intentionnalité, c'est offrir à l'individu des situations d'apprentissage dans lesquelles il pourra faire l'expérience de sa propre subjectivité, des mobiles qui le font agir, de même que des buts qu'il poursuit.”*⁸ Les expériences les plus fortes sont celles où l'on est le plus engagé, cognitivement et affectivement. L'expérience est d'autant plus grande qu'elle mobilise tous les canaux de communication que l'on a avec le monde.
- **Deuxième principe** : le principe **heuristique**. Il s'agit de traiter l'expérience. C'est la recherche du sens : qu'ai-je appris, compris, grâce à cette expérience ?
- **Le troisième principe**, le principe **intégrateur**. Il s'agit d'intégrer logiquement et psychologiquement cette expérience dans son développement personnel, en en tirant des significations pour soi. Cela amènera à modifier ou à renforcer sa manière de voir les choses.

⁸ R. BUJOLD, in *“Pour une approche éducative en orientation”*, Gaëtan Morin, éd. 1984.

A partir de là, il devient possible de concevoir des situations éducatives dans le domaine de l'orientation, en abordant un certain nombre de thèmes, tels que l'environnement socio-économique, le domaine des formations, la connaissance de soi, mais aussi le processus même du choix – par exemple, le jeu des influences familiales sur le choix, ou bien encore les différentes attitudes face à la prise de risque : Vais-je plutôt privilégier le plus désirable ou le plus probable ?

Ces situations éducatives vont également s'appuyer sur **les interactions au sein du groupe** : c'est en ayant l'occasion de confronter sa manière de voir ou de percevoir avec celle d'autres élèves ou étudiants que l'individu pourra introduire de la souplesse dans son système de représentations.

“Un étrange paradoxe existentiel veut que le projet en tant que caractéristique des êtres humains ne puisse se définir qu'à travers la relation, cette capacité à sortir de soi-même pour tisser des liens avec autrui, avec les objets, avec l'environnement.”, écrit J.P. Boutinet dans l'ouvrage précédemment cité.

▼ II.1.2. Se préparer à vivre dans un monde incertain

II.1.2.1. Les apports de la psychosociologie

Ce modèle d'intervention s'enrichit d'autres approches, et notamment de la psychosociologie des métiers, de Geneviève LATREILLE qui a d'ailleurs largement contribué à faire connaître en France l'ADVP, présentée ci-dessus.

A titre d'illustration, nous avons sélectionné quelques extraits de l'article *“Nouvelles Professions”* qu'elle a signé dans le Supplément Annuel de *l'Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1982, qui, s'il a déjà 20 ans, nous paraît être encore d'une grande actualité :

“Les théories psychosociologiques nous paraissent, mieux que les seules données technico-économiques ou psychométriques, éclairer les phénomènes de structuration des tâches autour de rôles qu'un groupe d'acteurs cherche à rendre plus significatifs et valorisants, en allant pour cela jusqu'à inventer des sciences et des technologies nouvelles. A notre avis, il ne convient pas d'étudier les métiers comme des faits sociaux définissables de l'extérieur par un certain nombre d'indicateurs faisant abstraction du vécu, des aspirations, représentations et projets (même peu explicites) des acteurs, ni les qualifications comme des attributs que des travailleurs isolés pourraient faire reconnaître par les employeurs. Les métiers naissent avec la qualification.

Si les métiers sont des construits humains non déterminés a priori, l'orientation professionnelle n'est plus un processus d'expertise, qui permet d'ajuster des candidats à l'embauche à des emplois techniquement déterminés et prévisibles. Elle ne peut se contenter d'activer les virtualités et la maturation des adolescents, ou d'informer les adultes sur les emplois existants. Conseillers d'orientation et formateurs doivent jouer un nouveau rôle auprès de leurs clients en les aidant non seulement à prendre conscience de leurs atouts, mais encore à connaître et à comprendre les dyna-

mismes sociaux sur lesquels ils peuvent s'appuyer, et à s'organiser afin de tirer parti des chances qui leur restent pour créer et imposer collectivement des rôles plus satisfaisants sur la scène du travail."

En lisant ces quelques lignes, on comprend qu'elle ait été très intéressée par le modèle élaboré par les chercheurs québécois.

Elle nous aide à renoncer à une vision simpliste du monde, mais nous évite d'en conclure qu'il est compliqué ; elle nous introduit bien plutôt à la complexité et à la nécessité d'une approche systémique, tant de la personne que de son environnement socio-économique, qui sont en interaction constante. C'est pourquoi les travaux d'Edgar MORIN ont éclairé cette approche de l'orientation. On se contentera de ne citer que quelques lignes de cet auteur prolifique, que nous choisissons pour leur pertinence. Elles sont extraites d'une interview qu'il avait accordée à la Revue *Sciences humaines*, dans le hors série n° 24, de mars 1999 :

"SH : S'il est une institution qui joue un rôle dans la formation de la culture, c'est bien l'école. Vous avez conduit une réflexion sur les savoirs au lycée. Quelles sont vos propositions pour réformer le système éducatif sur le plan des connaissances ?

Edgar MORIN : *Je pense que le système devrait être réformé en fonction de cinq principes. [...] Le cinquième principe est peut-être celui qui manque le plus à notre enseignement : Apprendre à affronter l'incertitude. La cosmologie nous montre que l'aventure du cosmos n'est pas écrite d'avance ; la paléo-biologie, ainsi que l'histoire des empires nous enseigne qu'il y a eu des destructions massives dans les espèces vivantes. Le déterminisme s'est effondré et toute l'aventure du cosmos, et l'aventure de l'humanité doit être conçue comme un affrontement avec l'incertitude. C'est à cela qu'il faut préparer les esprits. A la fin de notre siècle, deux grandes conceptions du monde ont disparu : celle des civilisations traditionnelles comme les Aztèques ou les Egyptiens qui croyaient en un temps cyclique et en un recommencement permanent du monde ; celle du XIXe siècle, où l'on s'est mis à penser que le monde avait un sens : Celui de la marche du progrès comme loi inéluctable.*

"Aujourd'hui, nous ne pouvons pas dire si le progrès continuera, nous sommes affrontés à l'incertitude et cela doit être une finalité de l'éducation que de préparer les individus à s'attendre à l'inattendu."

On ne peut que rapprocher ces propos du titre de la conférence que Denis PELLETIER, un des trois chercheurs québécois cités plus haut, prononçait en mai 1999 pour un public d'enseignants chercheurs, chargés d'encadrer des groupes d'étudiants pour un module "projet professionnel" : "S'orienter dans un monde incertain ou l'art de saisir l'occasion : peut-on se préparer à rencontrer le hasard ?"

Les travaux de Jean-Pierre BOUTINET (cf. supra), sur la psychologie des conduites à projet ont contribué à replacer la problématique dans un contexte plus large que la seule orientation des jeunes.

Quant aux **recherches sur les représentations sociales**, elles permettent d'introduire et de traiter de manière encore plus pertinente cette dimension dans des séquences éducatives consacrées à l'orientation. Les pistes actuelles qui s'intéressent à la composante émotionnelle des représentations sociales laissent penser que le principe d'expérience est certainement ce qui permet d'introduire de la souplesse dans les représentations stéréotypées qu'ont les étudiants face à certains métiers, ou encore face à la distribution des rôles féminin / masculin.

On sait bien en effet qu'il est vain de penser que des campagnes d'information, aussi bien menées soient-elles, peuvent modifier des comportements de choix ou de rejet vis-à-vis de certains métiers. C'est bien ce qu'explique Serge MOSCOVICI⁹ lorsqu'il écrit :

"Beaucoup de gens commettent l'erreur, partant d'une idée généreuse, de croire que, en injectant une bonne quantité d'information libre et correcte, on peut dissiper les effets des "théories implicites", des préjugés et des stéréotypes qui règnent dans un groupe. C'est de la philosophie des Lumières au laboratoire ! La vérité de la chose est que, seule, l'information liée peut avoir un effet contraignant sur la plupart des savants amateurs que nous sommes. Le télescope de Galilée n'a enseigné et rendu visibles de nouveaux phénomènes qu'aux partisans de la représentation héliocentrique du monde. Tous les autres qui conservaient la représentation géocentrique n'y voyaient qu'étranges apparences ; et la raison n'en était pas qu'ils étaient catholiques ou d'esprit obtus. Pour amener quelqu'un à réagir à une nouvelle information, il n'est pas besoin de la lui administrer à haute dose, ni de "rectifier" sa pensée. Tout ce qu'il faut, c'est de la relier en modifiant la représentation de l'objet auquel elle se rapporte."

II.1.2.2. Les apports des sciences de l'éducation

La recommandation de S. MOSCOVICI a bien évidemment rencontré un écho chez les didacticiens et les spécialistes des sciences de l'éducation, dont les travaux nous confortent dans l'idée que toute intervention dans le domaine de l'orientation doit s'inscrire dans une approche éducative. Citons ainsi quelques extraits de "La Didactique des Sciences", de Michel DEVELAY et Jean-Pierre ASTOLFI¹⁰.

"Le point de départ de l'idée de représentation est devenu classique depuis les travaux de Bachelard, de Piaget, de Bruner, etc. C'est que tout apprentissage vient interférer avec un "déjà là" conceptuel qui, même s'il est faux sur le plan scientifique, sert de système d'explication efficace et fonctionnel pour l'apprenant."

Les auteurs poursuivent : "Il faut explorer toutes les voies qui permettent de prendre appui sur les représentations des élèves, non pour s'y complaire, mais en le faisant de manière que le dépassement en soit favorisé. C'est en activant des conflits socio-cognitifs à l'intérieur de la

⁹S. MOSCOVICI, *L'Ère des représentations sociales*, in *L'Étude des représentations sociales*, sous la direction de W. DOISE et A. PALMONARI, Delachaux et Niestlé, 1986.

¹⁰J.-P. ASTOLFI, M. DEVELAY, *La Didactique des Sciences*, PUF, Que sais-je ? , 4e édition, 1989.

classe à l'occasion de situations-problèmes que l'on peut y parvenir, l'enseignant utilisant sa fonction d'étayage (Bruner) non pour imposer des informations scientifiques, mais pour construire des dispositifs d'apprentissage adaptés."

On voit bien là que conduire, animer une situation éducative en orientation s'apparente bien aux compétences que doit développer tout enseignant, et que le modèle proposé par l'équipe québécoise dans le domaine de l'orientation est tout à fait pertinent.

Il nous semble, du reste, que l'on pourrait facilement attribuer la paternité des propos qui vont suivre à l'un des concepteurs de l'ADVP, alors qu'ils sont extraits de "La Didactique des Sciences", déjà cité et concernant ce qu'ils appellent le modèle pédagogique par **investigation-structuration** dont les hypothèses d'apprentissage sont les suivantes :

A) L'apprentissage ne remplit pas un vide. L'apprenant n'arrive pas vierge de savoirs, de techniques, de questions et d'idées sur le monde et les choses qui l'entourent. D'où la prise en compte des représentations de l'élève.

Deux pratiques pour l'enseignant sont possibles vis-à-vis de ces représentations :

- Il considère qu'il est important de les connaître avant toute action pédagogique.

- Il juge que l'élément important dans sa progression est l'expression collective de ces représentations au cours de l'action pédagogique elle-même. Son intention est alors de provoquer des conflits socio-cognitifs pouvant conduire à une recherche de procédures de vérification.

B) L'apprentissage doit être significatif pour l'élève.

C) Au cours des apprentissages, il convient de valoriser le dialogue de l'apprenant avec les objets et avec ses pairs, de même que les activités de symbolisation."

Ce qui va différencier la conduite d'un cours (qu'il soit de maths, d'histoire, etc.) de l'animation d'une séquence d'orientation éducative concerne le contenu. Au-delà de la didactique, un enseignant est spécialiste du contenu qu'il enseigne. Il a un savoir (en maths, en histoire, etc.) qu'il doit transmettre à ses élèves. Dans la classe, il est l'expert du contenu. Celui qui anime une séquence d'orientation éducative, qu'il soit professionnel de l'orientation ou enseignant, n'a aucun savoir à faire acquérir, au sens de corpus de connaissances. Si, cependant, lui aussi est un expert, il l'est sur le processus : Il sera ainsi vigilant à faire vivre, traiter, puis intégrer l'expérience qui aura servi de support à l'apprentissage du concept (par exemple : nous percevons le monde, et notamment le monde professionnel, au travers de nos représentations). Par contre, le traitement et l'intégration de l'expérience appartiennent à l'individu. On peut dire qu'en ce sens, c'est l'étudiant qui est l'expert de ses contenus. Il faudra donc accepter que chacun bouge à son rythme.

C'est donc à un changement de posture que l'on invitera l'enseignant qui s'engagera dans l'animation de telle séquence. Il s'appuiera sur sa compétence professionnelle, mais acceptera qu'il n'y ait pas de réponses uniques, il acceptera aussi d'éventuelles résistances, et des cheminements ou des maturations à des rythmes différents :

"On ne tire pas sur les fleurs pour les faire pousser", dit Raymonde Bujold dans la conférence précédemment citée.

II.2. POUR ALLER PLUS LOIN...

... les contributions de plusieurs spécialistes et/ou experts, qui ont accepté d'apporter leur éclairage sur les concepts fondateurs de l'approche éducative en orientation :

• **"Geneviève LATREILLE, pionnière de l'approche éducative en orientation", par Robert SOLAZZI**, président fondateur de l'association TROUVER / CRÉER. Il a longtemps travaillé avec elle, lorsqu'il était directeur du CIO d'application de Bron. Ce CIO participait à la formation pratique et professionnelle des futurs conseillers d'orientation, dans le cadre de l'Institut de psychologie rattaché à l'université Lyon 2, et dirigé alors par Geneviève LATREILLE.

• **"L'ADVP, aujourd'hui",** par l'un de ses fondateurs – **Denis PELLETIER** – invité en 1975 par Geneviève Latreille à l'Institut de formation des conseillers d'orientation de l'université Lyon 2.

• **"L'expérience"** : Concept fondamental de l'approche éducative présenté par **Jean-Luc MURE**, auteur d'une thèse sur la formation des enseignants du second degré à une approche éducative de l'orientation.

• **"L'évaluation"** également par **Jean-Luc MURE**. Il a participé à l'évaluation du module "projet professionnel", au moment où il commençait à "essaimer" dans plusieurs universités, sous l'impulsion de l'UIMM, ainsi que cela est relaté au chapitre III.

• **"L'anthropologie du projet" par Jean-Pierre BOUTINET**. Il est la référence dès que l'on parle du concept même de projet.

• **"Les représentations sociales : notions de base", par Christian GUIMELLI**. Il est en effet très important de savoir comment ces représentations sont construites et susceptibles d'évoluer, dès que l'on aborde les choix d'orientation avec des étudiants, ou des élèves.

• **"La motivation" par Raymonde DEFRENNE**. La motivation, ou motif à action, est bien ce qui va aider à donner du sens aux apprentissages.

• **"TROUVER / CREER, un concept et une association", par Francis DANVERS**. L'auteur s'intéresse notamment à l'histoire de l'orientation et de ses services. Les bibliographies qui accompagnent chacune de ces contributions permettront à ceux qui le souhaiteraient d'aller plus loin dans l'approfondissement de ce chapitre théorique.

Contributions d'experts



Geneviève LATREILLE ¹¹ : pionnière de l'approche éducative en orientation

Robert SOLAZZI

Président-fondateur de l'association TROUVER / CREER

Lorsque Geneviève LATREILLE intervient sur le thème du paradoxe du métier collectivement trouvé/créé lors d'un Colloque sur la psychologie sociale du changement à LYON, nous sommes en 1981. Elle vient de soutenir sa thèse de Doctorat à la Sorbonne sur "la naissance des métiers", en 1979. Professeur de psychologie sociale, directrice du Centre de formation des conseillers d'orientation et vice-présidente de l'université LYON 2, chargée de la pédagogie, elle va malheureusement être emportée par la maladie, en 1982, sans pouvoir développer sa conception paradoxale de l'orientation.

En 1984, paraît un ouvrage rassemblant tous les articles qu'elle a publiés où "luttres et recherches" sont constamment mêlées.

Nous avons demandé à Jean GUILLAUMIN, professeur de psychologie clinique à LYON 2, de le préfacer. Il ne s'agit pas d'une préface classique, simple hommage à une collègue disparue, mais d'une étude historique de sa pensée et de son évolution, d'une recherche sur le sens de sa vie, sur la construction de sa vie.

Il commence par souligner son originalité : "elle ne s'inscrit pas dans le registre intemporel de la spéculation théorique. Praticienne, elle s'est attachée à l'élaboration d'une pensée tendue vers la pratique. Les vues qui l'organisent, se condensent littéralement vers les années 80, dans une conception nouvelle forte, parfaitement personnelle de l'orientation, comprenant à la fois, dans un rapport intelligible et dynamique, le travail du conseiller, celui de la personne en mal d'orientation et celui de l'environnement social répondant à la quête d'emploi. On n'a pas assez remarqué la capacité explicative, et probablement le pouvoir opérant de ce modèle qui, loin de bomer la recherche future par l'énonciation d'une loi justificative, rétrospectivement clôturante, l'ouvre au contraire sur l'immense exploration qu'appelle le besoin social d'optimiser l'équilibre inventeur de destins personnels et tout ensemble d'emplois, découverts par elle."



¹¹ Geneviève LATREILLE a impulsé à la création des SCUJO. Elle a mis en place le premier service d'orientation à l'Université Lyon 2 en 1973 et l'a dirigé jusqu'en août 1982.



En fin de préface, J. GUILLAUMIN précisera ce modèle :

"A partir de 1980 enfin Geneviève LATREILLE met au point une sorte d'alliance entre les conceptions qu'elle a prises de Carl ROGERS sur l'autonomie de la personne, et les idées, alors depuis peu connues en France, de D.W. WINNICOTT. Au moyen d'une étude attentive qui reprend et met en faisceau ses travaux et ses découvertes antérieures, elle montre que la création des emplois et la recherche des emplois fonctionnent ensemble de manière en quelque sorte "paradoxale", dans un espace "transitionnel" où le métier est à la fois "trouvé" et "créé". Et, c'est sans doute dans la mesure même où il existe un certain degré de liberté – d'ailleurs nécessairement limité, parce qu'assujéti aux tensions du réel – et de flou dans le rapport offre/conseil/demande, que ce processus de recherche et d'adaptation vivante, auquel tous les acteurs de l'orientation participent, a lieu. Quand Geneviève LATREILLE s'en va, elle a déjà trouvé (trouvé/créé ?) le cadre, l'appareil conceptuel directement inspiré par la pratique qui peut permettre de penser enfin, sans la dénaturer, ni la rigidifier, l'action complète, essentiellement interactive, d'orienter les hommes."

Le Paradoxe de D.W. WINNICOTT :

Pédiatre et psychanalyste anglais, il a, dans son œuvre, constamment cherché à "inventer la pratique."

C'est ainsi qu'il a mis en évidence la démarche de l'enfant qui, pour conjurer l'absence de sa mère, **trouve** dans son environnement un objet qu'il choisit pour lui attribuer une représentation de sa mère, **créant** ainsi un "objet transitionnel" qui est à la fois sa mère et n'est pas sa mère. Et cela, l'enfant le sait. Dans cet espace, cet entre-deux, à la fois sérieux et non sérieux, que Winnicott définira comme "transitionnel", espace de jeu, l'enfant va développer sa capacité de "trouver-créer", de construire sa réalité psychique.

Dans le même mouvement, il va se découvrir et découvrir le monde, s'inventer et inventer le monde.

R. ROUSSILLON formule ainsi ce paradoxe fondateur : "J'existe par l'autre, mais pour pouvoir exister psychiquement, je dois supporter le risque de mourir lié à l'expérience de l'absence et au vécu de la rupture."

Le Paradoxe de G. LATREILLE :

L'orientation et l'insertion sont trop souvent réduites à amener les individus à s'adapter aux emplois existants, à se plier à la réalité. Après avoir démontré que les métiers sont "des construits humains en grande partie indéterminés dans un champ social inégalitaire",



▶ G. LATREILLE propose une manière originale de concevoir le conseil en orientation.

BIBLIOGRAPHIE :

- CLANCIER A. et KALMANOVITCH J. (1999) *Le paradoxe de Winnicott*. Ed. IN PRESS.
- D.A. SCHÖN (1994) *Le praticien réflexif*, Ed. LOGIQUES. (Montréal).
- LATREILLE G. (1980) *La naissance des métiers en France. 1950-1975*. P.U.L.
- LATREILLE G. (1982) *Les paradoxes du métier collectivement trouvé/créé*. In *Psychologie sociale du changement*. Ed. CHRONIQUE SOCIALE. Lyon
- LATREILLE G. (1995) *idem*, in *L'INDECIS* n° 18. Lyon.
- LATREILLE G. (1984) *Les chemins de l'orientation professionnelle-30 années de luttes et de recherches*. P.U.L.
- LATREILLE G. (1990) *Pour une psychosociologie des métiers*. in *L'INDECIS* n° 5 Lyon.
- PUEL H. (1995) *Les paradoxes de l'économie* Ed. du CENTURION.
- ROYER P. (1995) *Complexité et paradoxe dans l'introuvable relation formation/emploi*. in *L'INDECIS* n° 19.
- SAUTRE G. (1997) G. LATREILLE, *Source et racines d'une pensée en action*. In *L'INDECIS* n° 28 Lyon.
- SOLAZZI R (1999) *Le paradoxe du funambule*. In *L'INDECIS* n° 35 Lyon.
- SOLAZZI R. (2000) *Le conseil sans paradoxes... et les paradoxes du conseil*. In *L'INDECIS* n° 37. Lyon.
- SOLAZZI R. (2001) *Les obscurs chemins de l'orientation éducative depuis 1975*. in *L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE* n° 30. Ed. CNAM-INETOP
- VACHERET C. (1984) *Image, imaginaire et représentation de soi*. Thèse de 3ème cycle. Université Lyon 2
- WINNICOTT D.W. (1975) *Jeu et réalité. L'espace potentiel* GALLIMARD.



L'ADVP aujourd'hui

Denis PELLETIER

Professeur associé aux sciences de l'éducation
Université Laval (Québec), de 1966 à 1996
Président de Septembre éditeur

En tant que concepteur privilégié de l'ADVP, je suis en effet bien placé pour rendre compte de l'évolution de l'approche éducative en orientation. On me demande de le faire en quelques pages, ce qui est bien symptomatique

▶ de notre époque. Ce n'est jamais assez immédiat, assez ramassé, comprimé et formaté si possible en deux mots, même en un mot. Excusez-moi, comme dirait Pascal ou Voltaire (je ne sais plus) de vous envoyer une lettre longue, je n'ai pas eu le temps de la faire courte. Il faut en effet beaucoup réfléchir pour parvenir à tout exprimer à la fois.

Faute de temps, faute de réflexion, par nécessité, sous la tyrannie de l'urgence nous agissons et l'action, à force d'être notre mode de vie, devient notre mode de connaissance. Nous connaissons par et dans l'action. Voilà donc où en est, selon moi, l'évolution et l'actualité de l'approche éducative.

Reprenons le tout posément. L'idée toute simple de l'ADVP consistait, il y a vingt ans, à faire évoluer la problématique d'orientation d'un individu selon une démarche et selon des processus relevant de la recherche et de la résolution de problème. Bref nous, conseillers, nous, éducateurs étions en mesure d'encadrer le processus vocationnel parce que les études expérimentales sur le sujet nous fournissaient des indications sur la manière efficace d'explorer, de cristalliser, de spécifier et d'élaborer son projet de carrière. Mieux encore, nous avions des indications à l'effet que les processus cognitifs engagés dans la démarche heuristique pouvaient être activés et même éduqués.

Le modèle ADVP fait donc partie d'une époque où l'on s'interrogeait sur le comment en toute matière, comment apprendre, créer, décider, gérer son temps, son stress, ses émotions. Se trouve sous-jacent à ces programmes d'intervention, le postulat que tout processus s'inscrit à l'intérieur d'une psychologie du développement, que l'émergence d'une manière de faire procède d'une maturation, d'un automatisme développemental dont il faut savoir tirer parti le moment venu, quitte à le provoquer et à introduire des consignes qui l'interpellent.

Que s'est-il donc passé depuis ? Tout cela reste vrai et devient faux tout à la fois. La plupart des modèles de développement, qu'ils soient vocationnel, moral, intellectuel, social, quelle que soit leur nature, ont été prélevés à partir d'une société homogène quant à sa nature industrielle et à sa croissance économique dans un après-guerre à l'avenir ouvert et relativement stable, avec des valeurs familiales suffisamment consensuelles pour entraîner des pratiques éducatives sensiblement les mêmes selon les strates d'âges et les milieux d'origine. Bref, l'avancement en âge s'accompagnait de caractéristiques prescriptives et normatives qui définissaient au fond la maturité des individus.

Je suis obligé ici d'emprunter un raccourci. L'orientation qui était essentiellement une activité idéative, un jeu de représentations de soi et des possibilités professionnelles, un temps de délibération qui aboutissait à une conclusion, à une décision qu'il s'agissait par la suite d'imposer à la réalité, s'avère aujourd'hui non plus cognitive, mais effective. L'orientation obéit à des contextes, à des sollicitations, à des expériences de toute nature qui n'attendent pas la maturation du temps mais l'opportunisme du *timing*. Aujourd'hui, l'orientation est devenue exploration effective d'un environnement bien réel qu'il s'agit de connaître non pas formellement selon des concepts qui en montrent l'essentiel, mais effectivement dans et par l'action, dans le but de saisir la réalité des choses. L'orientation dite effective se démarque donc de la précédente approche éducative qui se fondait principalement sur une intervention idéative et procédurale.

Qui veut connaître recherche davantage la richesse des manifestations et des modalités d'existence. Ce qui intéresse aujourd'hui, ce n'est pas tant l'invariance de ce qui est par ailleurs variable, mais, au contraire, le spectacle étonnant de ses variétés et variations, de ses métamorphoses et de ses évolutions. Pour tout dire, nous sommes dans l'accélééré du devenir, dans l'impatience d'en connaître toute l'histoire, d'en découvrir toutes les manifestations et les contextes.

Reste à voir comment le principe d'une orientation effective, d'une orientation en acte, d'une expérimentation des contextes s'applique à la démarche des étudiants universitaires.

Les auteurs de "*Socrate, le retour...*" s'engagent, à mon avis, dans la bonne direction. Déjà il y a plusieurs décennies, Geneviève Latreille avançait l'idée du groupe d'action comme moyen de s'orienter et de s'intégrer au travail. Il s'agit, à mon avis, d'installer un dispositif d'encadrement qui favorise les rencontres et les événements, qui enrichit le réseau de chacun et qui augmente la probabilité d'un plus grand opportunisme vocationnel.

Bibliographie commentée

Pour s'y retrouver dans le chemin trop vite parcouru de l'évolution et de l'actualité de l'orientation, voici quelques ouvrages relais.

- GEISSLER, K.A. (2000), "Learning Future – Qualification under Changing Conditions", in actes du Congrès de l'AIOSP, Berlin, p. 54 à 65.

L'auteur fait valoir l'importance pour chaque individu de se connaître et de faire des choix. Cette idée toute banale comporte implicitement un revers de société. L'avenir est devenu privé car le collectif n'a rien à proposer dans l'ordre d'un progrès commun.

C'est à chacun d'améliorer sa condition de vie et de se définir une identité. Et dans l'esprit de l'auteur, ce n'est pas forcément un avantage.

- KRAUS W. (mars 1998), "La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue", in *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Vol. 27, n° 1, p. 105 à 121.

Jamais je n'ai lu étude plus criante sur la difficulté des jeunes à s'engager et donc à maintenir une continuité identitaire. Il serait même contre-adaptatif de vouloir s'investir à long terme surtout quand l'objet d'engagement est fluide, changeant, peu fiable. Les entreprises notamment, envoient le message aux employés d'assurer leur propre employabilité et de se préparer au changement. D'où l'intérêt de ne pas s'imposer un grand projet identitaire mais plutôt d'exploiter divers aspects de soi dans diverses sphères de vie.

- MARCIA, J.E. (1989), "Identity Diffusion differentiated", in M.A. Luszcz et T. Nettelbeck (Eds.), *Psychological Development across the Lifespan*, North-Holland, Elsevier, p. 289 à 295.

Le chercheur américain fait état d'une évolution qui dure depuis au-delà de vingt ans. Il y aurait une diminution constante de la proportion de jeunes ayant le statut d'une identité réalisée.

- NILES S.G. (septembre 1998), "Special section introduction: Time et timing in career development" in *The Career Development Quarterly*, Vol. 47, p. 4.

C'est ici que se fait la distinction entre *time* et *timing*. Il démontre par l'étude des contextes le peu de prédictibilité que comporte le concept de maturité vocationnelle. Les conditions économiques, historiques, ethniques, culturelles, familiales mettent en échec toute mesure commune du développement de carrière. Chacun fait avec les circonstances. C'est l'interaction, la navigation à vue qui compte. Pour ma part, je suis à peu près certain que la maturité vocationnelle ne se mesure plus par les habiletés de *planning* mais plutôt par l'art de saisir l'occasion et de lier sa propre évolution aux situations avantageuses qui ne manqueront pas de se présenter, tout l'art de l'orientation consistant à occuper une position stratégique d'ouverture et d'adaptabilité par rapport aux scénarios et aux issues liés à sa situation actuelle.

- PELLETIER D. et collaborateurs. *Pour une approche orientante de l'école québécoise*. Septembre éditeur, Sainte-Foy, Québec, 2001.

Il s'agit d'un collectif que je dirige et qui met en présence une vingtaine d'auteurs qui réfléchissent sur le concept ouvert de l'école orientante.

Je situe, pour ma part, cette approche dans le contexte global de l'époque actuelle. Je fais valoir dans un premier et dans un dernier chapitre ce que devient l'orientation quand elle s'exerce dans une culture de l'action, de l'information sur mesure, du projet ouvert et de l'opportunisme vocationnel.



L'expérience

Jean-Luc MURE,

*Inspecteur de l'Éducation nationale,
Chargé de mission orientation auprès du directeur de
l'enseignement Scolaire*

Quelques définitions

Pascal Engel situe la notion d'expérience à l'intersection de trois domaines : l'esprit, la connaissance et la science. Du point de vue de la philosophie de l'esprit, les expériences sont "les états mentaux qui, comme la sensation, semblent impliquer une relation immédiate de l'esprit avec un donné, et dont les contenus sont intrinsèquement subjectifs et qualitatifs." Du point de vue de la théorie de la connaissance, l'expérience n'est pas seulement "immédiate et non inférentielle, mais aussi une connaissance médiante, inférée et induite à partir des données sensorielles, apprise et non innée". Enfin, du point de vue de la philosophie des sciences, l'expérience est une "procédure par laquelle une hypothèse ou une théorie scientifique est confrontée avec des faits".

Bernadette Courtois distingue l'expérimentation de l'expérience, cette première étant considérée comme un cas particulier, dans la mesure où il s'agit d'une expérience ordonnée, et met en évidence deux sens du mot expérience, à partir de sa double origine, "épreuve" et "faire l'essai de" : le premier sens se définit par l'orientation vers l'avenir le résultat est espéré et le second est tourné vers le passé celui qui a l'expérience est un expert -. Cet auteur nous apprend également que le néologisme d'"expérientiel" a été introduit par le traducteur de R.Laing (*La politique de l'expérience*) - pour traduire "l'idée de connaissance intime résultant d'une relation directe et réfléchie d'un sujet à lui-même, à un autre sujet, objet et environnement".

Bernadette Courtois met aussi en relation d'une part l'expérience et la pratique, ce qui a l'avantage "de ne pas réduire l'expérience à une dynamique personnelle, mais d'en envisager aussi l'aspect collectif", d'autre part l'expérience et l'action, "action dans laquelle le sujet met en œuvre et développe sa faculté de choix et de réalisation aussi bien que d'interaction, où il réalise ce qu'il veut, peut et sait faire."

Jean-Guy Nadeau souligne que le terme d'expérience, réfère d'abord au fait de "vivre un événement, d'y éprouver des émotions, d'y agir ou d'y pâtir", et influe sur notre compréhension de nous-mêmes, des autres, du monde.



On parle d'expérience "fruit d'une connaissance personnelle directe, gagnée à travers gestes, émotions, impressions". Mais l'expérience est aussi "interprétation de ce qui nous arrive, et impression de cette interprétation même." L'expérience se constitue surtout à ce niveau, où elle devient porteuse de sens et d'avenir. Elle ne peut donc se réduire, comme le dit B. Courtois, à une dynamique personnelle : elle est "reçue et élaborée" à la fois, dans un contexte social, culturel donné.

Dans cette optique, la formation expérientielle comportera une "dynamique de distanciation dans une démarche d'intégration critique". Car, si toute expérience forme, ce n'est qu'au prix de cette distanciation critique qu'elle pourra être "humanisante ou émancipatoire" (Habermas).

C'est ce phénomène de distanciation critique qu'Albert Jakubowicz appelle l'"appropriation de l'expérience." Pour cet auteur, l'appropriation "précède l'accession à la connaissance. Elle est essentielle pour dominer le cheminement qui conduit du geste à l'aisance, du geste au pouvoir. Elle est nécessaire pour renouveler les expériences, pour s'ancrer dans le monde, pour s'adapter..."

Cette appropriation de l'expérience, ou "traitement – intégration" dans le cadre d'une approche éducative de l'orientation (modèle ADVP et travaux de Raymonde Bujold), est le moment clé qui rend le travail d'accompagnement du jeune, de la personne, réellement éducatif. On peut alors parler d'une "formation par l'expérience".

Apprendre et former par l'expérience

Le questionnement se déplace ici sur la notion de formation et de sa relation avec l'"expérientiel.". Pour Bernadette Courtois, il ne s'agit pas de mettre en œuvre un processus d'apprentissage nouveau, mais "de se former par les ruptures événementielles de l'expérience individuelle et collective dans un contact réfléchi avec le réel et les problèmes à résoudre...". A partir de nouveaux modèles qui conçoivent la personne dans sa globalité (E. Morin, J.C. Nadeau, P. Dominicé), le passage de l'expérience à l'expérience formatrice peut revêtir différents cheminements, mais relève toujours d'une modification consciente de la forme de l'expérience.

Nicolas Roelens, cité par Jean-Luc Perrot, distingue "faire l'expérience de" et "avoir l'expérience de." L'expérience est une situation dans laquelle l'individu occupe une certaine place, négociée ou acceptée, à partir de laquelle il vit des interactions avec des personnes ou des objets en fonction de ses propres représentations.

Matthias Finger différencie l'"apprentissage expérientiel" de la "formation par les expériences de la vie." *L'apprentissage expérientiel*, d'origine anglo-



▶ américaine, s'enracine dans une philosophie progressiste et pragmatique qui promeut les idéaux d'une société moderne, et milite pour l'adaptation des individus à cette dernière. L'apprentissage expérientiel s'appuie sur un modèle d'apprentissage situé à la rencontre de la psychologie sociale et de la psychologie cognitive : La connaissance résulte d'une réflexion cognitive opérée par une expérience de la réalité, c'est-à-dire une expérimentation. L'apprentissage relève ici de la résolution de problème et l'apprenant se comporte comme un chercheur scientifique dont le but est d'élaborer une connaissance objective de la réalité.

Matthias Finger oppose à ce modèle celui de *la formation par les expériences de la vie*, issue du romantisme et de la lebensphilosophie (Goethe, Herder, Dilthey), en réaction au rationalisme du XVIII^e siècle, des "lumières", puis du positivisme et de l'industrialisation, traduits par exemple par la vision mécaniste héritée de Laplace. Finger écrit que "la vie totale proteste contre la rationalité réductrice".

Il soutient que la formation d'une personne ne s'inscrit pas dans le rapport du scientifique à la réalité de son laboratoire, mais à l'intérieur d'un rapport naturel avec la vie vécue, où les émotions et les sentiments ont toute leur place. L'homme est donc considéré comme partie intégrante de la vie historique et culturelle, car la vie ne peut être comprise de l'extérieur. La formation consiste alors à prendre du recul par rapport à la vie sans jamais s'en détacher. M. Finger la définit comme un "processus de recherche où la personne élabore un sens à attribuer à ses expériences de vie".

Si l'on adopte ce cadre d'appréhension dichotomique de l'expérience appliquée à la formation, les actions éducatives d'orientation peuvent se situer à la croisée des deux courants :

- l'"apprentissage expérientiel" pour ses fondements psychologiques sociaux et cognitifs : faire vivre, "expérimenter" une expérience, mais aussi la traiter pour l'intégrer ;
- la "formation par les expériences de la vie" pour ses fondements psychologiques développementaux : construction identitaire à partir d'unités d'expériences fondées avant tout sur l'émotion et la recherche de sens (Raymonde Bujold) ; et philosophiques : la personne globale est la seule capable de construire ses projets, d'inscrire son histoire personnelle dans une histoire collective.

John Dewey (1859-1952) est le premier à parler d'"apprentissage expérientiel". Ses idées pédagogiques s'inscrivent dans la tradition qui va de

▶ Rousseau à l'Education nouvelle. Comme eux, il fait appel à la liberté de l'enfant, à ses besoins, son activité, ses "expériences" - On lui doit à ce propos la célèbre formule "Learning by doing" -. Mais il va plus loin en termes d'expérimentation et d'exploitation pédagogiques des expériences. John Dewey formule le premier une théorie unifiée de l'expérience personnelle. Il établit une distinction entre deux manières d'apprendre par l'expérience : en suivant la méthode des essais et des erreurs ("expérience empirique") ou en procédant selon la méthode expérimentale ("expérience réflexive"). Pour cet auteur, la formation expérientielle renvoie à cette deuxième méthode, basée sur l'expérience de la personne mais aussi sur ce qu'il nomme la "méthode scientifique" : poser certains gestes, observer les résultats obtenus, tenter de les expliquer au test de la réalité. Il s'agit bien d'une démarche de connaissance, lucide et intentionnelle, continue et progressive, qui associe pensée et action. L'action valide la réflexion et la réflexion développe les capacités de contrôle de soi et de son environnement. En appliquant cette méthode pédagogique, l'école peut, selon Dewey, devenir un facteur de progrès social. Ce sont les expériences que l'enfant réalise dans un milieu éducatif approprié qui lui permettront d'acquérir les qualités fondamentales dont il aura besoin pour s'adapter au monde extrascolaire, pour faire des expériences véritables.

Plus tard, D. Kolb définit la formation expérientielle comme un "*processus au cours duquel un savoir est créé grâce à la transformation de l'expérience*". Ce processus, proche de celui décrit par les auteurs québécois de l'ADVP, est circulaire, itératif, et s'organise autour de quatre étapes : a) *l'expérience concrète*, b) *l'observation réflexive*, c) *la conceptualisation abstraite*, d) *l'expérimentation active*.

S'inspirant des pensées et modèles d'apprentissage par l'expérience que nous venons de décrire, en particulier des travaux de Dewey ou Kolb, les Québécois Pelletier, Noiseux et Bujold ont montré comment il était possible d'"activer" l'acquisition de compétences à s'orienter lors de situations psychopédagogiques de groupe (ou individuelles, notamment au cours d'entretiens avec les conseillers d'orientation). Les trois principes d'activation propres à l'ADVP sont les suivants :

- "*vivre des expériences.*" Pour Denis Pelletier, une situation expérientielle est une «*situation où, en observant les moments intenses de son existence, on s'aperçoit que les expériences fortes engagent la totalité de la personne, dans un mode de compréhension sensoriel et affectif. Il s'agit donc de considérer le verbal, le perceptif, l'imaginaire, le senti, l'agir comme des niveaux d'expérience de plus en plus engageants*» :

▶ - “traiter les expériences”. Ce principe sous-tend qu’une fois l’expérience vécue, on ne peut en rester là. Il s’agit de la traiter, l’exploiter cognitivement, de lui donner un sens. Comme le souligne Raymonde Bujold dans un modèle plus clinique, l’expérience devient synonyme de croissance dans la mesure où nous entrons dans une démarche de recherche, où nous essayons de lui trouver un sens, de la comparer à celle des autres, de l’enrichir... :

- “intégrer les expériences” (logiquement, psychologiquement), c’est-à-dire les placer dans notre schéma d’identité. Quand nous vivons une expérience, nous ajoutons quelque chose à notre développement. Quand nous traitons cette expérience, nous l’organisons. Et, quand nous en cherchons le sens pour l’intégrer, nous renforçons ou modifions notre schéma identitaire, notre image de soi. L’intégration psychologique permet donc de déstructurer ses manières de voir pour en construire d’autres, plus conformes au réel subjectif et objectif. Il s’agit, pour la personne, d’intégrer l’expérience vécue et réfléchie dans son histoire personnelle.

Ainsi, l’expérience seule n’est pas génératrice d’apprentissage. Elle nécessite des éléments de réflexion qui déboucheront, avec un temps de maturation indispensable, sur des acquis ou une remise en cause d’acquis antérieurs ou une réalisation. La formation expérientielle repose sur le vécu et l’expérience personnelle de l’apprenant, qui est placé au centre d’un processus de formation qui l’engage dans plusieurs de ses dimensions : intelligence, affectivité, attitudes, comportements, valeurs...

C’est dans ce cadre théorique et méthodologique qu’il est possible d’engager des jeunes, des étudiants, dans une recherche personnelle et collective sur le sens de leurs apprentissages et de leurs projets d’avenir, à partir de la construction de grilles de lecture de l’environnement social, économique et professionnel. Il s’agit donc bien ici de développer une nouvelle approche pédagogique, à partir de séances organisées, centrée sur l’expérience, donc sur la mise en mouvement des acteurs concernés.

Éléments bibliographiques :

- BUJOLD Raymonde (1991), *Le conseiller d’orientation, un éducateur de l’intentionnalité*, Revue *l’Indécis, Trouver/Créer*, Lyon.
- BOURTOIS B. (1989), *L’apprentissage expérientiel : Une notion et des pratiques à défricher*, Education permanente, n° 100/101 (décembre) «Apprendre par l’expérience», Paris.
- BOURTOIS B. et G. PINEAU (1990), *La formation expérientielle des adultes*, Collection «Recherche en formation continue», Documentation française, Paris.



- ▶
- BDEWEY J. (quelques ouvrages): *My Pedagogic Creed (1897); School and Society (1899), How we thing (1909); Democracy and Education, an introduction to the Philosophy of Education (1917)*.
 - BENGEL P., (1980), chapitre 6, *L’appropriation de l’expérience*, Encyclopaedia Universalis.
 - BFINGER M. (1989), *Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de la vie ? La contribution allemande au débat sur la formation expérientielle*, Education permanente, n° 100-101 (décembre) «Apprendre par l’expérience», Paris.
 - BNADEAU J.G. (1989), *Un modèle praxéologique de formation expérientielle*, Education permanente, n° 100/101 (décembre) «Apprendre par l’expérience», Paris.
 - BAKUBOWICZ A. (1980) «Adaptation psychologique», chapitre 6 *L’appropriation de l’expérience*, Encyclopaedia Universalis.
 - BKOLB D. (1984), *Experiential learning experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
 - BPELLETIER D., NOISEUX G. et Ch. Bujold (1974), *Développement vocationnel et croissance personnelle*, McGraw Hill, Montréal.
 - BPERROT J.L. (1995), *De l’éducation scientifique à l’approche expérientielle*, Revue *l’Indécis, Trouver-Créer*, n° 19 (septembre), Lyon.



L’évaluation.

Jean-Luc MURE

Inspecteur de l’Education nationale,

Chargé de mission orientation auprès du directeur de l’enseignement scolaire.

Conceptions et définitions de l’évaluation dans le champ des sciences de l’éducation :

Les divers champs, modèles, fonctions et niveaux que nous allons décrire, soulignent le caractère multidimensionnel du concept d’évaluation. Les champs d’application des pratiques d’évaluation sont en effet quasi illimités : nous nous situons dans celui de l’éducation, mais on peut évoquer aussi ceux de la formation, de l’économie, de la politique. Ces différents champs font appel à différents modèles dont Stake (1976, cité par HADJI, 1989) a tiré huit dimensions ou “axes principaux” : “évaluation formative / évaluation récapitulative ; évaluation officieuse / évaluation officielle ; évaluation d’un objet / évaluation d’autres objets qu’il représente ; évaluation produit / évaluation processus ; évaluation descriptive / évaluation appréciative ; évaluation prédéterminée / évaluation réactionnelle ; évaluation globale / évaluation analytique ; évaluation interne / évaluation externe.”



▶ Pour définir l'acte d'évaluer, Jacques Ardoino et Guy Berger (1989) opposent la "production de connaissance" et l'"optimisation de l'action". Ils distinguent ainsi ce qui est de l'ordre du "contrôle" de ce qui est de l'ordre de l'"évaluation". Le "contrôle" est pour ces auteurs un ensemble de procédures qui ont pour objet d'établir la conformité, de mesurer des écarts. Il s'effectue avec un modèle de référence à la fois extérieur et antérieur, et ne peut donc être que "programmé". Il est par conséquent "normatif" par rapport à l'action, et son référent fonctionne comme une constante. Il est hors du temps, il "clôture, sanctionne, conserve".

L'"évaluation, quant à elle, se spécifie, en accord avec son étymologie, par l'interrogation sur les valeurs". Pour Ardoino et Berger, évaluer c'est "proposer une estimation". C'est un processus vivant, historique, "plus soucieux du sens" que de la "conformité à des modèles donnés". Dans cette optique, les systèmes de référence s'élaborent tout au long de l'évaluation, et ne sont ni extérieurs, ni antérieurs à l'action.

Mais pour Ardoino et Berger, cette distinction entre contrôle et évaluation n'est pas synonyme d'opposition. Elle éclaire la "fonction générale de l'évaluation" qui doit permettre aux acteurs concernés par l'action évaluée, d'optimiser et de réguler cette dernière à partir de multiples informations collectées en retour.

Pour Charles Hadji (1992), l'évaluation est la "gestion du probable". Entre doute et certitude, elle procède de l'analyse d'une situation et d'une "estimation des conséquences probables" d'un acte dans cette situation. C'est "l'outil de l'ambition humaine de peser le présent pour peser sur l'avenir". C.Hadji définit l'évaluation comme un "acte par lequel on formule un jugement de valeur portant sur un objet déterminé par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données : de l'ordre du fait et de l'ordre de l'idéal". En ce sens, l'évaluation est un "espace de médiation", et l'évaluateur un "tisserand-funambule" qui doit prononcer un jugement utile à l'action afin de lui donner du sens.

En ce qui concerne les fonctions de l'évaluation, Philippe Meirieu (1987) nous propose, comme pour la pédagogie, d'"engager la différenciation" à partir de l'interaction "évaluation normative" / "évaluation réflexive". Les trois fonctions essentielles de l'évaluation sont pour Meirieu :

- la "fonction diagnostique", qui permet de disposer d'informations pour une gestion efficace des apprentissages ("comprendre l'élève dans son niveau") ;
- la "fonction formative" qui doit permettre à la fois le renforcement, la correction et surtout la régulation (introduisant un "espace contractuel") ;

- ▶
- la "fonction réflexive", ou "auto évaluation", qui est "la seule qui fasse évoluer véritablement l'individu", et qui doit entrer en interaction constante avec les fonctions de l'évaluation que nous venons de décrire.

Des pistes pour l'action d'évaluer :

Après avoir succinctement présenté le champ conceptuel de l'évaluation, on peut tenter d'en dégager quelques pistes menant à son opérationnalisation.

Pour ce faire, et par la même occasion, pallier l'une des principales difficultés de la mise en œuvre d'actions d'évaluation, Charles Hadji (1989) nous propose de se fixer quelques "règles du jeu" à partir des questions et réponses suivantes.

"Qu'est-ce qu'évaluer ?" : C'est donner du sens à l'action en cours et au rôle joué par les acteurs concernés.

"Pourquoi évaluer ?" : Pour mieux gérer l'action, pour l'optimiser.

"Quel usage fait-on de l'évaluation ?" : Il est en effet indispensable de s'interroger sur "l'usage social réel de son activité d'évaluation" : pour quoi et pour qui évalue-t-on, à qui doivent revenir les résultats, qui est à l'origine de l'évaluation, qui en bénéficie, dans quel cadre éducatif, institutionnel se situe-t-elle ?

Enfin, en ce qui concerne les "compétences et qualités du bon évaluateur", Charles Hadji souligne que ce dernier "doit pouvoir déterminer les cibles [...] construire un système de repérage [...] utiliser les outils adéquats [...] mais aussi savoir rester à sa place [...] tendre vers la simplicité..."

Fort de ce questionnement préalable à toute construction de dispositif d'évaluation, on peut rechercher d'une part les principaux indicateurs et paramètres à retenir et, d'autre part, un modèle méthodologique compatible avec, par exemple, l'évaluation d'un programme éducatif d'orientation.

Jean-Pierre Boutinet (1990), dans le cadre d'une recherche plus large sur le concept de projet, a tenté de définir les indicateurs et paramètres de base de "l'évaluation-analyse d'un projet collectif". Cette dernière, guide pour le projet tout au long de sa réalisation, porte sur tout ou partie les indicateurs suivants :

- l'"efficacité" du projet, que l'auteur définit comme le rapport entre les objectifs d'action fixés et les résultats obtenus ;
- l'"efficience", c'est-à-dire la relation entre les ressources utilisées, les modalités de leur utilisation et les résultats obtenus ;
- la "cohérence", que Boutinet définit comme le rapport entre les objectifs fixés et les actions qui en résultent ;



- enfin, la “pertinence”, qui est la relation entre la cohérence et l’environnement du projet.

A partir de ces quatre indicateurs de base, Jean-Pierre Boutinet détermine sept paramètres essentiels à l’évaluation et visant à vérifier si le projet collectif (ou action éducative) en cours a introduit du changement : la “situation problème”, les “acteurs engagés dans le projet”, les “visées et buts explicites”, les “motifs invoqués”, les “stratégies en présence et les moyens utilisés”, les “résultats obtenus à court et moyen terme”, enfin les “effets secondaires non voulus (pervers ou positifs).”

Ces différents indicateurs et paramètres proposés par Boutinet devraient permettre d’effectuer une mise en relief de données jugées pertinentes au regard du contexte et susceptibles de fournir des clés de compréhension appropriées sur le projet, ses acteurs, son évolution, son vieillissement.

Pour construire un dispositif d’évaluation, on peut se fonder aussi sur ce que l’on pourrait appeler le modèle spiralaire et interactif de l’évaluation de Jean Quérenet (1987), appliqué à l’évaluation d’une expérience pédagogique. L’auteur en décrit les principales étapes et fonctions de la façon suivante :

- une première étape d’“évaluation initiale” où sont privilégiées les fonctions “diagnostique” (“mettre en œuvre une démarche de résolution de problème) et “pronostique” (“utiliser une pensée prévisionnelle”) ;
- une seconde étape d’“évaluation progressive” où l’on retrouve principalement les fonctions de “régulation” (“prendre en compte l’événement”) et de “production” (“objectiver les observations”) ;
- enfin une troisième et dernière étape, ou “évaluation terminale”, faisant appel aux fonctions de “vérification” (“produire une analyse complexe et multidimensionnelle”) et de “communication” (“stabiliser le savoir produit”).

Eléments bibliographiques

- ARDOINO J. et G. BERGER (1989), *D’une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, Matrice Andsha.
- BOUTINET J.P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, ESF.
- HADJI C. (1989), *L’évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Ph. (1987), *Pédagogie et évaluation différenciées*, in DELORME C. et Coll., *L’évaluation en questions*, Paris, ESF, pp. 149-163.
- MURE J.L. et R. SOLAZZI (1992), *Pistes de recherche pour évaluer les pratiques éducatives en orientation*, revue *l’Indécis*, n° 10, Lyon, *Trouver/Créer*.
- QUERENET J. (1987), *Évaluation et expérimentation, ou comment tirer valeur de l’expérience ?*, in DELORME C. et Coll. *L’évaluation en questions*, Paris, ESF, pp. 129-147.



Anthropologie du projet



Jean-Pierre BOUTINET

Professeur à l’université catholique de l’Ouest
 Directeur de l’Institut de recherche fondamentale et appliquée d’Angers
 Professeur associé aux universités de Sherbrooke (Canada) et Genève (Suisse)

Le concept de projet se donne à saisir dans sa plurivocité, recouvrant lui-même une diversité de pratiques au sein desquelles s’entrecroisent continuellement deux dimensions incontournables, la dimension instrumentale liée aux procédures utilisées et à l’efficacité visée, la dimension symbolique évocatrice d’intentionnalité et de sens. C’est la raison pour laquelle, au-delà de ces deux dimensions et dans une perspective unificatrice, il est nécessaire de resituer les conduites de projet dans leur contexte anthropologique. Cette approche anthropologique nous donne la possibilité de nous questionner sur le pourquoi du recours intempestif aujourd’hui aux démarches de projet. Elle permet par ailleurs de décliner un point de vue unificateur en une diversité d’approches disciplinaires qui représentent autant de facettes sous lesquelles peut se laisser appréhender le projet. Pour justifier de la richesse conceptuelle d’un terme très évocateur, nous retiendrons ici, sans prétendre à l’exhaustivité, une dizaine de facettes portées par ce paradigme de projet.

D’un point de vue phénoménologique, l’approche du projet permet d’explicitier les enjeux existentiels liés à l’auteur qui projette : Se mettre en projet, c’est s’engager intentionnellement dans une conduite qui se veut une réponse significative à une situation vécue comme absurde. Cette conduite significative visant à conjurer le déterminisme d’un destin entend valoriser une relation préférentielle que la personne entend nouer avec tel ou tel objet de son environnement.

Selon une perspective linguistique, on pourra cerner l’origine, l’évolution et la signification actuelle du terme projet en lien avec ses paronymes de *su-jet*, *ob-jet*, *re-jet*, *tra-jet*, *sur-jet*. En nous interrogeant ainsi sur la signification de l’activité de jeter, et donc sur celle de projeter qui doit toujours s’entendre de façon pronominal comme relevant du *se projeter*, nous pourrions, à l’aide de ces paronymes élaborer une méthodologie du *projet*. Nous aurons par ailleurs le loisir de situer ces paronymes au regard des paronymes français du correspondant grec de l’activité de jeter en



▶ avant que le français désigne par *pro-blème* (dérivation et contraction du verbe grec *pro-ballein*, jeter en avant). Ces paronymes de *sym-bole*, *parabole*, *hyper-bole*, *dia-ble* (diabole), *em-bolie* (embole) sont d'un point de vue méthodologique aussi suggestifs que les paradigmes latins.

Une approche ethnologique oppose les sociétés traditionnelles soucieuses de conserver et de valoriser leur héritage aux sociétés modernes qui cherchent à privilégier les conduites d'anticipation et de prospective en s'interrogeant de façon volontariste sur un devoir-être. Dans ce contexte, il est nécessaire de distinguer la signification du projet en culture moderne de celle qu'il revêt depuis quelques années dans une culture postmoderne qui tend à gommer l'importance accordée à l'avenir et aux anticipations pour davantage prendre en compte les temporalités du moment présent.

Une entrée par la sémiotique fait assimiler tout dispositif de projet à un conte qui décrit le jeu des différents acteurs autour d'un scénario entrevu comme énigme. Ce jeu qui va de la coopération des acteurs au conflit en passant par la crise, met en scène de façon incontournable un héros, l'auteur du projet, des adjouvants, les acteurs ressources, des opposants, les acteurs confrontants, des acteurs indifférents et des acteurs conflictuels. Saisir ce qui se joue en terme d'énigme à dévoiler, c'est comprendre ce qui fait la singularité de tel projet par rapport à tel autre.

Dans une compréhension sociologique, on situera le projet vis-à-vis de son environnement post-industriel pour comprendre en quoi une société à projets se montre capable de maîtriser et d'orienter les changements qu'elle induit, en quoi en générant des capacités à être acteur, elle ne peut s'empêcher de produire ou de reproduire des modes d'assujettissement à travers des formes de pouvoir et de domination à élucider.

Une approche psychologique s'interrogera sur la place des conduites à projet dans les constructions identitaires des individus ; elle questionnera aussi les paramètres psychologiques fondateurs de cette visée intentionnelle de toute conduite de projet, histoire personnelle, motif, but, motivation. Elle cherchera à préciser les conditions à partir desquelles il peut y avoir construction projective aussi bien à travers des horizons temporels rétrospectifs que prospectifs et les déviations susceptibles d'altérer une telle construction.

Sous un angle biologique, on essaiera de voir en quoi le projet dans ses propriétés constitutives peut être considéré comme une propriété inhérente au vivant capable d'innover dans ses modes d'adaptation et donc de conjurer la répétition mortifère. On cherchera alors les formes spécifiques que prend le projet en fonction des différentes catégories de vivant auxquelles il s'applique.



▶ Une appréhension pragmatique du projet met au cœur de ses préoccupations l'action et avec elle le choix, la décision, la détermination d'un acteur et le déploiement de ses stratégies. Qu'en est-il donc de l'action anticipée et engendrée par le projet ? A quel processus recourt-elle et selon quelles procédures pour être menée à bien ? A quels résultats conduit cette action projetée et dans ces résultats quel est le rôle de cette main invisible qui fait inmanquablement produire aux projets des effets inattendus qu'il n'avait pas prévus ? En définitive, à quel type d'efficacité conduit l'action projetée, à quelle maîtrise partielle de soi-même, à quel contrôle incertain de l'environnement mène-t-elle ?

Dans une perspective psychanalytique, on s'intéressera aux conduites d'idéalisation mises en place par le projet ; de quel registre relèvent ces conduites, un moi idéal narcissique et défensif ? un idéal du moi militant ? l'une ou l'autre forme de sublimation ? Comment l'idéal du projet conçu va-t-il affronter le réel du projet réalisé et ce à travers quelle oscillation entre illusion et désillusion ?

Dans une approche épistémologique, le projet dans sa variante projet de recherche, est au cœur de la construction des connaissances. Pas d'objet scientifique à circonscrire sans un projet qui l'anticipe et le préfigure. Ce projet est fait d'une visée problématique de la réalité à investiguer qui se donne à travers des représentations constituant des objectivations partielles et devant impliquer l'instauration d'une coupure épistémologique entre le chercheur et son objet de recherche.

Certes, d'autres facettes seraient certainement à convoquer, qui ajouteraient à cet ensemble composite leur propre nuance, notamment les facettes historique, économique et méthodologique. Si toutefois au-delà de ce foisonnement, nous cherchons à saisir l'essentiel porté par notre paradigme, alors nous pouvons nous limiter à cinq caractères fondateurs. Pour qu'une conduite soit dite conduite de projet, cinq propriétés doivent être simultanément réunies, faute de quoi le projet se laissera réduire à un simulacre :

- tout projet présuppose un auteur identifiable cherchant à donner sens à ce qu'il fait, lui-même étant pris dans un jeu de coopération avec des acteurs ;
- un projet s'organise en deux temps, un temps de conception-anticipation, un temps de réalisation-concrétisation, l'auteur qui conçoit étant en même temps celui qui réalise ;
- il n'y a de projet que si l'auteur se trouve confronté à une situation d'incertitude et de complexité, grosse de possibles ;





- un dispositif-projet vise à l'élaboration d'une solution singulière, solution inédite propre à l'auteur et à la situation à laquelle il est confronté ; non répétable ;
- tout projet présuppose une exploration ouverte d'opportunités de la situation ; ces opportunités à identifier sont liées à un temps favorable, à un lieu propice au regard des contraintes existantes.

Ce faisant, quatre grandes composantes entrent dans une démarche de projet qui demandent à être articulées entre elles, autant en tension qu'en complémentarité :

- **une composante technique** de type procédural et instrumental visant à l'une ou l'autre forme d'efficacité ;
- **une composante existentielle** cherchant à prendre en compte des questions de sens exprimées par des valeurs, des finalités, des perspectives ;
- **une composante collective** mettant en jeu des organisations et des institutions régulatrices, tantôt facilitantes, tantôt inhibantes ;
- **une composante individuelle** faite d'acteurs qui, au sein d'un projet ou à sa périphérie, vont déployer des stratégies qui auront un effet cumulateur ou neutralisateur.

Bibliographie

- J-P. Boutinet 1990 *Anthropologie du projet*, Paris PUF, 2001 pour la 6ème édition augmentée
- J-P. Boutinet 1993 *Psychologie des Conduites à projet*, Paris, PUF, 1999 pour la 3ème édition revue
- F. Dubet 1991 *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil
- M. Duru-Bellat 1998 *Le Fonctionnement de l'orientation, Genèse des inégalités sociales*, Delachaux et Niestlé
- J. Legrès, D. Pémartin 1988 *La Psychopédagogie du projet personnel*, Paris, EAP
- J. Nuttin 1980 *Théorie de la motivation humaine, du besoin au projet*, Paris, PUF



Les représentations sociales : notions de base

Christian GUIMELLI

Professeur des universités - Laboratoire de psychologie sociale - Université de Provence (Aix-Marseille I)

Définitions

Les représentations sociales constituent une modalité particulière de la connaissance, généralement qualifiée de " connaissance de sens commun " , dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Elles recouvrent donc l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont *produites* et *partagées* par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné, tel que, par exemple, la nature, la maladie ou le travail. C'est d'ailleurs en ce sens que l'on parle aussi, pour les définir, de " théories naïves " faisant référence en cela à des constructions plus ou moins élaborées, mais qui s'opposent à celles de l'expert ou du scientifique.

On trouve l'origine du concept chez Durkheim (1898)¹² sous le terme de "représentations collectives". Mais ce n'est que beaucoup plus tard que la psychologie sociale a fait de ce concept l'un de ses centres d'intérêt majeur. Reformulé par Serge Moscovici (1961, 1976), à l'occasion de son étude princeps sur les représentations de la psychanalyse, il a été replacé d'emblée dans un cadre théorique remarquablement structuré et cohérent, qui a ouvert la voie à une importante série de recherches.

Dans cette étude, Moscovici montre que la fonction première des représentations sociales est d'interpréter la réalité qui nous entoure, d'une part entretenant avec elle des rapports de symbolisation, et d'autre part, en lui attribuant des significations, cette fonction consistant, finalement, dans un véritable "remodelage mental" de l'objet.

Insistons tout d'abord sur le fait que cette activité mentale réalisée en direction de l'objet est *socialement marquée*. En effet, elle ne se manifeste pas indépendamment du champ social dans lequel, inévitablement, elle s'insère. En fait, ce qui est à l'œuvre, c'est un *métasystème* constitué par des régulations sociales faisant intervenir les modèles, les croyances déjà établies, les normes et les valeurs du groupe. Ce métasystème canalise,



¹² E. Durkheim (1898) : *Représentations individuelles et représentations collectives*. *Revue de Métaphysique et de Morale*. In : *Sociologie et Philosophie*. Paris : Presses universitaires de France, 1967.

modifie, oriente, en un mot, dirige les opérations cognitives. Par ailleurs, dès que l'objet constitue un enjeu social, même limité pour le groupe, la représentation correspondante est générée collectivement à partir d'un vaste ensemble d'interactions sociales, internes au groupe. Pour ces différentes raisons, la représentation est dite "sociale" et elle est partagée par les individus de ce groupe, tout au moins en ce qui concerne l'essentiel.

Organisation

On admet communément aujourd'hui que le contenu des représentations sociales, une fois constitué, est organisé autour d'un système central dont la fonction est *structurante* (voir Abric, 1994). Les éléments du système central constituent ainsi l'essentiel de la représentation. Par exemple, l'objet de représentation "Travail" renvoie, entre autres, à la notion de "salaire". Cette notion fait partie du système central et chacun d'entre nous reconnaît qu'une activité est un "travail" si (et seulement si) elle fournit un "salaire". Et si elle ne procure aucun "salaire", l'activité en question ne peut en aucun cas être qualifiée de "travail". Autrement dit, les éléments qui font partie du système central de la représentation sont indispensables à la connaissance de l'objet. Et quand l'objet est privé de tout ou partie de son système central, on assiste à un effondrement global de son sens. Le système central de la représentation est donc générateur du sens que le groupe attribue à l'objet et il assure la cohérence interne à l'ensemble.

Il présente également deux propriétés qui sont fondamentales. *Il se caractérise tout d'abord par une grande stabilité*, assurant ainsi la permanence et la pérennité de la représentation. Autrement dit, c'est le système central qui va résister à tout ce qui pourrait mettre en cause, d'une manière ou d'une autre, l'assise générale de la représentation qui, par conséquent, va être dotée d'une grande inertie et sera extrêmement difficile à faire évoluer. Certes, le noyau d'une représentation peut changer, mais c'est toujours sur une période relativement longue et dans certaines conditions bien particulières.

Par ailleurs, le système central *constitue la base commune, collectivement partagée*, des représentations sociales. Si l'on préfère : il est le lieu de consensus de la représentation. Ainsi, chaque membre du groupe "voit les choses" à peu près de la même façon et il assure, de ce fait, un rôle capital du point de vue social. En effet, c'est par son intermédiaire que se définit l'homogénéité du groupe ainsi que sa propre identité. Grâce à lui, en effet, les membres d'un même groupe peuvent se reconnaître, mais aussi se différencier des membres des groupes voisins.

Il est donc important, dans toute étude sur les représentations sociales de procéder à son repérage systématique. Autour du système central, on trouve les éléments périphériques. Reprenons l'exemple des représentations sociales du travail. Comme chacun le sait, un travail peut générer ou non l'épanouissement personnel des employés. Ceci dit, si d'une manière générale, on peut s'accorder sur le fait qu'un travail qui génère l'épanouissement du personnel est plus motivant ou plus agréable, il n'en reste pas moins qu'une activité qui ne génère pas l'épanouissement du personnel demeurera malgré tout un travail, notamment si l'on perçoit un salaire dans le cadre de cette activité. La notion d'"épanouissement du personnel" fait donc partie du système périphérique de la représentation du travail. Pour le dire autrement, l'épanouissement du personnel n'est pas une notion essentielle dans le champ de représentation considéré et on peut, par exemple, être d'accord ou pas sur son intérêt dans le cadre du travail, considérer que c'est important ou pas, etc. Dès lors il est clair que les éléments périphériques vont être compris en fonction de la situation dans laquelle on se trouve, de l'expérience que l'on a de l'objet, des pratiques habituelles... Le système périphérique est donc caractérisé par une plus grande souplesse que le système central. Et c'est cette souplesse qui va permettre l'appropriation individuelle de la représentation et donc de fortes variations individuelles à propos de l'objet, aussi bien discursives que comportementales à l'intérieur même du groupe. Dès lors, celles-ci pourraient être gênantes et nuire au consensus global. Dans certains cas, ces variations sont telles qu'elles peuvent laisser supposer à l'observateur peu averti qu'il se trouve confronté à des représentations sociales différentes. Cependant, une observation attentive montre que l'hétérogénéité des discours disparaît dès que l'on touche sous une forme ou sous une autre au système central. Le système périphérique autorise ainsi la construction de représentations sociales individualisées, organisées néanmoins autour d'un système central commun qui, lui, est consensuel.

Transformation

Cette organisation particulière des cognitions a pour conséquence de rendre les représentations sociales particulièrement stables dans le temps. Certes, il est possible de modifier certains aspects du système périphérique par des apports d'information ou par des techniques de formation appropriées. Mais il ne pourra s'agir que de transformations mineures de la représentation et le groupe continuera à "voir les choses" de la même façon en ce qui concerne l'essentiel. En fait, les travaux de recherche portant sur la dynamique des représentations sociales montrent que ce sont

▶ Les pratiques sociales *nouvelles* mises en place par le groupe lui-même qui ont le plus de chance de modifier le système central de la représentation et donc les points de vue essentiels et consensuels à l'égard de l'objet. Généralement ces pratiques sociales nouvelles s'obtiennent en modifiant les circonstances (sociales, environnementales, etc.) dans lesquelles se trouve le groupe, l'obligeant ainsi à développer des stratégies adaptatives. Encore faut-il que la modification des circonstances soit perçue comme irréversible. Autrement dit, le retour au *statu quo ante* doit être considéré par le groupe comme impossible. Dans le cas inverse, en effet, aucun travail cognitif d'importance ne sera accompli et on assistera seulement à des transformations mineures de la représentation.

Bibliographie de base

- J.C. Abric, (1994) : *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- C. Guimelli, (1994) : *Structures et transformation des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- C. Guimelli, (1998) : *La Pensée sociale*. Paris : Presses universitaires de France. Coll. "Que Sais-Je ?"
- P. Moliner, (1996) : *Images et représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- S. Moscovici, (1961) : *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris, Presses universitaires de France. Nouvelle édition 1976.



La motivation

Raymonde DEFRENNE

Présidente de l'Association TROUVER/CREER

Motivation : "motifs à action ..."

Les effets de la motivation sur la réussite universitaire ou sur la construction des parcours des étudiants sont importants. Encore faut-il s'entendre sur ce qu'est la motivation. La motivation est habituellement définie comme "ce qui pousse une personne à agir", c'est-à-dire comme l'ensemble des forces conscientes ou inconscientes qui déterminent le comportement humain.

Il existe de nombreuses théories de la motivation. Certaines mettent l'accent sur les facteurs internes de la motivation : que ce soient les pulsions

(Freud), les niveaux hiérarchiques de besoins (Maslow), la recherche de la réalisation de soi (Rogers). D'autres mettent plutôt l'accent sur les moteurs d'action qui sont externes aux individus : L'homme est déterminé par l'ensemble des contraintes qui s'exercent sur lui. Ces contraintes sont matérielles ou issues de normes sociales. D'autres théories encore insistent sur l'importance des expériences de la vie sur la motivation. Les situations vécues constituent des empreintes qui vont sous-tendre toutes les conduites.

Enfin ? Joseph Nuttin tente de montrer la nécessité d'appréhender ce concept dans le cadre général du comportement humain. Son approche dynamique de la motivation met en relation une personne et son environnement. Elle est un des fondements de l'approche éducative de l'orientation. Elle éclaire les articulations entre la motivation et les concepts d'orientation et de projet.

Selon J. Nuttin, la motivation est l'aspect dynamique du comportement humain. L'être humain est motivé à intervenir, de façon intentionnelle et active dans le cours des événements et surtout dans le développement de sa propre personnalité. Dans ce mouvement, si la personne ne parvient pas à construire, elle aura tendance à détruire, soit son environnement soit elle-même.

Pour lui, à la base du fonctionnement comportemental, il y a le besoin d'entrer en relation avec le monde, cette relation étant la condition du fonctionnement de la motivation et de son développement. La personnalité n'est pas une unité autonome, elle est un pôle de l'unité "Personnalité-Monde"

Le besoin relationnel est à la base de la motivation. Il s'identifie au dynamisme de la croissance et au développement.

De ce fait, la motivation est donc un processus fonctionnel et relationnel qui transforme les besoins ressentis par l'individu en buts, en projets et en plans d'action.

L'état de besoin est cause de malaise, il est déclencheur de toutes sortes de mouvements qui amènent à penser, imaginer, rencontrer des objets et des personnes. La qualité de ce fonctionnement cognitif fera que la personne en état de besoin bénéficie d'un instrument nouveau. Elle enrichit son monde des situations et des objets perçus qui en tant qu'expériences et informations, restent à sa disposition. Elle manipule cognitivement tout un matériel symbolique lui permettant de se définir des objets-buts et des projets préparatoires à l'action réelle. En cours de route, le plan et même le but peuvent être ajustés en fonction des circonstances. Une dernière étape dans le processus motivationnel est à franchir, c'est le passage du projet d'action à l'acte d'exécution.

▶ Le projet et le plan d'action sont intégrés au processus comportemental concret par lequel un sujet, en état de besoin, se fraie un chemin dans le monde. "En résumé, l'être humain est motivé à intervenir de façon intentionnelle et active. Le choix qui, progressivement, l'oriente vers une profession est, dans cette culture, un élément essentiel dans ce développement. Le caractère personnel du choix, aussi bien que le concours discret du milieu social, sont des conditions essentielles pour que le dynamisme intrinsèque de l'auto-développement puisse y trouver sa concrétisation et motiver la personne au cours de la préparation qui mène au but posé."

On peut enrichir la notion de motivation par celle de motivations extrinsèques et motivations intrinsèques, de pouvoir personnel et pouvoir de l'environnement.

Cette approche est liée au départ aux théories du "locus de contrôle" ou de l'attribution. Il s'agit ici de s'intéresser à la croyance que les individus ont dans leur capacité à être pour quelque chose dans ce qui leur arrive. La question est de savoir si, pour la personne, les raisons qui influencent son comportement sont externes ou internes. Si les individus se sentent déterminés de l'extérieur, ils seront peu motivés à agir personnellement. Par contre, ceux qui s'attribuent, à eux-mêmes, réussites ou échecs seront plus capables et motivés à agir personnellement.

Toutes les études menées sur ces sujets ont montré que la réalité est plus complexe que cela. Le plus souvent, il y a surdétermination : un acte est motivé simultanément de plusieurs manières. Il y a la plupart du temps, en même temps, coexistence de motivation extrinsèque et intrinsèque.

Dans ces conceptions, il est apparu important de permettre à l'individu de prendre conscience des influences, des pressions qui s'exercent sur lui, et de lui permettre de modifier la représentation qu'il a de son environnement et de son "pouvoir personnel".

Daniel Favre, quant à lui, suggère l'existence de deux systèmes motivationnels : l'un prépondérant aux premiers âges de la vie où le bien-être est associé à la satisfaction de besoins dans une relation de dépendance à autrui, l'autre où le plaisir aurait pour origine les conduites pour lesquelles la personne a des raisons personnelles d'agir, par lesquelles elle gagne de l'autonomie, par lesquelles elle a le sentiment de se développer. Il s'agit là de conduites "auto-déterminées".

L'adolescent ou le jeune adulte est particulièrement confronté à la question de savoir s'il peut ou non être acteur de son propre devenir. Il a, dans l'enfance, souvent agi en dépendance avec son milieu environnant, que ce soit le milieu familial, social, amical ou celui de l'école. Il sent la nécessité d'arrêter de toujours faire ce qu'on lui dit de faire sans encore bien

▶ savoir ce que lui veut ou peut faire. D'où l'importance des problèmes de motivation à l'adolescence.

Le jeune, l'adulte ensuite, est souvent partagé entre deux motivations opposées : le souhait d'être responsable, pilote de son existence, et celui de rester dépendant, soumis, assisté et de ce fait moins responsable. S'il ne parvient pas à gérer ce conflit et percevoir la nécessité de s'appuyer sur les deux systèmes motivationnels, il est bloqué dans sa construction personnelle. Il a l'impression de ne pas parvenir à exister personnellement.

En conclusion, il nous apparaît que ces approches de la motivation nous confortent dans l'importance de donner l'occasion à des étudiants d'aller de façon active à la rencontre du monde professionnel, d'observer les besoins des collectivités, de s'interroger sur le bien commun à développer, de se questionner sur les rôles qu'ils pourraient jouer dans la société, de se projeter dans une diversité de devenirs pour construire progressivement, à la fois leur identité personnelle et leur itinéraire scolaire et professionnel.

Pistes bibliographiques

- DESCHAMPS, BEAUVOIS (1996) *Des attitudes aux attributions*, PUF
- C. FAVRE et D. FAVRE (1993) *Un modèle complexe des motivations humaines : application à l'éclairage de la crise d'adolescence*, *Revue de Psychologie de la motivation*, n° 16.
- C. GUIMELLI (1999) *La Pensée sociale*, PUF
- L'ECUYER (1978) *Le Concept de soi*, PUF
- A. MASLOW (1983) *Vers une Psychologie de l'être*, Paris, Payot.
- E. MORIN (1978) *Science avec conscience. Psychologie sociale*, PUF
- A. MUCHIELLI (1992) *Les Motivations*, PUF
- J. NUTTIN (1980) *Théorie de la motivation humaine*, Paris, Payot.
- PELLETIER, BUJOLD et collaborateurs (1983) *Pour une Approche éducative de l'orientation*, Gaëtan Morin.
- R. SOLAZZI (1999) *Le Paradoxe du funambule*, Lyon, *L'Indécis* n° 35
- R. SOLAZZI R. (1984) *IMADO 80 et IMADU 81, Une Méthode de classement pour l'inventaire des intérêts professionnels*, *Bulletin de l'ACOF* n° 30
- R. SOLAZZI et un groupe d'auteurs de TROUVER/CREER (1997), *Nouvelle Collection éducation des choix. Apprendre à s'orienter (6ème à 3ème Collège)*, Ed. Septembre (Québec), diffusion EAP, Paris
- D.W. WINICOTT *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

TROUVER / CRÉER un concept et une association



Francis DANVERS

Professeur des universités
UFR des sciences de l'éducation
Université LILLE 3

L'Association "TROUVER/CRÉER" dont les origines remontent à mai 1975 à Lyon, s'inscrit dans une démarche issue des pratiques et recherches élaborées au Québec par Denis Pelletier (docteur en psychologie de l'université de Paris, professeur titulaire au département de Counselling et d'orientation de l'université de Laval). La filiation directe avec le courant de l'A.D.V.P. (Activation du développement vocationnel et personnel) se marque par la volonté de produire une synthèse nouvelle qui vise à développer des situations d'apprentissage favorisant l'expérience personnelle, et la découverte à partir d'un vécu existentiel. Construit comme un processus de recherche, la démarche préconisée en orientation, pour les publics jeunes et adultes, n'est ni un psychologisme, ni un pédagogisme, dans la mesure où sont intégrés des apports comme la psychosociologie des métiers de G. Latreille, 1980, et les caractéristiques du système de formation français.

Cette volonté de synthèse et d'approfondissement s'est concrétisée en 1984, par la publication d'un ouvrage collectif franco-québécois, *Pour une approche éducative en orientation*, Gaëtan Morin éditeur, et par des publications ultérieures sur l'éducation des choix en milieu scolaire et universitaire, dont la plus significative pour la pédagogie de l'orientation est *Socrate, le retour*, paru en 1994.

L'association Trouver/Créer dont l'objectif est de promouvoir une conception humaniste de l'orientation qui redonne à la personne la maîtrise de ses choix dans un environnement complexe, considère l'orientation comme "l'ensemble des phases de réflexion, recherche, expérimentation et décision favorisant un itinéraire personnel et professionnel... susceptibles d'aider les jeunes et les adultes à construire et à réaliser des stratégies de projets". Développant des activités de formation ou de conseil en orientation, en France ou à l'étranger, l'association TROUVER/CRÉER s'attache à étudier les processus de développement des individus et des groupes, ainsi que les incidences des facteurs socio-économiques (article 2 des statuts de l'association, modèle 1901).



L'alliance des mots "TROUVER/CRÉER" est due à G. Latreille, qui emprunte ces notions à R. Kaës, après Winnicott, pour analyser les stratégies de certains groupes professionnels.

J.-L. Mure, membre du Conseil scientifique de l'Association Trouver/Créer et auteur d'une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, s/dir. Ch. Hadji (1996), aborde le problème de "la formation des enseignants du second degré à l'orientation" en soulignant l'intérêt d'une Approche expérientielle et éducative de l'orientation (A.E.E.O.). De la naissance à la mort, la personne vit des expériences ; d'abord des unités d'expériences qui se structureront peu à peu en perception de soi, puis en concept de soi, pour construire une identité de soi. Reprenant les apports de D. Pelletier, G. Noisoux, Ch. Bujold, l'approche expérientielle, éducative et sociale de l'orientation et de l'insertion souligne, pour J.-L. Mure, une rupture avec le paradigme déterministe (modèles adéquationniste et dichotomique), dans un contexte de mutations socio-économiques accélérées et de plus grande responsabilisation de la personne. Temps et espaces pluriels ; identité et expérience ; acteur social et rôle ; éducation et développement ; projet et orientation ; système et complexité ; dimension utopique et paradoxale de bon nombre d'interventions en orientation, constituent des concepts de base d'un Modèle éducatif et psychosocial de l'orientation (M.E.P.S.O.), attaché à produire des contenus nouveaux susceptibles d'être réinvestis dans la formation des maîtres en I.U.F.M, l'enseignement secondaire et les premiers cycles universitaires. Ainsi, se dessine une nouvelle complémentarité conseillers d'orientation psychologues / enseignants et d'autres collaborations, qui nécessitera à terme une reconnaissance identitaire chez les uns et les autres, et un partenariat mieux identifié inscrit dans des réseaux reconnus, notamment au niveau européen.

Pour J. Guichard, directeur de l'I.N.E.T.O.P. (1997), l'Association TROUVER/CRÉER joue un rôle majeur dans la diffusion des pratiques d'aide à l'orientation. "Relayée par certaines MAFPEN, elle a su se faire reconnaître par différentes collectivités locales, associations ou syndicats. La collection "Education des choix", fruit des travaux de plusieurs membres de l'association, apparaît aussi en parfaite adéquation avec les circulaires ministérielles françaises actuelles sur l'éducation aux choix des collégiens."

II.3. METTRE EN APPLICATION LE “PROJET PROFESSIONNEL” À L’UNIVERSITÉ

Comme objet d’analyse de la mise en œuvre de l’approche éducative à l’université, prenons le dispositif qui a servi de référence depuis bientôt vingt ans pour le développement des modules axés sur le projet de l’étudiant et destinés à des effectifs importants. L’enseignement “Projet professionnel”, intégré à la première année du cursus scientifique de l’université Claude-Bernard LYON 1 depuis 1984, a fait l’objet d’une description pédagogique commentée dans le chapitre 3 de l’ouvrage “Socrate, ... le retour”¹³ ; les différentes séquences, les outils pédagogiques et adaptations sont disponibles dans le CD-ROM ci-joint.

En quelques mots le “Projet professionnel” mis en place à LYON 1 fonctionne de la façon suivante :

Après une réunion de présentation en amphithéâtre, les étudiants sont répartis en groupes de 25 ou 30, encadrés pendant quatre séances de travaux dirigés par un enseignant-chercheur de l’université. Chaque groupe traite de thèmes complémentaires et s’organise en équipes de 3 ou 4 étudiants qui pourront ainsi travailler ensemble sur un même domaine professionnel. C’est donc en sous-groupe que se fera la recherche documentaire, que se prendront les contacts avec les personnes à interviewer, que se prépareront l’exposé à faire devant le groupe entier et la réalisation d’un poster rendant compte de l’ensemble de cette recherche. Par contre, chaque étudiant rendra un dossier individuel, document où il devra analyser l’ensemble de la démarche vécue. Tout ce processus se déroulera sur quatre à cinq mois.

▼ II.3.1. Le choix du thème

Examinons maintenant plus en détails les différentes étapes du module.

Dans le dispositif “Projet professionnel”, tout commence par le choix du thème par l’étudiant : Premières difficultés pour l’étudiant sommé d’énoncer un intitulé de centre d’intérêt assimilable à un projet d’avenir ; premières difficultés pour les organisateurs partagés entre la nécessité de faire démarrer le travail de plusieurs centaines, voire de milliers d’étudiants, et la volonté que chaque étudiant fasse un choix réfléchi.

Nombre d’étudiants s’autocensurent (en dépit des consignes indiquant clairement que tout thème est accepté, qu’il soit ou non en lien avec les études) et disent avoir choisi ce qu’ils pensaient qu’on attendait d’eux, à savoir un métier conventionnel (enseignant, ingénieur...). On note cependant une légère fluctuation des

¹³ D. GILLES, J. SAULNIER-CAZALS, M.J. VUILLERMET-CORTOT, “SOCRATE, le retour... pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants”, Québec, Ed. Septembre, 1994 - diff. Trouver-Créer (04.72.71.66.75)

tendances au fil des années, avec l’apparition ou la disparition de quelques termes selon les modes ; l’information actuellement massive sur les études, les filières, les métiers, a un effet relativement limité sur les vœux spontanés des jeunes ; l’impact, par contre, des valeurs collectives de notre société, est perceptible à travers la fréquence d’apparition des thèmes : l’environnement, les maladies génétiques, la finance, l’informatique, le multimédia, plutôt en hausse, ou a contrario, l’enseignement, la recherche en régression.

Cette première décision que doit prendre l’étudiant en indiquant librement une perspective professionnelle, marque symboliquement le démarrage de cette aventure que l’on propose de faire vivre à l’étudiant : pas de liste de thèmes proposés, pas de conseils appuyés de la part de l’institution. Ces jeunes adultes, majeurs pour la plupart, tous bacheliers, doivent s’impliquer, donc prendre un risque, l’assumer : Certains étudiants, à ce stade, mettent en œuvre d’eux-mêmes toutes les étapes de la prise de décision définies par l’A.D.V.P. (exploration, cristallisation, spécification) avant de se déterminer ; d’autres élaborent des stratégies de contournement et par exemple... se réfugient derrière le choix de leur voisin !

Il n’est pas rare que des étudiants s’offusquent qu’on leur demande de se déterminer sur un thème puisque justement ce travail doit leur permettre d’élaborer un projet personnel ; outre le fait que, pour commencer un travail d’exploration, il est plus facile de se donner un objet d’investigation, le “remue-méninges”, sinon l’émotion, que provoque cette injonction est tout à fait favorable à la mise en action recherchée chez l’étudiant.

▼ II.3.2. La première séance de groupe

La phase suivante est amorcée par la première réunion du groupe d’étudiants, groupe constitué à partir des thèmes qu’ils ont indiqués : l’hétérogénéité relative des thèmes est un élément important pour la dynamique du groupe. Il est très courant d’observer à ce stade que les étudiants sont tentés de se fondre dans le groupe. Quand ils s’aperçoivent que le thème indiqué au départ est négociable, il peut se modifier encore pendant cette phase de démarrage (l’objectif étant bien sûr qu’ils vérifient que le domaine qu’ils vont explorer les concerne effectivement), alors on réalise pleinement ce que dit J.P. Boutinet (“ de nombreux projets se coulent dans les idées dominantes”) : certains, qui avaient un thème plutôt personnel sinon original, sont bientôt tentés de s’aligner sur le thème dominant du sous-groupe dans lequel ils se trouvent ; d’autres préfèrent changer de coéquipiers et sont prêts à prendre n’importe quel objet d’étude (et peuvent figurer parmi ces étudiants, ceux-là même qui s’indignaient que le choix de départ fût trop rapide !).

En fait cette étape est à la fois très délicate à faire fonctionner, et très riche de sens pour l’étudiant : il est confronté à ses propres valeurs et à celles des autres. Mais il est aussi renvoyé à son rôle (nouveau ?) d’adulte qui peut et doit réfléchir et

choisir par lui-même ; alors qu'il est tenté de se conduire, comme d'habitude, en élève qui s'adapte et fait ce qu'on lui dit de faire, tout en trouvant que c'est sans intérêt : Mais ici nul maître pour apporter les contenus.

L'enjeu de cette première séance de groupe est bien de parvenir à ce que chaque étudiant :

- exprime ce qu'il investit dans le thème qu'il a indiqué ;
- écoute chacun des autres étudiants du groupe ;
- reconnaisse des interférences, des proximités entre les centres d'intérêt de chacun ;
- conserve sa différence.

Il faudra parvenir à partager les différentes tâches d'exploration demandées sans perdre de vue l'interrogation de départ.

Alors seulement, pourront se mettre en œuvre les habiletés nécessaires à cette étape : curiosité, sensibilité, flexibilité, fluidité, autonomie. Selon les étudiants, cette attitude sera plus ou moins vite acquise, parfois quelques semaines seront nécessaires, voire davantage : le principal obstacle est véritablement le rôle strict "d'apprenant" dans lequel le jeune s'enferme dans le cadre scolaire puis universitaire, rôle qui est peu compatible avec l'expression du ressenti, avec les hésitations, les revirements, la perplexité.

▼ II.3.3. Le temps de la confrontation

Puis, vient le temps de la confrontation avec les professionnels.

"C'était très intéressant de pouvoir parler à des professionnels..."

" C'est la réalisation de l'interview et donc la rencontre avec quelqu'un exerçant ce métier qui m'a beaucoup aidé ; c'est ainsi que j'ai appris le plus de choses."

" J'ai passé un bon moment lors des interviews."

"Le projet professionnel est très enrichissant (surtout les interviews) ..."

"Les recherches faites m'ont permis de comprendre que ce métier ne m'intéressait pas, il ne répond pas à mes attentes ; l'interview fut très enrichissante." ¹⁴

L'expérience de la rencontre avec les adultes est-elle donc si rare chez nos étudiants ?

Cette appréciation de l'apport des interviews ne doit pas faire oublier que cette expérience donnée à vivre aux étudiants s'intègre dans une démarche construite, où les rencontres avec les professionnels sont l'aboutissement d'un travail d'exploration : confrontation entre pairs des représentations en présence dans le groupe, puis recherche documentaire ; enfin la recherche des contacts, la préparation de la grille de questionnement sont autant de prétextes à renouveler son propre questionnement. Ce long travail de préparation permet sans doute que la rencontre devienne un temps fort.

¹⁴ L'Évaluation "Projet Professionnel" 1^{ère} année DEUG Sciences 2000/2001 par les étudiants de l'université Claude-Bernard Lyon 1 (remarques en "tribune libre").

▼ II.3.4. Le traitement de l'expérience

Distanciation et traitement de l'expérience font l'objet de l'étape suivante et représentent véritablement ce qui transforme des travaux pratiques en formation.

L'accession à la connaissance est l'objectif du chercheur qui analyse pas à pas ses méthodes, ses résultats, les compare à ceux des autres, en prenant du recul par rapport à l'objet d'étude. Le travail écrit de formalisation (rapport de cinq pages plus annexes) qu'effectue chaque étudiant individuellement, en adoptant le plan d'une publication scientifique, s'apparente au cheminement de construction du savoir, au détail près qu'il concerne un champ éminemment complexe où les axes sont interdépendants : connaissance de l'environnement socio économique, connaissance de soi, connaissance des parcours de formation, conscience des influences en présence.

▼ II.3.5. L'intégration de l'expérience

La dernière étape, par le biais d'une présentation orale des résultats obtenus devant le groupe, permet à l'étudiant de terminer ce travail d'appropriation, indispensable pour que l'acquis émanant de cette expérience puisse s'agrèger à d'autres acquis passés ou à venir, qui constitueront des points d'appui pour la construction du **projet personnel**.

" C'était très intéressant de pouvoir parler à des professionnels, de faire un projet et de le défendre qui fera peut-être partie de mes engagements professionnels ; au début, on se dit que ça prendra trop de temps, mais au fur et à mesure on se rend compte de son importance."

La parole est un moyen extrêmement efficace de vérifier sa propre maîtrise des idées : ainsi il n'est pas rare que des étudiants restés en retrait de la démarche jusqu'à cette dernière étape, réalisent alors seulement, que l'ensemble du processus qu'il viennent de vivre, donne du sens à leur positionnement du moment en matière de choix d'orientation.

▼ II.3.6. L'évaluation

Le champ de l'orientation offre un terrain très riche : Nul besoin de "tirer sur les idées pour qu'elles poussent". Il s'agit de créer les conditions favorables à l'apprentissage et à l'expression de la subjectivité de chacun, mais aussi de faire confiance et de laisser du temps, pour permettre à chacun, à son rythme, de se mettre en marche.

Parmi les conditions favorables, il y a l' incontournable obligation d'évaluer le travail fourni par l'étudiant. Paradoxe de cette situation où l'on n'apporte aucun contenu, où l'on attend une part de réactions subjectives, où la conclusion de l'étudiant ne sera pas mise en question... mais pour laquelle on attribuera une note, elle-même comptabilisée pour l'obtention d'un diplôme.

Dans ce dispositif "Projet professionnel" l'accompagnant – l'enseignant – forme à la démarche, donne les contraintes, impose les échéances : c'est lui qui donne le cadre qui va permettre que le "cheminement" se fasse ; s'il n'y a pas de note au bout du chemin, combien d'étudiants mèneront à terme ce travail ? Cette note témoigne de l'intérêt, du respect de l'institution pour ce travail (celui des étudiants comme celui des intervenants) et le rôle qu'il joue dans la formation des jeunes.

Mais l'évaluation, qui prend le plus de sens par rapport aux objectifs du dispositif, se trouvera dans les conclusions des étudiants pour eux-mêmes, à travers leur dossier ou leur expression spontanée (ou suscitée par des questionnaires dits "d'évaluation") :

" Le P.P. m'a aidé à mieux connaître les métiers qui m'intéressent et le parcours d'études à suivre."

" Ce travail me permet d'être au contact direct avec mon rêve, mon souhait ; je l'ai trouvé très bien, et m'a fait découvrir beaucoup plus de choses que je ne le pensais."

" Je pense que la plupart des recherches ont souvent été faites depuis l'année du bac ; le P.P. ne m'a donc pas apporté énormément ; je le trouve surtout utile pour les personnes "perdues" au niveau de leur orientation."

" Ça m'a montré que le domaine de l'informatique est plus vaste que je ne le pensais."

" C'est un travail qui prend beaucoup de temps et de concentration."

" Cela m'a ouvert les yeux et m'a permis de prendre conscience de mon avenir."

" J'ai découvert de nouvelles choses."

" Le P.P. m'a permis de connaître le métier au début de mes études, ce qui est très intéressant car il peut faire changer d'avis avant qu'il ne soit trop tard."

"J'ai vraiment réalisé qu'il fallait envisager d'autres voies du fait des débouchés très limités."

" Très intéressant : je sais aujourd'hui toute la réalité du métier que j'ai choisi."

" Ce travail m'a permis de découvrir que le monde qui nous entoure n'est pas toujours ce que l'on croit ; de plus, j'ai vu qu'il fallait être motivée dans la vie pour réaliser ses rêves."

" Utilité de préciser son projet professionnel en première année."

"Travail en groupe intéressant et constructif ; on découvre de nombreux secteurs d'activité intéressants et toujours bons à connaître."

" Ce travail m'a permis d'approfondir le sujet et de découvrir plus précisément ce qu'était réellement ce métier."

"Les recherches faites m'ont permis de comprendre que ce métier ne m'intéressait pas, il ne répond pas à mes attentes ; l'interview fut très enrichissante. Le dossier à rendre était une porte sur l'ordinateur : faire son premier dossier est agréable."

"Le P.P. m'a permis d'avoir une vision réelle de ce que fait le technicien de laboratoire."

"C'est un bon travail de recherche qui fait prendre conscience de la vie active, mais qui prend beaucoup de temps."

"On prend conscience des réalités du métier et de la vie active et, ainsi, on s'interroge sur notre avenir."

"J'ai juste appris que je ne voulais pas devenir professeur."

"La recherche est très intéressante mais, faire le dossier et l'affiche prennent beaucoup de temps."

"Il y a une réelle autonomie pour l'étudiant lui permettant de découvrir lui-même une profession."

Permettre que la réflexion personnelle s'exerce sur soi-même et sur son environnement socio-économique ; faire en sorte que le sujet évalue lui-même le chemin parcouru avec le désir de poursuivre : L'approche éducative en orientation, si elle utilise les compétences méthodologiques des enseignants et des chercheurs, donne le rôle principal aux étudiants en misant sur leur libre-arbitre.

III - un présent inventif

Depuis sa création à l'université Claude-Bernard Lyon 1, en 1984, le module "Projet professionnel" a été étendu à d'autres universités et fonctionne aujourd'hui dans un tiers d'entre elles. Il apparaît que cette extension ne peut se faire que s'il existe dans l'université concernée un "pilotage" du dispositif. Suivant les cas, l'extension s'est faite en adoptant tel quel le module initial ou en l'adaptant en fonction des contextes, ce qui a conduit à des innovations. Bien évidemment, le dispositif comporte quelques points délicats et pose certaines questions que nous examinons. Le module, enfin, connaît des prolongements, horizontaux quand ils prennent place dans la même année d'enseignement, verticaux quand il s'agit d'années ultérieures.

III.1. TRANSFÉRER LE MODULE "PROJET PROFESSIONNEL"

L'extension du dispositif Projet professionnel de l'université Claude-Bernard Lyon 1 à d'autres universités, voire d'autres structures de formation, nécessite de considérer trois types d'éléments, à savoir tout d'abord ce que l'on pourrait appeler les ingrédients intrinsèques de la réussite du module "Projet professionnel", ensuite les éléments d'"accroche" pour d'autres structures et, enfin, les conditions du succès de ce transfert. A posteriori, si l'on observe le fonctionnement du module "Projet professionnel", sa réussite est tangible. Considérons d'abord ce qui semble constituer **l'ingrédient de cette réussite** qui tient au fait suivant : un acteur n'est mobilisable que par rapport à sa singularité. Prenons les trois types d'acteurs concernés, en ordre décroissant d'effectifs :

- le nombre le plus impressionnant, qui se compte en milliers, est celui des acteurs-étudiants mobilisables sur leurs intérêts, sur ce qui les anime qui peut pourquoi pas ? être très éloigné de la discipline dans laquelle ils sont inscrits à l'université.
- le deuxième effectif par ordre d'importance, qui se compte, lui, en centaines, est celui des enseignants-chercheurs mobilisables, eux, sur ce qui fait leur fierté, leur raison d'être à l'université et leur carrière : la recherche et, en conséquence, leurs compétences dans la méthode de la recherche.
- le troisième effectif, constitué de quelques unités seulement, est celui des spécialistes de l'orientation, dans les SCUJO par exemple, mobilisables sur leurs connaissances

dans ce domaine, que ce soit au niveau de la théorie, de la pratique, ou de ce que l'on nomme maintenant l'ingénierie de l'orientation. Là encore, rien de nouveau, une bonne gestion des ressources humaines s'appuie toujours sur les compétences et sur les motivations de chacun.

▼ III.1.1. L'historique de l'extension

Considérons ce que nous nommons **les éléments d' "accroche"**, pour d'autres structures de formation de ce dispositif.

Au milieu des années 80, les "Cellules d'orientation universitaires", appelées plus tard SCUIO, se trouvent progressivement confrontées à l'augmentation des effectifs étudiants et à une montée des taux d'échecs, donc à des demandes croissantes de conseils, d'aide, de réorientations. Jusque-là, on peut dire que la seule réponse donnée à la massification de l'enseignement supérieur était, en matière d'orientation, une massification de la distribution d'information. Quand on se limite à ceci, on se heurte bien entendu au fait que ces informations arrivent en général chez des étudiants inégalement prêts à les recevoir, souvent peu concernés. Peu adaptées aux préoccupations et motivations personnelles des étudiants, ces informations relèvent plus du prêt-à-porter que du sur-mesure. Pour aller au-delà de l'habituel constat qu' "informer est nécessaire mais pas suffisant", le dispositif "Projet professionnel" propose alors ou plutôt impose, ce qui n'est pas sans susciter des réactions, mais se pose-t-on la question quand on impose des savoirs dits fondamentaux à chaque étudiant - de s'informer à partir de ses intérêts, de confronter ses informations à la réalité des terrains professionnels, de s'impliquer en formalisant ses réflexions. Ce dispositif est modeste parce qu'il n'a rien de très révolutionnaire ni de très nouveau, mais ambitieux parce qu'il a la prétention de mettre chaque étudiant en route vers... son devenir universitaire et professionnel.

A la même époque les professionnels des SCUIO prennent conscience, du caractère largement tubulaire et disciplinaire des choix des étudiants aboutissant la plupart du temps à une absence affligeante de projets, vérifiée à bac + 5, + 7, voire + 10 lors de l'exercice très révélateur du bilan/projet des sessions d'aide à la recherche d'un premier emploi en fin de cursus. Ces services se trouvent impuissants à résoudre l'ensemble des problèmes évoqués ci-dessus compte tenu de la faiblesse de leurs moyens, mais en même temps ils se trouvent dans la position d'observateurs privilégiés de ces questions. Difficile pour eux de fermer les yeux... Ce sont donc des consciences éveillées qui apprennent l'existence du "projet prolyonnais" destiné aux grands effectifs. Certains ont immédiatement l'intuition qu'il y a là quelque chose d'intéressant et acquièrent rapidement la conviction que ceci est porteur de réponses en regard de la multitude des difficultés observées.

La conviction donne la motivation (motif à action...). Elle permet d'être patient et de savoir quelquefois contourner l'obstacle, de trouver le bon angle d'attaque, de tenir compte des résistances, d'en faire parfois un lieu d'ancrage. La conviction permet, en tout cas, de se

tenir prêt à saisir les opportunités : Ce qui est vrai pour l'acteur central du dispositif, l'étudiant, se retrouve forcément pour les acteurs "satellites" dont le rôle va être décisif.

Ainsi, à la fin des années 80, à la faculté de psychologie de Strasbourg le "que peut-on faire ?" de la directrice du DEUG, face aux échecs, à l'absence de motivation et de projet des étudiants, donne immédiatement lieu à une proposition : créer dans un premier temps un diplôme d'université construit autour d'un noyau central "projet et réalités professionnels", plutôt qu'implanter un module projet professionnel pour la totalité des étudiants de première année. Quatre ans plus tard, s'appuyant sur le bilan positif fait chaque année par les étudiants concernant le cœur de ce DU, une nouvelle proposition d'implanter le projet pro pour la totalité des étudiants de Psycho est "entendue" et devient une réalité en 1994. Saisir une opportunité, pour faire bouger les pratiques existantes, est beaucoup plus facile quand une crédibilité s'est constituée.

L'histoire est sensiblement la même à l'IUT Lumière Lyon 2 où, en 1992, un autre transfert du module de Lyon 1 s'est opéré tenant compte, là encore, des spécificités liées à l'alternance et mettant l'accent également sur la recherche d'emploi donc de stage.

L'histoire se répète encore lorsque l'UIMM (Union des industries métallurgiques et minières) demande en été 1994 à l'Association TROUVER/CRÉER ses propositions en matière d'éducation aux choix des étudiants. La publication à la même époque de l'ouvrage "Socrate, le retour..." permet de saisir cette opportunité.

▼ III. 1. 2. La fonction de pilote du module "Projet professionnel"

Lorsqu'il s'est agi d'expérimenter la transposition de ce dispositif dans trois autres universités par le biais de la proposition faite par l'UIMM, il a été décidé de promouvoir dans chacune des universités concernées, une fonction "pilote" sur laquelle reposerait la responsabilité de la mise en œuvre et du suivi du dispositif. Du terme "personne-ressource" qui est annoncé dans le chapitre 6 de l'ouvrage "Socrate, le retour...", on est très vite passé au terme "pilote projet professionnel de l'étudiant" (P.P.P.E.). Le profil de cette fonction peut s'établir ainsi :

- **CONSTRUIRE** le dispositif en tenant compte de l'état des lieux des besoins et des ressources.
- **CONVAINCRE**, en préparant des argumentaires (pas forcément les mêmes d'ailleurs), d'une part les décideurs (présidents, vice-présidents CEVU, doyens, responsables de filières, d'autre part, les intervenants (enseignants-chercheurs, principalement, mais aussi chercheurs, PAST, personnels SCUIO, ...).
- **ORGANISER, CONDUIRE, SUIVRE, EVALUER** le dispositif (emploi du temps, salles, formation-information des intervenants, par le biais de supports pédagogiques ou de réunions de suivi et d'échanges de pratiques, veille : reconduction, amélioration, extension, transfert).

- **COMMUNIQUER** à l'intérieur de l'université et à l'extérieur (Région, mais aussi milieux professionnels, ...).

Comme toute fonction, celle-ci peut être occupée par une ou plusieurs personnes, sachant qu'elles auront par ailleurs d'autres fonctions à exercer dans leurs universités ou institutions respectives. L'origine professionnelle des pilotes s'est diversifiée : si au départ, on rencontrait plutôt des pilotes issus des SCUJO, on peut dire qu'actuellement, bon nombre d'entre eux sont également enseignants chercheurs. Les compétences attendues chez ceux qui occuperont cette fonction de pilotes P.P.P.E. sont les suivantes :

- **CONNAITRE l'histoire de l'orientation** et les concepts fondateurs de l'approche éducative : le pilote doit avoir une "longueur d'avance" sur les autres acteurs dans le domaine de l'orientation.
- **CONNAITRE la méthodologie initiale** "projet professionnel à l'université."
- **CONNAITRE l'université** et, si possible, disposer d'un solide réseau et d'une crédibilité installée, par exemple, par d'autres actions...

Ces compétences peuvent s'acquérir. Ainsi, pour l'expérimentation du transfert à d'autres universités, Trouver/Créer s'est attaché à construire un dispositif de formation destiné à développer, dans chaque université concernée, les compétences du (des) pilote(s). De janvier 1995 à juillet 1998, trois vagues de pilotes ont été formés lors de séminaires conçus et réalisés par des formateurs de Trouver/Créer. Des représentants de vingt-trois universités Toulouse 3, Toulon, Paris 4 Sorbonne, Paris Orsay, Montpellier 3, Metz, Paris Créteil, Université catholique de Lille, Valenciennes, Amiens, Strasbourg 1, Strasbourg 2, Rouen, Dunkerque, Bordeaux 1, Mulhouse, Paris 6, Rennes 1, Clermont 1, Troyes, Besançon, Brest, La Rochelle, s'y sont côtoyés, année par année. Les contacts avaient été pris principalement par l'UIMM préoccupée d'améliorer l'image des métiers industriels chez les étudiants autrement que par des campagnes de communication qui ont rapidement montré leurs limites, soucieuse aussi " d'apprendre à observer, dénicher l'emploi de demain" (J.-P. de Jabrun, Indécis, n° 33). L'expérimentation du premier transfert à trois universités a été faite à la demande du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, François Fillon. De ces différents transferts, deux rapports ont été réalisés, mesurant l'impact au niveau des différents acteurs (A. Junter-Loiseau – J.L. Mure, *Compte-rendu d'évaluation de l'implantation de l'éducation aux choix en université*, juin 1994. J. Beillerot, *Développement de l'éducation aux choix dans onze universités 1996-1997*).

Depuis l'année 2000, dans son catalogue annuel de formations, l'Association TROUVER/CRÉER offre la possibilité à de nouveaux pilotes de se former. Ainsi, de 1995 à 2001, ce sont au total plus de soixante-dix personnes qui ont suivi de telles formations.

En juin 1998, les premiers pilotes se retrouvant en séminaire final à Arcachon (Institut de biologie marine de Bordeaux 1) ont souhaité se revoir et avoir un lieu de réflexion sur leurs pratiques. Ils décident alors de créer un groupe de pilotes P.P.P.E. dont ils ont

confié l'animation, en janvier 1999, à un triumvirat composé d'un coordinateur Trouver/Créer et de deux pilotes d'universités différentes, l'une de celles-ci devant accueillir un séminaire de réflexion pour ce groupe. Les pilotes de ce groupe se donnent comme finalité générale, d'une part, de promouvoir une éducation à l'orientation dans le contexte universitaire à partir de l'expérience "Projet Professionnel", d'autre part, d'enrichir le module de base d'une aide à l'adaptation de l'étudiant jusqu'à son insertion professionnelle. L'objectif de ce groupe est d'échanger, partager, capitaliser, innover, former et se former, faire connaître,... Les séminaires de réflexion contribuent à la réalisation de cet objectif. L'université Marc Bloch de Strasbourg a accueilli, en mars 2001, le septième séminaire, le précédent ayant eu lieu à Lognes, au siège de l'ONISEP, où le recteur Chapuisat, directeur de l'Office, prenant connaissance des travaux de ce groupe, a suggéré une collaboration en vue d'une production sur lesdits travaux qui est devenu le projet de l'ouvrage actuel.

▼ III.1.3. Les conditions de succès du transfert

Pour évoquer plus précisément **les conditions de succès du transfert** du module projet professionnel à d'autres universités, appuyons-nous sur l'étude conduite par Jacky BEILLEROT (cf. supra) dans laquelle il analyse les facteurs favorables à l'extension du dispositif. Le cadre de volontariat des universités dans lesquelles a eu lieu, jusqu'à présent, la mise en œuvre du dispositif, a donné aux différents acteurs un sentiment de liberté, de possibilité de tenir compte des contraintes spécifiques, d'agir à son rythme. *"Du fait de ce volontariat, il est nécessaire que le Président soit favorable à ce type de projet et que des acteurs institutionnels lui consacrent une bonne partie de leur temps pour le faire vivre. Dans toutes les universités, certains sont devenus des militants de la cause Projet professionnel pour convaincre les responsables politiques, présenter le projet devant différentes instances universitaires, solliciter et faire adhérer des directeurs de filières et des enseignants, obtenir les moyens nécessaires."* Par ailleurs, *" le projet est porté par des professionnels et des enseignants volontaires, qui s'impliquent, eux aussi, librement, avec le sentiment de s'engager dans une action nouvelle, à la fois pour eux et pour l'université, donc nouvelle pour les étudiants"*. Les recommandations de J. BEILLEROT pour la mise en œuvre dans chaque université sont celles d'une stratégie d'approche pour susciter l'intérêt des enseignants. *"En effet, les enseignants, volontaires, doivent être traités comme tels. Cela signifie, selon les cas, les contacter personnellement, les inviter à des réunions, les informer, répondre à leurs questions, établir une certaine connivence avec eux, les rassurer, les accompagner [...] L'intérêt majeur de cette situation vient du fait que les volontaires sont des enseignants convaincus du bien fondé de la démarche et, dans tous les cas, des gens qui ont envie de vivre quelque chose de nouveau [...]. Lorsqu'une mesure ou un dispositif paraissent imposés de l'extérieur, sans préparation ou concertation suffisante des acteurs, ils risquent d'engendrer des attitudes de rejet, d'opposition et de détournement, de soulever des résistances, de liquer entre eux des acteurs particuliers."*

Ce qui a sans doute facilité le bon déroulement de l'extension, nous dit J. BEILLEROT, est la forme du transfert de savoir-faire utilisée : la connaissance du processus expérimental, l'existence d'une référence bibliographique ("*Socrate, le retour...*"), renvoie à une pratique bien vivante et actuelle où les acteurs peuvent être "rencontrés et sollicités pour répondre aux questions que se posent les futurs innovateurs [...] ce qui a sans doute évité des erreurs, des tâtonnements, voire des dérives". La diffusion des résultats obtenus, par le biais des rapports d'évaluation et d'études cités précédemment, permet par ailleurs, de prouver l'intérêt de l'action.

Le dispositif de conduite de projet, "dispositif dans le dispositif", semble être un garant de réussite avec désignation d'un ou plusieurs pilotes, celui-ci ou ceux-ci assurant auprès des intervenants, ce que J. BEILLEROT appelle "un compagnonnage local", tout en ayant la possibilité, dans le cadre du groupe de pilotes "P.P.P.E." d'échanger et de réfléchir sur leurs pratiques.

III.2. ADOPTER, ADAPTER, PROLONGER

Pour réaliser cet ouvrage, nous nous sommes mis en relation avec les pilotes de dispositif "Projet professionnel" formés par notre intermédiaire (voir chapitre précédent) au moyen de fiches-navettes. Quelques allers-retours ont abouti à la rédaction de 32 fiches actions, toutes présentes dans le CD-Rom. L'analyse de ces fiches nous a donné un matériau très riche, base de l'analyse que nous allons présenter dans les lignes suivantes.

Le dispositif "Projet professionnel" fonctionne aujourd'hui dans 29 universités : 20 de ces universités dont 1 hors de France, celle de Beyrouth (sciences), ont accepté de remplir les fiches actions décrivant leurs mises en œuvre : Bordeaux1 (Sciences), Brest (polyvalente), Corte (sciences), Grenoble 3 Stendhal (lettres), Lille1(science), Lille-fac catho (polyvalente), Lyon 1 Claude Bernard (sciences), Lyon 2 IUT Lumière, Metz (sciences), Montpellier 2 (sciences), Orléans (sciences), Paris 4 Sorbonne (lettres), Paris 11 Paris-Sud Orsay (polyvalente), Rennes 1 (sciences), Rouen (géographie et sciences), Strasbourg 1 Louis Pasteur (Psychologie), Strasbourg 2 Marc Bloch (lettres), Toulouse 3 (sciences), Valenciennes (polyvalente).

A ces 20 universités, nous pouvons ajouter 4 universités qui nous ont répondu mais dont les fiches étaient absentes ou impossible à utiliser : La Rochelle, Mulhouse, Paris-6/7Jussieu et Paris 12 Créteil.

Notre travail est également connu ou pratiqué dans 5 autres universités à des titres divers : Toulon qui avait fait partie du premier groupe des universités pilotes mais qui n'a pas répondu à nos propositions de participation à cet ouvrage, (nous savons néanmoins par son directeur que le module est mis en œuvre à l'IUT), Clermont-Ferrand 1, Grenoble 1 et Saint-Etienne pour lesquelles nous avons assuré des formations-sensibilisation et enfin Strasbourg 3 où s'entame actuellement une réflexion sur ce thème.

En 2002, nous pouvons considérer que le module "Projet professionnel" initié à Lyon 1 en 1984 est "utilisé" dans un tiers des universités françaises, (28 sur 84) et à l'université de Beyrouth au Liban.

▼ III.2.1. L'adoption-adaptation du module

Très peu de modifications ont été apportées lors de l'adoption du modèle initial. On fera état d'un certain nombre de constantes avant d'exposer les innovations, suggestions et interrogations.

▼ III.2.1.1. Les constantes

Dans un premier temps, nous allons présenter les points communs de ces pratiques, ce que nous pourrions donc, a posteriori, définir comme des "incontournables", des fondamentaux.

- L'un des points communs, très souvent évoqué, est **l'implication des enseignants dans ce dispositif**. L'enseignement de "Projet professionnel" a souvent fait appel aux doctorants (pratique systématique à Montpellier 2), aux ATER... Mais au fil des années, le nombre des enseignants statutaires augmente toujours. Les enseignants qui participent à l'animation de ces TD disent leur intérêt, y compris pour l'ensemble de leurs pratiques pédagogiques. Cela est particulièrement explicité dans la fiche-action de Grenoble 3/Stendhal, par exemple. (Vous trouverez ces points de vue exprimés par plusieurs témoignages vidéo du CD-ROM Le "Projet professionnel" va être l'occasion de nouer un travail d'équipe, souhaité par les enseignants mais rarement mis en œuvre.
- Il est très souvent évoqué également **une amélioration de la confiance en soi des étudiants** (Université de Beyrouth), une forte implication des étudiants à partir du deuxième TD et **une très bonne ambiance de travail**.
- **Un meilleur ancrage dans les universités scientifiques :**

Sur les vingt expériences présentées en détail dans les fiches action, 11 concernent des universités scientifiques auxquelles il convient d'ajouter 5 universités mettant en œuvre le "Projet professionnel" à la fois dans des filières scientifiques et non scientifiques. En fait, il serait plus simple de dire que seulement trois de nos universités sont "lettres et sciences humaines" (Grenoble 3, Strasbourg 2 et Paris 4/Sorbonne), la 20^{ème} fiche concernant l'IUT Lumière Lyon 2.

Pourquoi notre module semble-t-il en terrain plus propice en "fac" de sciences ?

- il y est né !
- la méthode "colle" exactement avec la méthodologie de la recherche en général, recherche beaucoup plus explicite en sciences dès le début des cursus (voir encadré sur ce parallèle dans le CD-ROM).

Si ces deux assertions sont vraisemblables, une autre hypothèse peut être avancée, même si elle est plus hasardeuse : les facultés scientifiques sont peut-être plus préoccupées de l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Ce sujet est souvent plus lointain, plus "tabou" dans les facultés de lettres et sciences humaines. Dans ces dernières, cette question est aussi plus laissée à des choix personnels, à la liberté individuelle ; les enseignants se sentent-ils moins autorisés à y jouer un rôle ? Le président de l'université Strasbourg 2/Marc Bloch apporte son témoignage à ce sujet dans son interview du CD-ROM.

Témoignages d'étudiant(e)s



Noémie DEVISMES

Etudiante de DUIPSY

Université Strasbourg 1/Louis-Pasteur

Les démarches demandées pour l'enseignement "projet et réalités professionnels" (recherche d'informations, de professionnels à interviewer et du stage) m'ont permis d'être plus active dans l'élaboration de mon projet.

Cela m'a aussi obligée à être plus rigoureuse : pour que des professionnels acceptent de me laisser les interroger, j'ai dû expliquer le plus clairement possible ces démarches afin d'être prise au sérieux. C'était, par moments, un défi car j'ai dû "m'accrocher" pour continuer à contacter des professionnels après de nombreux refus.

C'est une bonne mise à l'épreuve de sa propre motivation, une démarche qui pousse à se prendre en main et à surmonter sa timidité.

Ensuite, faire un stage, c'est un peu "se mettre en danger", en sortant de son cadre habituel, pour découvrir ce que l'université ne peut pas nous apporter : une expérience vécue dans le monde du travail.



Sylvain BEDOUET

Etudiant de DUIPSY

Université Strasbourg 1/Louis-Pasteur

Projet professionnel, "une réalité active" : intégrer un projet professionnel dans les études est quelque chose de très utile : en même temps que les études, on apprend une méthodologie liée à la recherche du métier que l'on souhaite faire plus tard.



Cette recherche s'échelonne de la documentation/recherche d'information au stage et à la rédaction d'un rapport.

Tout ceci est d'une grande utilité dans le sens où, une fois la méthodologie acquise, elle pourra nous servir et nous resservir dans le futur. Acquérir cette méthode, l'assimiler, c'est fortifier nos moyens de réussite (professionnelle).

Réaliser un projet professionnel en petit groupe optimise le suivi de la personne et permet de mieux la motiver. Je pense qu'il existe des étudiants qui seraient incapables de le réaliser seuls, soit par **timidité / introversion**, soit par **non motivation / laisser-aller**.

Le projet professionnel "désinhibe", enlève certaines peurs, fait prendre confiance et prendre en compte les réalités du monde du travail.



Marie-Andrée ROCHE

Etudiante en DEUG Sciences de la vie

Université Lyon 1/Claude-Bernard

Ce travail m'a apporté des compétences supplémentaires dans mon "métier d'étudiante" et à terme pour

l'exercice de ma profession.

L'encadrement de l'enseignant durant les quatre travaux dirigés a permis de développer davantage une prise d'initiative, une autonomie, vécues au sein des groupes.

Ce travail d'équipe a été très important dans la mesure où il a fallu avoir un souci assez important de la mise en commun de nos résultats de recherche. Des prises de rendez-vous ont été nécessaires dans notre temps extrascolaire afin de faire le point sur ce qu'il nous fallait encore améliorer.

J'ai même pu prendre contact avec une jeune enseignante ayant suivi le même DEUG que moi, grâce à "l'Annuaire des Anciens" de l'Université Claude-Bernard. Je tiens à préciser que ces occasions de rencontre m'ont permis de garder de bonnes relations avec les professionnels, toujours disponibles pour plus d'informations.

Et cela m'a permis de bien mettre en évidence les avantages et inconvénients du métier et de les confronter à mes désirs, dans l'objectif de choisir au mieux le cursus pour les poursuites d'études. Tout ce cheminement s'affine au fur et à mesure des choix dans les études, mais ce "Projet professionnel" a permis d'apporter une méthodologie dans les recherches en général.

III.2.1.2 les innovations

Deux innovations sont souvent présentées et complètent judicieusement le programme initial :

→ l'organisation d'exposition ou de concours d'affiches

Très souvent, les affiches servent à médiatiser le travail de "Projet professionnel" et à valoriser l'implication des étudiants. Elles permettent également aux autres étudiants de découvrir des professions, d'élargir le champ des possibles. Lorsque l'exposition des posters donne lieu à un cocktail, comme à l'IUT Lumière par exemple, cela permet aussi d'inviter les professionnels qui ont reçu les étudiants et, ce faisant, de les remercier pour le temps consacré aux jeunes. Cette "reconnaissance" officielle est indispensable si l'on ne veut pas installer des échanges à sens unique et donner aux entreprises le sentiment que l'on utilise leur collaboration sans se préoccuper d'installer une réciprocité. Philippe MEIRIEU illustre très bien ce propos dans l'interview qu'il nous a accordée pour le CD-ROM. L'université Paris 11/Orsay, quant à elle, organise un vrai concours de posters avec jury, récompenses, diffusion sur le site Internet de l'université... ce qui permet une large médiatisation sur le dispositif "Projet professionnel" mais valorise également l'importance de la réflexion sur le projet.

→ l'accompagnement individuel au-delà des séances de "Projet professionnel"

Quelques universités ont mis en place un accompagnement sous deux formes très différentes :

- **Des groupes d'aide à la recherche documentaire** organisés le plus souvent par les SCUJO, sinon par les bibliothèques universitaires. En effet, les étudiants sont parfois très déçus par les recherches bibliographiques qu'ils doivent faire pour leurs dossiers "Projet professionnel". Pour la première fois, souvent, ils ont à inventer une réelle stratégie de recherche et à comparer plusieurs sources d'information.

- **Des entretiens individuels** pour aider les étudiants à prendre des décisions d'orientation. C'est d'ailleurs une suggestion que fait Stéphanie Schreck dans son article, lorsqu'elle attire l'attention sur le risque de déstabilisation qui peut affecter un étudiant quand il voit l'un de ses projets (ou son projet) éclater en morceaux suite à telle ou telle information recueillie au cours de son enquête. Il est bon, alors, de vérifier son cheminement et de l'aider éventuellement à la construction d'un nouveau projet.

Les attentes d'un professionnel interviewé sur le métier de psychologue



César REDONDO

Psychologue - Président de la Société de psychologie de l'Est - Expert près de la cour d'appel de Colmar

Ayant rencontré une dizaine d'étudiants qui m'ont sollicité pour répondre à leur enquête, j'ai été souvent intéressé par leur recherche et leur ai régulièrement demandé de m'en fournir le résultat. Je n'ai jamais eu de réponse.

Je me suis demandé s'il y avait quelque chose à comprendre de cette attitude générale, qui témoigne de l'absence de réciprocité, d'échange dans cette relation, même si elle est hiérarchisée. Faut-il n'y voir que de la négligence ? C'est peu probable.

J'avancerai prudemment une hypothèse en rapport avec le statut de débutant du stagiaire et le (grand) décalage perçu avec le professionnel. L'enquête peut être perçue dans ces cas comme une façon de soutirer des informations, comme une collecte de renseignements que l'on dérobe et dont l'usage que l'on en fera ne peut intéresser le professionnel installé dans ses certitudes. On est alors dans un tel décalage relationnel qu'il exclut la réciprocité et l'échange. Nous pouvons y voir, dans cette distance relationnelle, une problématique autour de la relation de transfert.

Une autre approche de cette absence de réciprocité, d'échange, peut se faire à travers la comparaison de la relation entre enseignants et étudiants comme celle entre parents et enfants. Dans celle-ci, la relation n'est pas équitable, les parents donnent et les enfants reçoivent (éducation, patrimoine), on est dans la transmission. A charge aux enfants de rendre leur dû à leurs propres enfants, et non pas à leurs parents.

Mais l'enfant n'est pas seulement le dépositaire d'une éducation, d'un patrimoine. Il est aussi celui à travers lequel un homme ou une femme deviennent père ou mère. Cet enfant nous convoque régulièrement à cette place, pas toujours commode, mais qui nous permet de nous inscrire, nous aussi, dans la transmission, la généalogie (cf. Pierre Legendre.)

Lorsque l'étudiant-enfant reçoit passivement un enseignement sans l'interroger, sans le questionner, il n'est pas dans l'échange, il ne peut pas déloger l'enseignant parent de sa place de certitude et le faire avancer. Qui t'a fait roi ? pourrait-on dire. C'est bien l'élève qui fait le maître.

La question mérite d'être posée car j'ai l'expérience des questions "naïves" des stagiaires qui permettent de faire avancer une institution et à l'instar de la parole libre de l'enfant, disent que le roi est nu.

III.2.1.3. Les suggestions à propos de quelques points délicats

→ ANIMER L'AMPHI

Cette séance est, de loin, celle que chaque université a modifiée, fait évoluer en fonction de ses objectifs propres, allant, parfois, jusqu'à la faire disparaître ! Elle reste cependant un temps fort, celui pendant lequel on va faire passer les objectifs de la démarche.

De la relecture de l'ensemble des fiches et de notre propre expérience, nous pouvons faire quelques suggestions concernant cette séance d'amphi.

1- Utiliser l'amphi comme un moment privilégié pour montrer qu'un projet professionnel est en lien avec la globalité d'une personne :

A l'université Paris 12 Créteil, l'amphi de lancement est l'occasion, pour chaque enseignant, de se présenter et présenter aussi son itinéraire (les étudiants peuvent entendre que tous leurs enseignants-chercheurs n'ont pas été de brillants lycéens !), ses goûts, ses loisirs : on peut être grand professeur et fan de rugby ou de tango... Ces témoignages permettent aux étudiants de comprendre tout de suite, à la fois, qu'en "Projet professionnel" on va exister en chair et en os, en cellules grises et en sensibilité, et qu'une vie est beaucoup plus large qu'une profession...

2 - Utiliser l'amphi pour favoriser l'exploration des métiers avant de choisir son thème :

Une des difficultés souvent évoquée est celle, pour les étudiants de choisir leur sujet de thème. Il nous semble qu'une ou deux activités d'exploration sont nécessaires avant de se déterminer.

Par exemple, chacun peut faire une liste de dix métiers qui l'intéresseraient, puis, dans l'amphi même, les jeunes peuvent se regrouper pour échanger quelques minutes sur leurs listes respectives, juste pour "brasser" quelques idées. Ces quelques minutes permettraient de mobiliser beaucoup d'images professionnelles et de rendre le choix de thèmes moins artificiels, moins soudains.

→ ORGANISER LES GROUPES

Faut-il organiser les groupes en fonction des thèmes ou faut-il s'appuyer sur des groupes déjà constitués ? Les deux cas de figure existent et les deux ont leur logique.

Organiser les groupes par thème, solution pratiquée à Lyon1 et la plus répandue, impose un temps de collecte des demandes des étudiants (parfois par le biais de Minitel ou de serveur intranet), un temps conséquent d'organisation des groupes et une banalisation des horaires "Projet professionnel" qui deviennent transversaux pour un ou plusieurs DEUG et concernent de ce fait parfois plusieurs milliers d'étudiants sur un même site ! Cependant, si l'implication des étudiants est facilitée par la proximité des sujets choisis dans un même groupe, à l'inverse, le fait de ne pas se connaître, d'appartenir à des filières qui peuvent avoir des horaires et des modes de fonctionnement différents, alourdit

la marche du TD, notamment dans les premières séances.

S'appuyer sur des groupes constitués "économise", cela va de soi, toute l'étape d'organisation des groupes. Dans ce cas de figure, les groupes sont organisés par les services de scolarité (groupes fixes pour tous les TD en IUT ou dans certaines facultés, groupe classe en BTS...). De plus, cette organisation ne requiert pas de banalisation des horaires et s'intègre sans problème dans n'importe quel emploi du temps. Dans cette méthode, le TD "Projet professionnel" joue souvent un rôle de ciment dans la vie des groupes, l'implication des étudiants dans la recherche étant la plupart de temps très forte. C'est lors de la première séance de TD, qu'à l'intérieur du groupe, s'organisent l'exploration, l'émergence des thèmes de chacun, puis la répartition en sous-groupes.

Les deux solutions existent et parviennent à des résultats positifs semblables.

En tout état de cause, si des arguments "organisationnels" servent de dissuasion pour différer la mise en œuvre du "Projet professionnel", il est simple de les éluder en proposant d'utiliser des groupes constitués !

→ RENDRE LES TD OBLIGATOIRES ? LES NOTER ?

Nous avons toujours beaucoup insisté sur l'importance de l'obligation. En effet, lors des premières séances, les étudiants sont, pour la plupart, loin d'être très impliqués : beaucoup ne viendraient pas s'il n'y étaient pas obligés. Alors qu'au final, 80 % d'entre eux en moyenne sont très satisfaits de ce programme et le trouvent utile.

La plupart de nos 25 universités participantes ont rendu le "Projet professionnel" obligatoire. De plus, il est important de noter que les deux universités qui ont choisi le régime du volontariat, constatent amèrement que ce choix s'avère stérile : ce sont les rares cas d'abandon du "Projet professionnel".

Paul Rousset, Directeur de l'IUT Lumière-Lyon 2, le dit très justement dans l'interview qu'il nous a accordée pour le CD-ROM : "Il faut que l'action soit massive, portée par l'institution, sinon, elle devient ridicule, pas comprise ; ce qui ne semble pas être intéressant est marginalisé." . Au vu de toutes ces expériences, il nous semble donc que laisser le "Projet Professionnel" facultatif entraîne un réel risque d'échec.

L'obligation va de pair avec l'évaluation. C'est la règle de tout le système scolaire et universitaire français : **ce qui est important est obligatoire et noté.** A contrario, si l'institution propose un enseignement avec un statut facultatif, c'est qu'elle ne croit pas en son réel intérêt...

Pour illustrer ce fait, nous pouvons prendre l'exemple de la mise en place des "travaux personnels encadrés" en première et terminale des lycées. D'obligatoires en première, ils sont, cette année, passés facultatifs en terminale : résultat, moins d'un tiers des élèves a choisi cette option alors que tout le monde, enseignants, parents, élèves, Inspection générale... s'accorde à reconnaître son grand intérêt !

On rejoint là un très vaste débat sur l'éducation au sens large : si l'éducateur a la conviction qu'un aspect est fondamental, doit-il l'imposer ou attendre que l'éduqué en ressente le besoin et en exprime la demande ?

Recommandations aux intervenants



Stéphanie SCHRECK

Psychologue clinicienne

J'ai eu l'occasion de rencontrer des étudiants de première année et d'échanger avec eux concernant l'élaboration du projet professionnel. Je me suis alors aperçue que cette expérience avait parfois été "mal vécue" par certains d'entre eux. Ces jeunes, manquant de recul, d'expérience, d'apport théorique (...) avaient brutalement été confrontés aux difficultés du monde du travail, à des discours de professionnels parfois désabusés et critiques, ainsi qu'à l'écart entre ce qu'ils imaginaient d'une profession et la réalité qu'ils avaient découverte... Certains rêves ou projets venaient de s'effondrer et ils s'étaient sentis bien désemparés et seuls face à cela.

Cela me laisse à penser que l'université accorde trop d'importance à la "forme" (dossier, poster) de cet exercice au détriment du "fond" (cheminement personnel de l'étudiant, difficultés rencontrées, ressenti...). Il me semble pourtant que c'est bien là que réside l'intérêt du projet professionnel. On peut imaginer que la dernière séance de TD soit consacrée à une "reprise" de cette expérience : invitation à la verbalisation du vécu de l'étudiant, à l'énonciation de ses découvertes, de ses déceptions, des craintes qu'elle a fait émerger...

Il me semble en effet inconcevable que, suite à l'élaboration d'un projet professionnel, un étudiant "déçu", se retrouve justement sans projet... Nous savons à quel point il est difficile de s'investir dans un cursus universitaire sans objectif !

Il me semble, après réflexion, que les apports du projet professionnel sont non négligeables, tant pour la poursuite du cursus universitaire que pour l'insertion dans le milieu professionnel, mais il me semble important de réfléchir et de travailler ces objectifs avec les étudiants afin qu'ils tirent pleinement avantage de ce TD. Il me paraît également incontournable de terminer ces séances par un travail de "reprise" qui donnerait sens à cet exercice afin qu'il constitue un apport constructif et non pas destructeur pour l'étudiant.

III.2.1.4. La méthode garante de la démarche ?

Le dernier point que nous traiterons est présenté par Isabelle FORNASIERI et Marie-Claude CASPER dans leur article.

Elles insistent, à juste titre, sur le fait que, si tous les étudiants bon gré, mal gré, acquièrent une méthode d'élaboration de projets, tous n'entrent pas réellement dans une démarche **personnelle, impliquante**.

Ce sujet a été débattu lors du dernier regroupement des pilotes organisé à la Faculté catholique de Lille en Mars 2002. Chacun s'est accordé sur le constat que **tous** les étudiants ne sont pas "à fond" dans le "Projet professionnel". Pour autant, leur intérêt grandit au fil des séances et, si quelques-uns "échappent" en restant en retrait, ce qui est un droit strict de liberté individuelle, cela ne remet aucunement en cause l'intérêt de ce travail par le plus grand nombre.

De plus, les étudiants restés en marge du travail de groupe peuvent également retirer des éléments sur la connaissance des métiers à travers les exposés de leurs camarades, et progresser dans leur "connaissance de soi" : Pourquoi restent-ils en marge quand la plupart de leurs camarades s'investissent ? Est-ce une manière de fonctionner habituelle ou seulement sont-ils liés à ce thème de réflexion ? Pourquoi ne souhaitent-ils pas s'investir dans une démarche de choix professionnel ? Autant de questions auxquelles leur non-engagement les incitera à répondre.

Le projet professionnel : lorsque la démarche rencontre une méthode



Marie-Claude CASPER, Isabelle FORNASIERI

Maîtres de conférences

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université Strasbourg 1/Louis-Pasteur

Par-delà le taux moyen de 80 % d'étudiants qui jugent chaque année l'enseignement de projet professionnel "utile" ou "très utile", nous en repérons certains, ravis d'avoir réalisé ce travail et sincèrement enthousiasmés, et d'autres, qui n'en ont pas vraiment vu l'intérêt, comme s'ils n'avaient pas suivi le même "Projet professionnel". La même méthode proposée à tous produirait-elle des effets différents ? C'est ce que nous nous proposons, brièvement, d'interroger.

La démarche, définie comme une mise en mouvement de la pensée pour tracer le cheminement d'une réflexion, pourra satisfaire la visée exploratoire fondamentale du projet professionnel. Elle trouve appui sur certaines étapes empruntées à la méthode de la recherche qui se prêtent à cette visée exploratoire. Ces étapes sont énoncées aux étudiants comme étant leur "méthode". Or, notre expérience de quelques années maintenant du projet professionnel nous amène à ce constat que cette méthode n'est pas

suffisante pour amorcer la démarche chez de nombreux étudiants. L'application de la même "méthode" peut en effet produire des travaux techniquement conformes reproduisant les étapes proposées mais cependant inhabités sur le versant de la démarche.

Dans la phase d'élaboration du questionnement de départ, chaque année, des étudiants, affirment parfois avec beaucoup de conviction, qu'ils n'ont pas de question concernant le thème professionnel qu'ils ont choisi : "Je sais déjà tout. J'ai fait l'année dernière une recherche sur cette profession et j'ai toute la documentation.»

Les connaissances sur la profession sont envisagées par ces étudiants comme un savoir délimité et prédéfini, existant quelque part en dehors d'eux, et qu'il s'agit simplement de récolter puis de restituer. Dans la perspective de la démarche, il s'agit plutôt d'amener l'étudiant à construire un savoir singularisé au sens où il est indissociable de son expérience, de son histoire et de ses représentations.

D'autres encore formulent des questions qu'ils ont déjà eu l'occasion de traiter et pour lesquelles ils détiennent déjà des réponses, privant en quelque sorte le questionnement de la curiosité qui le fonde. Leurs formulations ne relèvent du questionnement que par leur seule forme interrogative.

Des étudiants cherchant à réaliser leur poster, découvrent sur le site Internet d'une université française, une page montrant pour exemple des posters de projet professionnel. Cette découverte va semer le trouble dans le groupe, soulignant la différence d'interprétation des indications données pour la confection du poster. Ces clichés ont conforté une partie des étudiants qui souhaitaient présenter des informations sur la profession choisie comme le ferait une fiche métier, et en écho, ont introduit le doute pour les autres étudiants qui avaient opté pour une présentation du chemin parcouru dans le projet professionnel. Ces posters "décontextualisés", sortis du contexte qui les a inspirés, sont réduits à une somme d'informations qui se suffisent à elles-mêmes et que l'on peut qualifier d'exactes ou d'inexactes. "C'est complètement faux", se sont étonnés des enseignants et des étudiants avancés, découvrant certaines des productions affichées pour présenter l'enseignement Projet professionnel au sein de la faculté.

Nous pourrions avoir envie d'introduire une distinction entre information et donnée, deux termes pouvant désigner le matériau que l'étudiant recherche. Le terme d'information désigne, dans une acception courante, un renseignement, un élément de connaissance. Ainsi une information peut être obtenue sans avoir forcément été recherchée. Une donnée est également un élément de connaissance, mais recueillie cette fois dans le



décours d'une investigation et marquée du sceau de la pertinence par rapport à la logique de cette investigation.

Au bout du chemin, on entend quelques étudiants nous dire décontenancés : "Je ne peux pas vous rendre mon dossier, je n'ai rien trouvé." En travaillant un peu ce constat avec eux, ils finissent par nous dire, découverte qu'ils semblaient ignorer, que la profession dont ils avaient formulé l'intitulé au départ n'existait pas. Ce que nous appelons "un résultat" dans le projet professionnel paraît être pour eux inutilisable, sans valeur. Ce résultat se présente pour eux comme une absence d'information, du "rien" pourrions-nous dire, et signe chez eux l'absence d'une démarche exploratoire. Lorsque certains d'entre eux ont été poussés à exposer ce résultat, ils se sont presque excusés de sa nature insignifiante.

Présenter la méthode en une description de ses étapes successives ne garantit pas l'engagement de l'étudiant dans un itinéraire exploratoire et nous amène à nous demander comment nous pouvons accompagner ces étudiants afin qu'ils entrent dans la démarche de façon à intégrer, dans la logique de son mouvement, les étapes de la méthode.

▼ III.2.2. Les prolongements

Si le module "Projet professionnel" connaît un rayonnement important, il a aussi essaimé dans deux directions différentes.

▼ III.2.2.1. Les prolongements horizontaux

Certaines universités ont choisi d'étoffer notre module, de l'associer à d'autres dimensions.

→ "PROJET PROFESSIONNEL" ET MÉTHODOLOGIE

Ce prolongement a été choisi par deux universités :

L'université Toulouse 3 avec l'Unité de méthodologie du travail universitaire (voir encadré). Dans cette université, c'est la réflexion sur l'aide méthodologique qui a été première. Ensuite, les collègues ont "rencontré" notre travail et l'ont trouvé très complémentaire du leur. Aujourd'hui, la même équipe a en charge ces deux dimensions. L'université Montpellier 3 avec l'Unité d'enseignement méthodologie (voir article de Valdo PELLEGRIN).

A Montpellier 3, dès le lancement du "Projet professionnel", celui-ci a fait partie d'un triptyque comprenant anglais, NTIC (Nouvelles technologies de l'information et de la

communication) et "Projet professionnel". Ces interactions ont enrichi largement la réflexion et mettent le "Projet professionnel" au cœur d'une rénovation des enseignements. L' "honnête homme" du troisième millénaire doit, en permanence, construire son devenir, s'exprimer en anglais et utiliser son ordinateur...

UMTU : Unité de méthodologie du travail universitaire



De la méthodologie de l'apprentissage à la méthodologie de projet à l'université Paul-Sabatier TOULOUSE III *

Dans le cadre de la réforme du DEUG Sciences et de l'introduction du module de méthodologie, une nouvelle formation a été mise en place : l'UMTU, l'Unité de méthodologie de travail universitaire. Cette formation de 42 heures comprend deux composantes : la méthodologie du travail universitaire et la méthodologie des langues.

La méthodologie du travail universitaire est organisée sur 12 séquences de 2 h sur le premier semestre (environ 24 h de TD). Au cours de l'année universitaire 2000-2001, 110 intervenants ont encadré plus de 130 groupes de 15 à 18 étudiants, soit plus de 2 000 étudiants.

Les objectifs de l'unité de méthodologie du travail universitaire

- accompagner les étudiants dans la transition lycée-université durant toute la première année du DEUG ;
- amener l'étudiant à un questionnement sur ses pratiques d'apprentissage : "Comment je fais pour apprendre et pourquoi ?", mais aussi "où, quand, **pour quoi faire ?**" donc mieux comprendre sa manière de travail, l'analyser, la confronter pour développer de nouvelles compétences ;
- apprendre à exploiter les ressources documentaires ;
- développer ses outils, ses méthodes dans le contexte universitaire, en particulier dans le DEUG Sciences et Technologies ;
- savoir s'auto évaluer.
- savoir préparer un projet personnel et professionnel.

Le contexte pédagogique

Les méthodologies de projet, d'apprentissage et documentaire constituent un tout qui est encadré par l'intervenant qui assure la relation, la continuité, l'interface de ces trois thématiques. Cet intervenant a, depuis cette

▶ année (2001-2002), un rôle de suivi de son groupe durant la première année de DEUG. Il est enseignant-référent de l'université.

La méthodologie d'apprentissage

Cette démarche repose sur un référentiel en trois phases.

Première phase : de questionnement et de réflexion. Cette phase "apostrophe le sens" qui est sous-jacent à l'acte d'apprendre, le rapport au savoir. Elle prend en compte l'individu dans sa globalité au travers de multiples dimensions.

L'objectif est d'installer un véritable questionnement qui va aider l'étudiant à se repérer dans sa trajectoire "Passé-présent-avenir", son histoire, son contexte actuel, son projet. Très rapidement, s'installe l'espace temporel et les liens commencent à se faire avec le projet.

Les conceptions, les stratégies, le style d'apprentissage sont abordés à partir des mises en situations.

Deuxième phase : analyse des pratiques et des outils vers l'appropriation des méthodes. La formation permet de réfléchir sur les outils, traitement de l'information, prise de notes, préparation à l'examen. Exemple : Gestion du temps.

Troisième phase : préparation de l'étudiant à l'auto-évaluation de la démarche entreprise.

Le lien méthodologie de projet et méthodologie de l'apprentissage

L'apprentissage est en lien, en relation avec une intention, un projet, un projet personnel, un projet professionnel. Pour Philippe MEIRIEU : "L'apprentissage s'effectue quand un individu prend l'information dans un environnement en fonction de son projet. Il est donc nécessaire que le sujet ait de quoi se nourrir et que les informations qu'on aura à lui donner puissent en autoriser l'issue et l'aboutissement."

Instaurer cette relation entre l'acte d'apprendre et le projet nous a paru central, prioritaire : Ne pas isoler cette réflexion du projet personnel et professionnel. Il faut faire interagir ces deux dimensions dans une perspective à court terme d'intégration dans l'environnement universitaire (aide à la transition) et de définition de parcours de formation, puis à moyen terme dans une perspective de formation et d'insertion, et à long terme dans une trajectoire personnelle, professionnelle, qui sera faite d'apprentissages, de périodes de bilan, de réactualisation, de ruptures, et de changements successifs. Développer cette réflexion chez l'étudiant, dès son entrée, nous semble important.



Principales caractéristiques du dispositif

Dans un dispositif innovant qui doit encadrer près de 2000 étudiants par an, il est important d'abord de structurer une bonne organisation de pilotage du dispositif :

Définition des objectifs :

Ils doivent être largement débattus dans les UFR, le CEVU, le CA pour qu'ils soient "portés" par l'institution.

Pilotage de l'action :

Une structure de pilotage est nécessaire, avec un responsable et un groupe de pilotage.

Le responsable de la formation doit être le garant de la mise en œuvre des objectifs et la personne "ressource" pour l'institution et les différents conseils. Cette personne doit avoir les qualités nécessaires de communication, d'échange et d'organisation ; elle doit posséder les moyens en personnel et financier pour structurer le pilotage.

Le groupe de pilotage, quant à lui, est constitué dans notre université d'enseignants, représentant les différentes filières qui ont adhéré à cette démarche et de spécialistes de l'ingénierie de la formation. Il est la structure de conception, de mise en place, de régulation du dispositif. Il a la responsabilité de l'évaluation du dispositif.

Formation des intervenants :

Elle se fait sur trois espaces différents :

- *La formation par les experts* : Il est vital d'avoir l'avis d'experts sur nos hypothèses de travail. Leur point de vue est précieux ; il permet de valider avec des chercheurs, dans les domaines de projet et de l'apprentissage, notre démarche, nos supports et nos critères d'évaluation. Pour notre part, nous avons sollicité de nombreux intervenants depuis 4 ans. Alain COULON, Hélène TROCME-FABRE, André GIORDAN, Claude LAMONTAGNE, Guy PELLETIER, Marc ROMAINVILLE, des intervenants du CREFI, des intervenants de l'Association TROUVER/CRÉER : Josette SAULNIER-CAZALS, Dominique GILLES, Jean-Luc MURE.

Une double mission leur est demandée : Un échange avec le groupe de travail et des ateliers et conférences avec les intervenants sur des thématiques de travail.

Ce travail de formation avec les experts correspond à environ entre 10 h et 20 h par an. La formation est importante, et au fur et à mesure, elle correspond à un besoin de recherche de meilleure qualité de nos intervenants, qui émerge après chaque retour d'expériences.



Il est défini après les résultats d'évaluation en concertation avec les intervenants. Cette année, nous avons axé la formation sur la dynamique de gestion de groupe, le rapport au savoir, la préparation à l'entretien.

- *La formation par les intervenants du groupe de pilotage* : le groupe de pilotage conçoit la maquette et les supports pédagogiques des interventions. Il informe et forme les intervenants tout au long du dispositif, soit par des séminaires de formation, soit par des séquences de formation. Les séminaires, ciblés sur des thématiques, ont permis les échanges, les confrontations, les forces de propositions de s'exprimer.

Les séquences de formation qui ont lieu chaque quinze jours permettent de réguler le dispositif, puisqu'il s'agit d'écouter le retour d'expériences, de faire émerger les questions que l'on se pose et de présenter les futures séquences. Pour le groupe de pilotage, ce sont des moments pour recentrer les objectifs, mais aussi d'être réactif par de nouvelles propositions : intégrer les observations, construire de nouveaux supports, rassurer sur certains points, proposer de nouvelles formations...

La formation des intervenants présente une réelle difficulté. Dans le contexte d'une université scientifique qui a souvent mis à "distance" les sciences sociales et humaines (sciences molles et sciences dures), il n'est pas aisé d'amener nos enseignants sur des postures professionnelles nouvelles, celles **de médiateur, d'accompagnateur, de passeur**. Ce programme peut être perçu comme un espace déstabilisateur s'il n'est pas accompagné de débat, de communication. Le groupe de pilotage doit être très attentif sur le vécu, le ressenti, les difficultés des intervenants et sa demande de formation. Il est donc indispensable de mettre en place des points de régulation, points d'échanges, de rencontres, pour bien évaluer les différentes dimensions qui sont mises en jeu : les objectifs du programme, la vie des groupes, les points qui font problème chez l'étudiant et chez les intervenants, la vérification de la démarche, l'organisation des espaces d'échange et de discussion.

Dans notre programme, ces points de régulation ont lieu une fois par semaine.

- *L'autoformation* : les intervenants dans la préparation de leurs séquences ont besoin d'aller au-delà de ce qui est proposé ; il est important de donner une bibliographie sur les sujets et thématiques abordés dans la formation, ainsi que faire connaître des sites sur lesquels ils peuvent échanger et approfondir. Il leur est communiqué des conférences, des émissions sur lesquelles ils peuvent s'appuyer ("l'université des savoirs" sur la 5, par exemple).



▶ Il est intéressant aussi de donner la possibilité de mutualiser les expériences pour la mise en place d'un forum sur le réseau, et de disposer d'une série d'ouvrages ou de CD-ROM, de cassettes.

La formation des intervenants est, pour nous, une des clés principales de la recherche de qualité du dispositif. Plus les intervenants progressent, plus leur démarche de formation est exigeante. Il faut répondre à ce besoin. Une véritable politique de formation doit être assurée par l'ingénierie de formation. Cette démarche de formation est capitale. Elle permet de faire évoluer la qualité de nos intervenants, et elle participe autant à leur fidélisation qu'à leur implication.

Conseils sur les erreurs à ne pas commettre

Chaque environnement, chaque contexte étant particulier, il est difficile de donner des conseils. Ce qui nous paraît important sur un type de dispositif comme le nôtre, c'est qu'il faut se donner du temps et procéder par étapes. La phase d'expérimentation est importante et elle ne doit pas se faire sur des effectifs trop importants (100 - 150 maximum) afin que l'évaluation soit significative. Cette phase doit avoir les moyens de ses objectifs (1 responsable, 1 groupe de pilotage, 1 logistique administrative, l'appui de l'institution). Les résultats de l'expérimentation doivent être analysés et communiqués pour pouvoir ensuite généraliser l'expérience à des groupes plus importants. La formation des intervenants doit être de qualité. Il est nécessaire d'avoir un lien direct avec les instances dirigeantes (différents conseils, commission d'évaluation). Il est intéressant de pratiquer une démarche qualité. L'investissement communication est important tant au niveau des intervenants que de l'institution et surtout des étudiants.

RESPONSABLES DE L'UMTU :

Jean-Michel BALEYNAU : baleynau@cict.fr

Jean-Philippe CHEVAILLIER : jpchev@pop.imft.fr

Chargé de l'ingénierie de formation de 1999 à 2001 :

Jean-Pierre FAUDE : faude@cict.fr



Projet professionnel au sein d'une UE de Méthodologie : le vécu d'un directeur de SCUIO



Valdo PELLEGRIN

Directeur du SCUIO de l'université Montpellier 2

L'université Montpellier 2, Sciences et Techniques du Languedoc, est constituée de cinq composantes, dont une seule et unique UFR – Sciences qui compte 8 800

étudiants, parmi lesquels environ 1600 sont en 1^{ère} Année de DEUG.

Pour se mettre en conformité avec la loi BAYROU (arrêté du 9 avril 1997), le directeur de l'UFR a nommé au début de l'année 2000 un responsable de l'UE de Méthodologie avec pour mission d'élaborer un projet. A noter, ce qui aura son importance par la suite, que cet enseignant est également responsable du pôle TIC de l'université (TIC, Technologies de l'information et de la communication).

La première mouture de ce projet comprenait, en plus de quelques conférences introductives, quatre parties :

- outil informatique ;
- projet professionnel ;
- rapport scientifique ;
- anglais.

Malheureusement, cette première version était trop ambitieuse pour les finances de l'UFR et il fallut, par retouches successives et négociations répétées, en réduire l'importance. J'ai dû persuader le directeur de l'UFR qu'on ne pouvait pas tronquer le "Projet professionnel". Il fut alors décidé de fusionner le rapport scientifique avec l'anglais en imposant aux étudiants de faire leur recherche bibliographique sur des sources d'informations anglophones.

Pour le Projet professionnel, nous avons choisi de reprendre, à la suite d'autres universités, le modèle mis au point par l'université Lyon I. Etant donné que cela allait être un travail nouveau et supplémentaire pour le personnel du SCUIO, il fut décidé en réunion de service, que, seules participeraient à cette expérience les personnes volontaires. Une certaine opposition s'est manifestée dès le début au sein du service et seulement trois personnes ont été finalement volontaires : un conseiller d'orientation, la documentaliste et le directeur. Je me suis aperçu plus tard que parmi l'équipe de direction de l'université, plusieurs personnes n'étaient pas favorables à la participation du SCUIO à l'unité de méthodologie.



▶ Une réunion de mise au point a eu lieu en juillet 2000 entre le responsable de l'UE de Méthodologie de l'UFR et les personnes du SCUIO. Le SCUIO était partisan de lancer l'expérience avec une centaine d'étudiants encadrés par des enseignants, et si possible, sur la durée d'une année entière. L'UFR voulait boucler sur le premier semestre, dit semestre d'orientation, avec les 1600 étudiants inscrits, encadrés par des tuteurs sélectionnés parmi les doctorants de l'université. J'allais à cette réunion, bien décidé à faire valoir notre point de vue et démontrer l'impossibilité de répondre à l'attente de l'UFR.

Comme dans beaucoup de réunions, la discussion s'est un peu éternisée dans le flou jusqu'au moment où j'ai proposé d'écrire, noir sur blanc, le déroulement des événements, semaine après semaine, avec calendrier à l'appui. J'espérais que ce passage au concret appuierait ma position, mais je n'avais pas pensé que les technologies de l'information et de la communication allaient voler à notre secours. Un planning précis a ainsi été établi, permettant de voir les problèmes qui se posaient au fur et à mesure et d'y apporter une solution. Par exemple, la difficulté posée par la fiche de choix de thème, à remplir par 1600 étudiants et par la constitution de 32 groupes de 50 étudiants intéressés par le même thème, a pu être résolue par l'informatique, et je fus le premier surpris de voir que le traitement d'un si grand nombre d'étudiants devenait ainsi possible.

Il fallait ensuite passer au recrutement des tuteurs et à leur formation. Un courrier électronique adressé en ce sens aux responsables des écoles doctorales, a suscité des réactions différentes. Certains responsables de laboratoires ont encouragé leurs doctorants à participer, pensant que cela leur permettrait d'améliorer leur curriculum vitae. D'autres, au contraire, se sont montrés hostiles, privilégiant exclusivement la préparation de la thèse. Un stage fut prévu pour les tuteurs les 6 et 7 septembre 2000 avec les formateurs de l'Association "Trouver/Créer" de Lyon. J'ai traversé des moments difficiles lorsque, partant en vacances fin juillet, seulement cinq tuteurs sur trente-deux avaient été recrutés. Je me sentais extrêmement gêné et confus vis-à-vis des formateurs de Lyon que je ne pouvais décemment pas faire venir à Montpellier pour 5 personnes, et reculer la date du stage n'était pas possible, les formateurs n'étant pas libres. Et puis, le miracle s'est produit et la veille du stage, le responsable de l'UE m'a annoncé qu'il avait recruté trente tuteurs sur trente-deux. Le stage a pu se dérouler normalement en présence des personnes du SCUIO. Par la suite, deux tuteurs ont démissionné mais quatre nouveaux tuteurs ont été recrutés, que j'ai dû former moi-même en session accélérée.

▶ Après le premier Atelier (on ne parle pas de TD mais d'Atelier, pour bien montrer qu'il ne s'agit pas d'un enseignement traditionnel), la nécessité d'une réunion de tous les tuteurs avec l'équipe de pilotage s'est faite sentir, afin de faire un premier bilan, de prendre en compte d'éventuelles difficultés et d'harmoniser entre eux les différents groupes, compte tenu du fait que les six mentions du DEUG étaient mélangées. Par la suite, les réunions de tuteurs sont devenues systématiques après chaque Atelier. Elles ont été le cadre de discussions passionnées (les tuteurs sont jeunes !) sur la notation, sur la présentation orale des posters, etc. L'ouverture d'un forum électronique de discussion a permis des échanges d'information, d'opinion et parfois d'invectives entre les tuteurs, et aussi avec l'équipe de pilotage. Le forum a permis d'affiner les groupes par les échanges d'étudiants. Par exemple, on a pu voir des messages du type : "J'ai un étudiant qui veut travailler dans la police scientifique, qui est preneur ?"

Puis, est arrivé le temps des soutenances des projets professionnels et des rapports scientifiques. On a vu alors sur tout le campus déambuler pendant deux jours des petits groupes d'étudiants autour d'un poster bien enroulé !

Sur les soutenances elles-mêmes, je retiendrais deux moments intenses, qui, bien sûr, ne sont pas généralisables. A la fin de leur exposé, j'ai demandé à un groupe de cinq étudiants qui voulaient devenir professeurs des écoles, ce que leur avait apporté le projet professionnel. Deux d'entre eux m'ont assuré qu'à la suite des interviews qu'ils avaient réalisées, ils n'étaient pas faits pour ce métier, et les trois autres m'ont affirmé avec force qu'ils étaient encore plus motivés qu'auparavant pour continuer dans cette voie. Dans un cas comme dans l'autre, le but était atteint.

J'ai aussi assisté à la soutenance d'un groupe constitué de deux jeunes filles portant le voile islamique. La taille du groupe et sa constitution m'ont fait craindre un instant un certain isolement. Ces jeunes filles voulaient situer leur profession dans la sécurité informatique et la lutte contre les "hackers". Leur exposé fut si brillant, éloquent et prononcé avec clarté et aisance, qu'il fut salué spontanément par un tonnerre d'applaudissements du haut en bas de l'amphi, preuve de la reconnaissance de leurs camarades.

Ceci m'amène à faire remarquer qu'à cause de sa structure (travail en équipe, centre d'intérêt commun) le module a été, bien souvent, facteur d'intégration pour ces étudiants nouvellement entrés à l'université.

Au cours de ces soutenances, nous avons vu toutes sortes de posters, du plus original au plus classique. Certains étaient magnifiques, pleins d'imagination et de couleur. Aussi, quelques étudiants, fiers de leurs œuvres, nous ont suggéré de faire une exposition. Par la suite, une sélection

▶ des 50 posters qui paraissaient les plus originaux, a été exposée durant deux semaines dans le hall de l'université.

Au fil des semaines, l'équipe des tuteurs et l'équipe de pilotage s'étaient soudées, et l'ultime réunion fut l'occasion de faire le bilan du module avec l'aide des réponses au questionnaire d'évaluation rempli par les étudiants. La réunion s'est ensuite transformée en un apéritif sympathique, musical et chantant, durant lequel nous avons eu la joie et l'honneur de recevoir le président de l'université et le directeur de l'UFR, venus tous deux féliciter les tuteurs pour le travail qu'ils avaient accompli. Il faut dire que dans les réponses au questionnaire d'évaluation, les étudiants ont plébiscité les tuteurs, modèles pour eux, de l'étudiant qui a réussi, mais qui est encore très proche d'eux.

A la rentrée 2001, tous les anciens tuteurs encore en thèse dans notre université, ont repris du service en nous disant qu'ils auraient bien aimé avoir un tel module lorsqu'ils étaient arrivés à l'université.

Ainsi, l'originalité de notre projet professionnel où les étudiants ont été encadrés, non par des enseignants, mais par des tuteurs, s'est révélée être une réussite.

Enfin si la première année, nous ne savions pas exactement où nous allions et résolvant les problèmes au fur et à mesure, nous avons pu beaucoup mieux cadrer les choses dès le début de notre deuxième expérience, une expérience passionnante et fort utile dans laquelle je ne regrette pas de m'être investi.

→ "PROJET PROFESSIONNEL" ET INSERTION PROFESSIONNELLE

Deux autres universités ont préféré lier le "Projet Professionnel" et la préparation de l'insertion professionnelle.

• **L'université Strasbourg 1** avec le DUIPSY (Diplôme universitaire d'initiation à la psychologie). Ce diplôme d'université recrute des bacheliers intéressés par le champ de la psychologie, mais ne souhaitant pas s'inscrire directement en première année de DEUG (voir fiche action dans le CD-ROM). Ce D.U. leur donnera une formation de base en sciences humaines et l'occasion d'effectuer un stage de deux semaines.

Le module de "Projet professionnel" de ce diplôme bénéficie de cinquante heures annuelles (beaucoup plus que les dix habituelles !). Aussi, chaque étudiant doit-il réaliser plusieurs interviews dont une au moins concernant une profession sans lien avec son centre d'intérêt. Par cette consigne impérative d'ouverture, les responsables du DUIPSY permettent (imposent !) aux étudiants de sortir des sentiers battus et d'explorer de façon un peu plus large.

Enfin, les intervenants du "Projet professionnel" accompagnent également les étudiants dans **leur recherche de stage** et dans les enseignements qu'ils retirent de ce stage, sans jamais toutefois chercher à leur place ou leur donner une adresse (voir encadré de Valérie MUNIER).

• **L'IUT Lumière Lyon 2** : les quatre départements (GEA, GLT, STID, OGP) réservent une large place, trente heures par an, au "Projet professionnel". Comme en DUIPSY, le programme s'articule en deux parties : tout d'abord le "Projet professionnel" habituel, puis une deuxième partie consacrée à la préparation de l'alternance. En effet, l'IUT Lumière offre une formation en "un plus un" : première année sous statut scolaire, deuxième année en alternance salariale. Ce sont les intervenants "Projet professionnel" qui assurent l'animation de l'ensemble de ce programme (voir encadré sur l'IUT Lumière).

Si l'IUT Lumière est le premier qui se soit lancé dans la mise en œuvre du "Projet professionnel", il n'est pas le seul IUT aujourd'hui à utiliser cette méthode. Cela se pratique également à Toulon, Valenciennes, Cachan mais aussi Vitry et Evry. A Brest, département Génie mécanique également, avec une innovation qui nous paraît intéressante : Les responsables ont placé le travail d'enquête au début de la deuxième année, mais chaque étudiant doit, préalablement, à la fin de la première année, assister à plusieurs soutenances de stages des étudiants terminant l'IUT ; ces auditions obligatoires permettent une large exploration avant le choix personnel du thème d'enquête. Cette idée répond à l'une de nos préoccupations : Comment impulser une réelle exploration avant le choix des thèmes ?

Contributions d'experts



D'un rôle à l'autre

Valérie MUNIER,

Doctorante au Laboratoire de psychologie clinique de la famille et de la filiation,

Monitrice d'enseignement supérieur à l'université Louis-Pasteur, Strasbourg.

C'est par l'intermédiaire de cet article que je voudrais témoigner de ma double expérience en tant qu'ancienne étudiante ayant suivi le T.P. "Projet professionnel" et en tant qu'enseignante à présent de ce même T.P.

J'ai débuté mes études en psychologie en 1991 à l'université Louis-Pasteur de Strasbourg. Issue d'un baccalauréat littéraire, redoutant les modules de mathématique et de biologie faisant partie de la première année du DEUG de psychologie à Strasbourg, ne sachant si je souhaitais



réellement suivre un cursus universitaire dans ce domaine, je décidai d'effectuer un DUIPSY¹⁵.

Dans ce cadre, j'ai suivi le T.P. intitulé "Projet professionnel".

A ce moment, ce qui guidait mon projet professionnel était le thème de l'aide à autrui. Je menai ainsi en parallèle une recherche documentaire concernant la profession d'infirmière et celle de psychologue. J'ai réalisé des entretiens aussi bien avec des infirmières que des psychologues. De plus, dans le cadre du DUIPSY, nous avons la possibilité d'effectuer un stage. J'ai ainsi réalisé un double stage : comme infirmière, et comme psychologue.

Après des rencontres avec des infirmières, en libéral et en institution, et mon stage, je me suis aperçue que mon intérêt se portait plutôt sur la notion du soin dans le domaine psychique.

J'ai trouvé confirmation de cette première impression en réalisant ensuite un stage dans un hôpital psychiatrique militaire accueillant de jeunes appelés. C'est lors de ce stage que j'ai pu prendre réellement connaissance de la fonction du psychologue.

Les enquêtes que j'ai menées auprès de psychologues en institution et en libéral, ainsi que le stage, ont vraiment été décisifs dans le choix de mon orientation. Car, il me semble, ce n'est pas par la découverte de la psychologie en terminale et par quelques mois passés à l'université que l'on peut savoir si l'on souhaite devenir psychologue ou non.

Ayant découvert ma vocation, j'ai ensuite poursuivi un cursus traditionnel en psychologie. Je réalise, à présent, un doctorat en psychologie clinique sur : "Les tentatives de suicide à l'adolescence."

La notion d'aide qui m'avait interpellée lors de mon DUIPSY, je la mets à présent en place dans ma rencontre, dans mon écoute avec des adolescents et jeunes adultes suicidaires.

Mes hypothèses concernant la tentative de suicide sont, qu'entre autre, l'adolescent suicidaire se sentirait en impasse sur un plan social. C'est-à-dire que beaucoup de ces jeunes n'ont pas de perspectives d'avenir professionnel, n'ont pas réalisé une construction d'un projet professionnel.

C'est l'une des raisons qui m'a poussé à enseigner dans ce T.P. "Projet professionnel" en DEUG 1 de psychologie.

La difficulté que j'ai rencontrée en enseignant à mon tour ce T.P., a été de mettre à l'écart mon expérience personnelle. Toutefois, j'ai brièvement



¹⁵ Diplôme universitaire d'initiation à la psychologie.



présenté aux étudiants mon parcours lors d'une séance de T.P. Ils m'ont semblé à ce moment rassurés ; en ce sens où je témoignais de l'utilité de ce T.P. dans la recherche d'une orientation professionnelle.

Je pense que le suivi du T.P. "Projet professionnel" en DEUG 1 présente un grand intérêt pour les étudiants. En effet, ce T.P. permet à un moment charnière de l'existence de faire un bilan concernant son désir professionnel. C'est, à mon avis, un moment judicieux pour instaurer ce T.P. car la première année est un moment où le jeune adulte va aussi apprendre, à travers l'université, à être auteur et acteur de sa vie.

De plus, ce T.P. apporte une méthodologie réutilisable par la suite : Lors de la recherche d'un emploi, par exemple (en se renseignant par des documents au préalable sur le poste, en préparant sa rencontre avec des professionnels (le futur employeur ici...)).

Cependant, je trouve qu'il pourrait être judicieux de proposer, au niveau de la licence ce T.P. Effectivement, la licence est également un moment charnière pour s'orienter ; la licence étant le niveau minimal requis pour concourir : CAPES, professeur des écoles...

Une dernière suggestion que je ferai en guise de conclusion, serait de proposer aux étudiants de première année de compléter leur recherche par la réalisation d'un stage, pour qu'ils puissent concrètement se rendre compte de ce qu'il en est de l'exercice de la profession qu'ils ont choisie.



Projet personnel et professionnel à l'IUT Lumière Lyon 2

En 1991, l'université Lumière Lyon 2 a choisi d'ouvrir un IUT et a chargé Paul Rousset de ce projet. D'emblée celui-ci a souhaité privilégier une pédagogie s'appuyant sur une alternance salariale pour tous les étudiants avec une organisation "n plus un" (une année d'études à part entière, une année en alternance salariale). Dès la création de l'IUT, la mise en place du "Projet personnel et Professionnel" a été considérée comme l'un des moyens pédagogiques de la préparation des étudiants à l'alternance et à leur insertion professionnelle. A ce moment-là, nous étions en train d'écrire le livre "*Socrate, le retour...*" et nous avons directement mis en œuvre deux chapitres : Le chapitre 3 : " Inventer sa vie" (celui qui correspond au " Projet professionnel") et le chapitre 5 " Trouver/créer son emploi" .



▶ Aujourd'hui, le programme PPP concerne les quatre départements de l'IUT : GEA (Gestion des entreprises et des administrations), GLT (Gestion logistique et transport), OGP (Organisation et gestion de la production), et STID (Statistiques et traitement informatique des données) ;

Le "cours" obligatoire, évalué, de "Projet personnel et professionnel" a été organisé en groupes de douze étudiants, en fait demi-groupe du TD de vingt-quatre, qui est le groupe de base de la plupart des enseignements d'IUT, donc sans lien avec les choix de thèmes d'enquête, pour un total horaire de trente heures annuelles, essentiellement durant le premier semestre de l'année. Ce cours a trouvé sa place dans la maquette nationale des IUT d'abord dans les "adaptations locales", avant de rejoindre le pôle communication où il se trouve toujours.

Première partie de l'année : Le Projet professionnel

La trame est donc exactement celle initiée à Lyon 1 mais comme nous bénéficions de plus d'heures, certains TD sont "étalés" sur plusieurs séances. Trois points nous semblent devoir être abordés plus particulièrement : deux questions récurrentes du travail à l'IUT et la mise en place d'une soirée-cocktail autour des affiches :

1 - Le choix du thème :

Ce moment considéré comme difficile/délicat par quasiment toutes les universités l'est tout autant à l'IUT. En effet, ici comme ailleurs, les étudiants arrivent avec un niveau d'élaboration de leur projet très "hétérogène". Certes, ils ont tous explicité leurs "motivations" au moment du recrutement. Il n'empêche que certains ont une idée très vague, très stéréotypée de leur devenir professionnel, alors que d'autres savent exactement ce qu'ils veulent faire, ont déjà rencontré des professionnels, fait des stages ou des jobs dans le secteur professionnel de leur choix.

Pourtant, tous sans exception, vont s'atteler au travail de "Projet professionnel" : ils peuvent continuer de chercher dans leur domaine de prédilection, découvrir un métier correspondant aux débouchés habituels de leur département ou profiter de ce travail pour faire une enquête très loin du champ de l'IUT (métier dont ils ont à faire le deuil, métier qui les fait rêver...). Cette "autorisation" à sortir du champ de leur département est toujours difficile à faire passer, aussi bien auprès de certains étudiants qui ne comprennent pas pourquoi ils peuvent travailler "hors-sujet", que de certains collègues enseignants. Pourtant, **il y a un enjeu très fort à cela** : si l'on veut rester dans les principes de l'approche éducative en orientation, il faut que le travail parte d'un choix **personnel, intérieur**, de

▶ l'étudiant. S'il choisissait son sujet à partir d'une liste fournie par l'institution, cela n'aurait aucun sens, permettrait mal une réelle implication personnelle. Nous devons rappeler cela, année après année !

2 - Le travail avec des groupes constitués par ailleurs :

Les groupes étant des demi-groupes de TD, ils sont constitués d'étudiants venant tous du même département d'IUT. C'est à l'intérieur de ce groupe que chacun explique sur quel thème il veut travailler, puis que se constituent les petits sous-groupes qui permettront à chacun d'affiner son thème, de confronter ses représentations à celles des autres... L'enquête, comme la rédaction du dossier sont individuels ; l'exposé devant le groupe peut se faire seul ou à deux, l'affiche doit se faire à deux ou à trois.

3 - L'organisation de la soirée affiche :

Dès 1992, les étudiants de la première promotion de l'IUT, très fiers de leurs affiches avaient demandé si l'on pouvait organiser une exposition pour permettre, à tous les étudiants, de voir l'ensemble des travaux. Puis, pendant l'organisation de cette soirée, ils ont suggéré que l'on invite les professionnels qui les avaient reçus, auxquels nous avons rajouté tous les enseignants de l'IUT, dans le but de bien leur faire connaître le "Projet professionnel"

C'est ainsi que, sous la bienveillante présidence du directeur de l'IUT et du vice-président de la formation de l'université, est née la "soirée-affiches" de l'IUT Lumière, premier temps fort de chaque année universitaire, grand moment d'émotion pour les étudiants de première année qui organisent (avec notre aide !) fin octobre, sept semaines après la rentrée de l'exposition, le buffet, la réception des personnes invitées...

La soirée-affiches a aussi comme rôle de remercier les professionnels qui ont accepté de recevoir les étudiants. En effet, il nous paraissait légitime de marquer par ce geste, l'importance que l'institution IUT accorde à ces rencontres. Il ne va pas de soi pour un professionnel, d'accorder du temps et de l'attention à un jeune pour "rien", juste pour lui faire plaisir, pour l'aider à réfléchir, à choisir. Chaque année, plusieurs de ces professionnels nous disent leur étonnement et leur satisfaction devant notre invitation.

Cette soirée permet aussi aux étudiants de continuer leur exploration des métiers au travers des affiches de leurs camarades et des discussions informelles qu'ils peuvent avoir avec les professionnels présents. Elle permet enfin de bien affirmer le point de départ **personnel** des projets des étudiants de l'IUT Lumière. Par contre, nous ne voulons pas que ce cocktail serve à "démarcher" les entreprises. Tout le questionnement ne concerne



que le choix d'une activité, d'une fonction. En effet, ce n'est qu'à l'issue

de cette partie de notre programme, quelques semaines plus tard, que les collègues accompagnant les étudiants dans la recherche de leurs entreprises, l'équipe du "partenariat professionnel", organiseront le début de la prospection des entreprises.

Partie 2 : la préparation de l'alternance.

Cette partie suit pas à pas les propositions de travail du chapitre 5 du livre "Socrate, le retour..." .

Les séances consacrées au bilan personnel, comme celles consacrées à l'écriture du CV ou de la lettre de motivation, sont toujours **en interaction avec la problématique du "Projet professionnel"**. En effet, le fait que le même intervenant anime l'une ou l'autre de ces deux parties du programme, permet bien de faire prendre conscience aux étudiants qu'une recherche d'emploi, fut-elle en alternance, ne peut se faire d'une façon mécaniste, sans s'appuyer sur le cœur même de la personne, sur ses goûts, ses valeurs, ses compétences... Ainsi, comme dit Paul Rousset dans le CD-ROM, les étudiants construisent des projets puis, et seulement à partir de ce moment là, engagent une recherche d'entreprises. Cette personnalisation des recherches d'emploi évite que les étudiants ne soient concurrents entre eux. De même, les entreprises partenaires ne cherchent pas toutes le même étudiant-clone : lors du forum IUT, rares sont les étudiants demandés par plusieurs entreprises et rares sont les entreprises demandées par plusieurs étudiants !

III.2.2.2. Les prolongements verticaux

Nous présentons sous cette expression les prolongements s'attachant aux années ultérieures : deuxième année de DEUG, licence... Cinq mises en œuvre ont retenu notre attention.

→ Université Claude Bernard Lyon 1 :

Le PPE - Projet poursuite d'études (voir encadré)

Il s'agit de demander à chaque étudiant de présenter en dix minutes son projet de poursuite d'études, ce qu'il envisage de faire après son DEUG et pourquoi, à un jury de trois personnes dont au moins un professionnel et au moins un universitaire. Le jeune doit s'appuyer sur un support visuel, s'obligeant, par là même, à présenter une synthèse de

son projet. La nécessaire explicitation impose donc de réfléchir à son futur, de donner les raisons de son choix et de recueillir l'opinion du jury sur sa présentation. La considération ressentie au travers de l'attention qui leur est accordée est perçue comme très valorisante par les étudiants qui ne regrettent pas les efforts que cet exposé leur demande.

→ Université Paris-Sud 11 : Le PP2 (voir encadré)

Ce module de douze heures, organisé en groupe TD comme en première année, demande aux étudiants de faire une démarche de choix de métier, mais ensuite d'engager une recherche d'un stage dans ce métier choisi. Pour ce faire, les étudiants seront accompagnés dans la rédaction de leur CV et autres lettres de candidature. Ce programme réalise donc une synthèse très intéressante entre deux volets souvent évoqués : la démarche de choix et les techniques de recherche d'emploi.

→ Université Strasbourg 1 Louis-Pasteur : Module Ouverture en licence

Ce module de licence a été créé à l'initiative du pilote et des intervenants du "Projet professionnel" de première année de psycho, sensibles aux besoins d'accompagnement des étudiants arrivés en licence. Il est facultatif, noté sous forme de bonus et ouvert à tous les étudiants de licence de l'université Louis-Pasteur.

→ Université de Valenciennes : Module Préparation à l'insertion et à la création d'entreprise

Le Service d'insertion professionnelle de cette université a structuré toutes ses actions autour du thème de l'Education aux choix. Aussi, les modules de "création d'entreprises" et de "préparer son insertion professionnelle" sont-ils organisés en droite ligne du "Projet professionnel".

→ IUT Lumière : Parcours de sortie

Dans le prolongement de la première année décrite précédemment, un module a été mis en place en deuxième année pour freiner une poursuite d'étude non réfléchie et trop systématique, notamment lorsque l'entreprise partenaire ne fait pas d'offre de travail à l'issue du contrat d'apprentissage. Ce module a également comme objectif de faire réfléchir les étudiants plus globalement sur leur projet d'après IUT, de leur faire prendre de la distance sur les conseils souvent très "paternalistes" reçus en entreprise !



Contributions d'experts



“Projet Poursuite d'Études” à l'université Claude-Bernard Lyon 1

Objectif

Réactiver, chez chaque étudiant la démarche d'élaboration de son projet personnel et professionnel, et lui faire vivre la situation de l'entretien de motivation.

Public

1100 étudiants de deuxième année de DEUG (dont la grande majorité a suivi le module “Projet professionnel” en première année).

Intervenants

Enseignants-chercheurs et ingénieurs de l'université, professionnels (le plus souvent anciens étudiants de l'université Lyon 1)

Commentaires

Ce module de deuxième année mise sur le fait qu'il n'est plus besoin d'accompagner la démarche d'exploration de l'étudiant, qui est en mesure de réactiver de lui-même cette démarche mise en œuvre en première année. On constate, par ailleurs, un effet d'entraînement des étudiants bénéficiant d'une validation d'acquis ou venant d'une autre université, qui n'ont pas acquis cette démarche, mais vont suivre leurs pairs.

La situation d'entretien de motivation oblige l'étudiant au “récit” à la première personne : il doit présenter de façon cohérente les éléments de son itinéraire passé et à venir, étape nécessaire à la construction de l'individu. Écouté par trois adultes (dont ses enseignants et des professionnels venus tout exprès pour l'entendre), le jeune voit son statut revalorisé, et ce moment privilégié marque une avancée vers son futur professionnel.

L'impact personnel pour l'étudiant est important, aussi faut-il être très vigilant sur les réactions des membres des jurys dont le rôle est de dynamiser et encourager, mais surtout pas d'insécuriser, démobiliser, ou renvoyer une image définitivement négative : il ne faut pas qu'il y ait amalgame pour l'étudiant entre “ce que je dis ou fais aujourd'hui dans cette situation d'entretien” n'est pas satisfaisant, et “ce que je suis ou mon projet” n'est pas satisfaisant. Il est important de pointer auprès des participants aux jurys ce distinguo entre les critiques sur la prestation,... et celles sur le projet : les critères d'évaluation portent exclusivement sur la forme et l'argumentation, pas sur la validité du projet de l'étudiant.

Ce dispositif, comme celui du “Projet professionnel” s'appuie sur les compétences existantes dans l'institution, la culture ambiante (jurys), une crédi-



bilité avérée par la mise en place précédemment du “Projet professionnel” (organisation et financements).

La participation d'un grand nombre de professionnels, facilitée à Lyon 1 par l'existence d'une base de données des “anciens”, jeunes diplômés de l'université, est bien sûr très intéressante, et prouve que ces relations université / professionnels ne sont pas si difficiles à établir.

<http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/nte/gilles/PPE/indexPPE.html>



Le Projet professionnel à l'université Paris-Sud 11, “de la prise en compte des singularités à l'université”

Les échanges de l'université avec le monde socioprofessionnel se nouent le plus souvent à propos de la recherche et du transfert de technologie, de la taxe d'apprentissage ou des diplômes professionnalisants, DESS - MSG - MST¹⁶ et plus récemment les licences professionnelles... c'est-à-dire, au profit des systèmes, qu'il s'agisse des entreprises ou de l'université elle-même. Aujourd'hui, suite à la réforme du premier cycle¹⁷ et à la mise en place de modules spécifiques visant à la fois à favoriser l'acquisition de savoirs méthodologiques et l'insertion professionnelle des étudiants, l'ouverture est inscrite au cœur des cursus d'enseignement, mais, cette fois, au bénéfice des étudiants. Il semble bien que l'on assiste à un glissement de problématique qui fasse passer l'usage de l'ouverture à l'université d'une utilité collective à une utilité singulière. Ni individualisation, ni différenciation, cette prise en compte de l'utilité singulière dans l'ouverture est, à notre sens, à associer au même type de problématiques que celles qui ont présidé à la mise en place du tutorat, en ce qu'elles témoignent de la prise en compte du nouveau profil des étudiants du premier cycle universitaire.

La mise en place du module “Projet professionnel” et de la réforme de 97 du DEUG à l'université de Paris-Sud nous a permis de percevoir l'apport que constitue l'introduction d'un travail lié à l'insertion professionnelle, mais a révélé dans le même temps l'importance qu'il y a de reprendre et de suivre un tel processus engagé au premier semestre du DEUG¹⁸.

En effet, à la fin du premier semestre, après avoir réfléchi à leur avenir et perçu les exigences d'un DEUG, nombre d'étudiants sont démotivés et



¹⁶ Diplôme d'études supérieures spécialisées - Maîtrise de sciences de gestion - Maîtrise des sciences et techniques.

¹⁷ Nous nous référons ici à la réforme dite “réforme Bayrou” - 1997.

¹⁸ DEUG 1 1ère année - DEUG 2 2ème année

▶ prêts à “décrocher”. D’autres en DEUG 2, ayant acquis une bonne part de leurs U.E.¹⁹ sont démobilisés car, par le biais de la modularisation ils ont obtenu certaines U.E. et n’ont plus que quelques cours à suivre. Pour répondre à ces nouveaux besoins d’accompagnement, la faculté Jean-Monnet de l’université de Paris-Sud, a créé, pour les étudiants de **droit et d’économie**, deux dispositifs d’aide à l’orientation et à l’insertion : le stage d’orientation pour les étudiants de DEUG 1 et le stage de première expérience professionnelle (SPEP) pour ceux de DEUG 2 et inventé une suite “Projet Professionnel” (PP) de 1^{ère} année. Nous présenterons plus spécifiquement notre **programme PP2**.

L’introduction en première année du module Projet professionnel dans la maquette des études du DEUG de droit nous a imposé indirectement de concevoir une suite au module Projet professionnel pour la deuxième année de DEUG. Ainsi, pour des raisons organisationnelles, nous avons opté pour **un second module au second semestre de la deuxième année**, comportant un **volume horaire de 12h** aussi, organisé selon les mêmes principes (TD organisé à partir des groupes de choix de thème) et **validé dans le cadre du DEUG**.

Objectifs

Le travail demandé a pour but :

- d’aider les étudiants à définir et/ou à préciser un projet en terme de vie professionnelle et à identifier un bassin d’emploi, à repérer des réseaux personnels ;
- de les amener à se doter des outils indispensables à la démarche (CV-lettre de motivation) ;
- de les engager à adopter une démarche active de prise d’informations et d’éducation aux choix.

Le module est validé par une production écrite (dossier de cinq pages) et par un oral organisé à partir d’un poster ou de transparents.

Contenu du module

Au cours de neuf séances de 1h30, chaque étudiant aura à choisir un secteur d’activité pour lequel il aura à s’informer, rechercher une petite annonce, construire un CV et une lettre de motivation qu’il devra envoyer à cinq entreprises et préparer un entretien. Le tout sera formalisé dans un dossier et un poster.

Premiers éléments d’évaluation

On peut noter que presque 30 % des étudiants de 2^{ème} année ont trouvé un stage, ce point est d’autant plus important à relever qu’une



▶ recherche de stage en sciences juridiques n’est pas habituelle ni facile quand on vise le métier de juge d’application des peines, par exemple. Nombreux ont été les étudiants qui ont obtenu non pas un stage, mais un rendez-vous avec un juge. Un groupe a obtenu de passer une journée au tribunal d’Evry, d’accompagner le juge (quand cela était possible), de rencontrer des greffiers et se rendent compte qu’il existe toute une série de métiers intermédiaires ayant trait aux sciences juridiques, ce qui peut être utile en cas de difficulté dans le cursus.

S’il était un atout à accorder à ces activités quelles qu’elles soient (PP ou stages d’orientation ou de première expérience professionnelle), c’est bien celui d’amener l’étudiant à acquérir une méthode de recueil et de traitement des données, tout en le sensibilisant au fait qu’une recherche d’emploi ou de stage nécessite un investissement spécifique, de se préparer à d’autres logiques que les logiques académiques, et de “s’outiller” comme l’imposent de telles démarches. Mais, au-delà, ces modules permettent également l’expression singulière de projets, d’aspirations et leur accompagnement par l’équipe pédagogique, c’est une véritable prise en compte des individualités. Ces activités ont pour mérite d’impulser une dynamique d’échange entre : singularités personnelles, insertion dans le milieu universitaire et approche des milieux professionnels. C’est en cela que leur problématique croise celle du tutorat et de l’aide individualisée, en même temps qu’elles visent à favoriser l’insertion professionnelle.

Nous avons largement évoqué ici l’extension du dispositif en terrain universitaire. Nous sommes tout à fait convaincus que le caractère très transversal de ce module permet d’envisager son transfert dans toutes les institutions de formation de l’enseignement supérieur, qu’elles soient, par exemple, grandes écoles ou BTS, le choix de ces deux dernières filières constituant parfois pour l’étudiant et sa famille davantage un choix de structure qu’un véritable choix d’orientation. Il serait aussi très utile qu’un tel dispositif soit offert dans des sections sélectives où, actuellement, le classement aux concours constitue la seule réflexion sur les choix professionnels. Citons par exemple :

- la première année des études médicales commune à cinq métiers très différents : médecin, chirurgien-dentiste, kinésithérapeute, ergothérapeute et sage-femme.
- ou les classes préparatoires aux grandes écoles qui préparent à des fonctions et secteurs d’activités très divers.

Il est tout à fait évident, qu’à tous ces niveaux, la question du projet personnel et professionnel de l’étudiant est d’une totale actualité. Il est sans doute utile de signaler ici qu’une transposition du module “Projet professionnel” a été par ailleurs opérée par nos soins et avec succès dans plusieurs lycées, pour des lycéens de classe de première (à Brest et à Lyon).

IV - des **futurs** **apprivoisés**

Le module “Projet professionnel” a comme objectif premier de permettre à l’étudiant d’ “apprivoiser ses futurs”. Il se trouve avoir également des effets dans de multiples domaines autres. A l’intérieur de l’Université, ces effets portent sur la relation du module à l’insertion professionnelle des étudiants et à sa place dans la construction de l’Espace européen de l’enseignement supérieur. Au-delà de l’Université, il faut s’attendre à des effets du module sur la liaison avec l’enseignement secondaire et sur des publics aussi divers que le conseiller d’orientation psychologue, les parents et le salarié dans la gestion de sa carrière.

IV.1. DANS L’UNIVERSITÉ

La mise en œuvre du “Projet professionnel” renforce le rôle de l’orientation et la place au cœur de la dynamique des études supérieures. En effet, en impliquant un grand nombre d’enseignants, le “Projet professionnel” permet que l’orientation devienne un bien commun, devienne l’affaire de tous.

Plus largement, c’est l’ensemble de l’institution qui est concernée.

▼ IV.1.1. Contractualiser, internationaliser

Un appui à la contractualisation avec l’État :

La politique contractuelle du Ministère avec les établissements d’enseignement supérieur donne l’occasion à chaque université de faire valoir un ou des axes prioritaires. La préparation à l’insertion professionnelle en est un. Par exemple, l’université Toulouse 3 Paul-Sabatier déclare (voir l’encadré ci-joint) : ce dispositif UMTU dans lequel s’inscrit le “Projet professionnel” nous permet, dans le cadre du prochain contrat Etat-Université d’être une force de proposition et d’aller plus loin en valorisant le potentiel d’expériences acquises ensemble.”

Portée par les équipes présidentielles, la contractualisation est un atout majeur pour la mise en place progressive, sur tout le territoire de tels dispositifs, en tenant compte des contrain-

tes locales et de l'expérience acquise. Ces propos sont illustrés dans l'encadré du président de l'université Strasbourg 2 Marc-Bloch et dans son témoignage vidéo du CD-ROM.

Un rôle de préparation à l'internationalisation des études supérieures :

Les collègues, qui ont proposé le "Projet professionnel" il y a 18 ans, l'ont fait en se situant dans un contexte français, avec l'objectif que les étudiants réfléchissent à leur choix dès le début de leur cursus universitaire. L'internationalisation des études donne un rôle nouveau au "Projet professionnel". En effet, le projet d'arrêté relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence prévoit que chaque étudiant doit bénéficier d'un dispositif d'accueil, d'accompagnement et de soutien pour faciliter son orientation, assurer la cohérence pédagogique tout au long de son parcours et favoriser la réussite de son projet de formation. Ce dispositif, mis en œuvre par les équipes de formation, doit être accessible aux étudiants aux différentes étapes de leur cursus.

M. Fougères, président de la Commission enseignement supérieur du Conseil régional Rhône-Alpes (voir l'encadré ci-joint), nous encourage à impulser la mise en place de modules "Projet professionnel" pour cette raison, citée également par M. Froment, ancien président de l'université Lumière Lyon 2 et actuel président de l'Association européenne des Universités (voir l'encadré du chapitre 1). Tous deux attirent notre attention sur l'harmonisation européenne (ECTS : "European Credits Transfert System") et mondiale des diplômes qui vont rapidement tous être convertis en de nombreux "crédits", passant en quelque sorte, pour utiliser une analogie simpliste d'un repas organisé selon un menu à un repas à la carte. Comment composer cette carte ? A quel moment changer de filière, d'université, de pays ?

Si l'on ne veut pas que les jeunes étudiants se laissent flotter au fil du courant, influencer par les modes, la superficialité des chambres des cités universitaires ou la proximité des stations de métro... **il faut qu'ils soient éduqués, formés à l'élaboration des choix !** C'est dans ce contexte que le module élaboré il y a dix-huit ans à Claude-Bernard Lyon 1 retrouve un nouvel élan : **plus le cheminement dans les études devient complexe, plus il faut apprendre à lire les cartes et à utiliser une boussole !**

Contributions d'experts



UMTU : Unité de méthodologie du travail universitaire

De la méthodologie de l'apprentissage à la méthodologie de projet à l'université Paul-Sabatier TOULOUSE III

Les retombées

Depuis trois ans, notre dispositif de formation a pu fidéliser un "noyau dur" d'intervenants qui échangent, cherchent, mutualisent les idées, les outils, débattent et proposent.

Aujourd'hui, ce dispositif nous permet, dans le cadre du prochain contrat Etat-Université, d'être une force de proposition et d'aller plus loin en valorisant le potentiel d'expériences acquises ensemble.

L'expérience a permis de valider et de vérifier nos hypothèses, mais aussi évidemment de voir "ce qui marche et ce qui ne marche pas". Cela nous permet d'être dans une démarche certainement plus qualitative. Cette formation UMTU nous a permis de fonctionner en réseau en interne, en transdisciplinarité, en "trans-catégorie" et de construire une "culture de notre entreprise commune" (plus de 250 intervenants impliqués en quatre ans).

Le réseau s'est naturellement constitué en externe et a permis d'associer des organismes extérieurs, (le CREFI de Toulouse-le-Mirail, l'IRPA de Montréal, l'association TROUVER/CREER, le Conseil régional de MIDI-PYRENEES), mais aussi des experts extérieurs.

Les retombées de l'expérience sont aussi intéressantes, très pertinentes, sur le débat qui s'instaure dans notre université sur le sujet (politique de formation, nouvelles habilitations). Dans la perspective de l'extension de l'expérience nous avons une meilleure lisibilité des contenus à mettre en place. Des expériences en second cycle sont en cours de validation en Licence, en Maîtrise et IUP.

Niveau Intervenant

Au-delà de la culture commune, il est à noter dans nos évaluations auprès de nos intervenants le transfert des compétences qu'ils ont opéré dans d'autres situations (cours magistraux, TP, TD) dans le cadre de leur discipline : compétences de communication, de médiation, d'écoute, de structuration de cours, d'utilisation de nouveaux supports pédagogiques.

Ils nous disent aussi avoir sensiblement évolué dans leur meilleure connaissance des étudiants et dans les relations qu'ils ont avec eux. Ils ont apprécié d'être formés sur des espaces des sciences sociales et humaines.



▶ Niveau étudiant

Nous ne reviendrons pas sur les effets positifs de la méthodologie de projet déjà largement communiqués. Les études faites dans les différentes évaluations, sur les trois dernières années, montrent que les parties les plus positives obtiennent entre 60 et 80 % de satisfaction. Ce sont : le travail de groupe, les échanges, les confrontations et le questionnement, la qualité de relation avec leur enseignant, les relations étudiant - étudiant, la meilleure connaissance du parcours de formation, l'intégration et l'appropriation des exigences du travail universitaire

Niveau groupe de pilotage

Le groupe de travail UMTU a acquis des compétences d'ingénierie de formation : conception, mise en place du dispositif, création de méthodes d'évaluation et de régulation. Aujourd'hui, la production des supports d'animations et de mise en situation (exercices) représente un thésaurus d'une centaine de fiches.



La transition professionnelle

Daniel PAYOT

Président de l'université Strasbourg 2/Marc-Bloch

C'est à une réflexion en profondeur que l'université Marc-Bloch s'est livrée pour la mise en place d'un module de méthodologie générale de première année ouvert sur les problématiques d'orientation.

Pour sa mise en place, des prises de conscience peu à peu partagées – le taux d'échec au bout de trois ans de DEUG, l'évaporation des étudiants entre la première et la deuxième année, leur disparition, plus tard, au moment où il fallait rédiger des mémoires ou leurs interrogations si tardives quant à leur avenir professionnel – ont amené une réflexion sur les liens plus particuliers qu'une université de lettres et sciences humaines entretenait avec l' "insertion professionnelle".

Mais le premier temps fut celui de la réflexion sur les études elles-mêmes. S'approprier sa nouvelle identité sociale – "être étudiant" – pour agir – "faire en tant qu'étudiant" – demandait aussi une mutation du même ordre des enseignants : A titre d'exemple, nous sommes passés de longues discussions



▶ sur la nécessité de proposer un "guide" pédagogique du module destiné aux enseignants à la mise en place d'un lien spécifique sur le site de l'université. La place essentielle de la curiosité intellectuelle – recherche documentaire, mise en questions, ouverture – a posé la question de la culture comme levier de réussite dans les études : Développer, voire découvrir la nécessité de comportements culturels, fut sans doute l'objectif le plus délicat à intégrer à ce module. Les étudiants de lettres et sciences humaines le sont souvent par défaut et se représentent la culture comme un bagage qu'ils doivent apporter avec eux – une valise bien rangée, faite de catégories d'usages scolaires bien appliquées – et ils s'aperçoivent, souvent à leurs dépens, que le bagage souhaité est une boîte de pandore dont l'ouverture déclenche une autre vision du monde, et que le meilleur bagage est celui qui est à moitié ouvert et à moitié fermé !

Ceci aussi pour dire que très vite l'idée du voyage a fait partie intégrante de l'élaboration du module. Il fut aussi intitulé "Chemin faisant" pendant son expérimentation. C'est le nom qui lui est resté au-delà du si poétique et si administratif MET 90 A. Idée du voyage aussi, dans le fait de poser le parcours universitaire comme un pont vers la Cité et de vouloir s'approprier la culture offerte par le monde pour ses études. Prendre le temps de se poser la question : soi dans ce monde-là pour y vivre quoi ?

Il peut sembler que tout ce travail ait évacué la raison première de ce module : La place du projet professionnel. Et de fait, pour une part, c'est le cas. La résistance des enseignants à le prendre en charge dans les cours, leur défiance aussi devant l'utilité de le situer là et leur opposition à la professionnalisation des études, ont été les premiers obstacles. Et ces obstacles ne s'éliminent pas simplement au nom du bien commun ou d'un nécessaire pragmatisme. La stratégie utilisée a été de jouer sur l'expérience (faire fonctionner le module avec des volontaires et faire partager les résultats) tout en se posant la question de fond : Qu'est-ce qui bloque ? Ont encadré la réflexion deux constats très différents : Toutes les universités de lettres et sciences humaines rencontrent des difficultés à construire une politique d'insertion professionnelle : ce n'est donc pas une histoire locale, mais bien une spécificité ; l'importance que les composantes ont accordé au choix de l'intitulé initial "Chemin faisant" était et reste disproportionné, puisque, dans bon nombre de guides pédagogiques le module continue à s'appeler ainsi : Il y a là quelque chose qui " fait sens" et dénoue le blocage, pourquoi ? En quoi ?

Ce questionnement a conduit à la mise en place d'une approche globale de l'insertion professionnelle dans laquelle le module de méthodologie



▶ générale s'inscrit tout naturellement : cette récurrence du voyage, de l'aventure, du temps donné au temps, a trouvé un écho dans les travaux menés en ce sens par certaines équipes de recherche et plus particulièrement par le groupe de recherches sur l'éducation et l'emploi dirigé par Jose Rose (Nancy 2) -, et l' "insertion professionnelle" est devenue pour l'université Marc-Bloch la "transition professionnelle".

Plus particulièrement, le terme a été retenu tant pour son contenu que pour sa charge stratégique en termes de sémantique : "Insertion" donne l'idée d'une situation pénible dans laquelle on doit abandonner une partie de soi pour se glisser dans une réduction de soi-même ; de plus, la situation est vécue comme un aboutissement irréversible, alors que "transition" laisse place à l'expérience, au retour, à la réflexion.

La place de la "transition professionnelle", dans ce module de première année, est donc plus conforme à la perspective des études universitaires : elle se conçoit comme un accompagnement incitatif – se poser la question du devenir possible des choix qui sont les siens en termes de stratégies d'études – dans un ensemble plus large d'interrogations. L'université Marc-Bloch, en effet, se dote d'un véritable "cursus" d'aide à l'expérimentation et à la prise de décision, depuis l'entrée à l'université jusqu'au doctorat, cursus appelé "Chemin faisant, d'une rive à l'autre".

Le module de méthodologie en est le premier chaînon, mais aussi un lieu de réflexion et de développement tant pour les étudiants primo arrivants, pour les enseignants que pour l'Université toute entière.



Interview de M. Roger Fougères

Président de la commission Enseignement supérieur et recherche du Conseil régional Rhône-Alpes

Question : L'insertion professionnelle des étudiants est-elle une priorité de la région Rhône-Alpes ?

Roger Fougères : L'insertion professionnelle des étudiants constitue un axe fort de l'action de la commission que je préside. Outre certaines missions qui ont des budgets spécifiques, telles que l'OURIP (Observatoire universitaire régional de l'insertion professionnelle), l'insertion professionnelle a sa place dans l'un des quatre thèmes d'une procédure nommée INCA (Initiatives campus Rhône-Alpes) :



- ▶ - Thème 1 : la mobilité internationale
- Thème 2 : les TICE
- Thème 3 : **le rapprochement monde économique/monde universitaire**
- Thème 4 : le développement économique à partir des campus.

Dans le cadre de ce thème 3, nous étudions des dossiers présentés par les universités. Nous avons affiché, comme préoccupation forte de la commission, l'insertion professionnelle des étudiants. Cela n'était pas évident... Il y a environ dix ans la Commission avait auditionné un président d'une université de la région. Lorsque nous lui avons demandé comment s'inséraient ses étudiants, il nous avait répondu qu'il l'ignorait et que ce n'était pas le problème de l'université ! Aujourd'hui, toutes les universités ont évolué sur ce point.

Cela me paraît très important, fondamental. En France nous avons un double système : grandes écoles où la professionnalisation a toujours été présente et universités où ce n'était pas toujours le cas. Toute formation doit avoir un aspect professionnel, même s'il est fondamental que les étudiants doivent bénéficier d'une formation générale.

Il est également important qu'il puisse y avoir une dimension citoyenne dans la formation : il faut que les étudiants soient des citoyens. Il pourrait y avoir une unité d'enseignement "implication des étudiants dans le milieu social" (collectivités locales, action auprès des jeunes...).

Voilà quelques exemples de réalisation de la procédure INCA : Beaucoup de projets de sensibilisation au monde économique, des cellules "stages" avec des financements de stages, des cellules "emploi", des dispositifs d'aide à la création d'entreprise avec y compris des "incubateurs" d'entreprises et des bourses de démarrage. Nous avons aussi en charge l'apprentissage dans le supérieur au travers du Centre de formation d'apprentis "FORMASUP". Là encore, nous avons veillé à ce que les étudiants aient bien une réelle formation générale et non pas une formation trop pointue.

Q. : Le dispositif que nous proposons s'adresse en premier lieu à des étudiants de première année. Que pensez-vous de cette suggestion ?

R.F. : Je pense qu'il est très important de travailler sur le projet tout au début. Il faut que le jeune ait une idée des opportunités qui s'offrent à lui, par le biais de stages, de tutorat fait par des enseignants (de référents)...

Q. : Si vous deviez convaincre d'autres régions de vous suivre, quels seraient vos arguments ?



▶ **R.F:** Il ne faut pas intervenir quand le produit est fini ! Dans le cadre de la mise en place du système ECTS, le choix des unités d'enseignement que fera un étudiant définira son profil : il faut qu'un étudiant ait la maîtrise du profil qu'il veut avoir à la fin. S'il ne veut pas choisir ses unités au hasard, il faut qu'il ait défini un axe autour duquel il puisse construire un profil. Si l'université tend vers un système d'unités d'enseignement, **il faut que l'étudiant sache ce qu'il veut et qu'il soit conseillé.**

Il y a un besoin de proximité. Je pense que les régions peuvent s'impliquer fortement "là-dedans". Les régions peuvent aider. Les étudiants ont besoin de concrétisation, dans des entreprises de proximité.

Attention néanmoins aux risques qu'il y aurait à ne former les jeunes qu'à des aspects "utilitaires" (c'est ce que réclame le MEDEF !). Il faut qu'il y ait une affirmation très forte de l'importance des enseignements fondamentaux.

Une bonne formation ne doit pas être que "technicienne", elle doit avoir deux pieds :

- une formation générale ;
- une initiation à la "connaissance du Monde" : monde social (implication à la citoyenneté), mais aussi monde au-delà des régions françaises.

C'est cela qui participe à la formation de la personnalité.

▼ IV.1.2. Acquérir de nouvelles compétences

Toujours à l'interne de l'université, la dynamique du "Projet professionnel" est considérable, en plus de l'intérêt d'une mise en cohérence des différentes composantes de l'université. Partout où elle se met en place et souvent au début pour des raisons d'opportunité, de souci d'innovation... elle surprend par la qualité d'implication des enseignants, y compris les plus sceptiques, par les liens qu'ils font très vite avec l'ensemble de leur travail pédagogique.

Chaque enseignant volontaire participe, en équipe avec ses collègues, à l'accompagnement des étudiants, non seulement vers la connaissance ou l'acquisition de compétences professionnelles, mais aussi vers une réflexion plus large sur le choix professionnel. Les enseignants qui prennent en charge des groupes d'étudiants pour l'exploration de leur projet professionnel s'intéressent à ce qui, dans la méthode proposée, provoque ce changement d'attitude chez l'étudiant, changement qu'ils souhaiteraient observer dans l'enseignement de leur propre discipline : personne ne veut plus d'étudiants consommateurs mais tous espèrent au contraire des individus motivés sachant participer et pren-

dre des initiatives, se sentant concernés par l'enseignement dispensé et capables de travailler par projet ou en équipe. Ainsi, le changement de posture qui est demandé à l'enseignant quand il intervient dans le cadre des modules "Projet professionnel", peut l'amener à garder ce positionnement quand il enseigne sa discipline ; de la même façon, l'étudiant qui serait encouragé par ses enseignants à se considérer comme un partenaire ne se comportera plus en consommateur.

Chacun d'entre nous à sa façon détient des atouts, dont la règle du jeu actuelle exige qu'ils soient mis en valeur : le rôle de l'école n'est-il pas de permettre à chacun de découvrir ses propres aptitudes, de les développer et de savoir les exprimer ?

En cela, les activités d'élaboration du projet personnel et professionnel qui permettent ce travail de prise de conscience de ses propres caractéristiques et de prise de décision relative aux choix scolaires et professionnels, ont leur place tout au long des cursus de formation. La plupart des universités ont commencé par mettre en place des modules "bilan-projet" en fin de cursus, bac + 5 ou 8, avant de s'apercevoir qu'il fallait permettre aux étudiants de travailler leur projet personnel dès le début de leurs études.

Puis, progressivement, des actions sont prévues à tous les niveaux des cursus, créant ainsi un véritable accompagnement de l'étudiant tout au long de sa formation, de façon qu'il arrive sur le marché du travail en l'ayant choisi et en étant prêt.

L'objectif des formations supérieures n'est plus seulement la transmission du savoir, mais aussi la formation de citoyens qui peu à peu prendront la relève des cadres et autres responsables actuels. Les universités, comme les écoles, ont de plus en plus le souci de préparer leurs étudiants à leur insertion professionnelle, et tiennent compte des exigences des recruteurs qui, à côté des savoir-faire techniques, sont attentifs à évaluer une capacité à s'intégrer dans une équipe, une "aptitude au travail", l'adaptabilité, une capacité à se projeter dans l'avenir, des preuves d'opérationnalité...

On constate que, comme dans les autres champs disciplinaires, on peut construire une progression pédagogique qui permet que les activités précédemment réalisées servent d'appui pour de nouvelles. Ainsi, le module "Projet professionnel" en première année ne règle pas les questions d'orientation des étudiants, mais il leur donne une méthode de résolution de problème qu'ils auront l'occasion de mettre à profit les années suivantes, et surtout il donne une place à "l'avenir" de l'étudiant dans l'institution de formation. Les étudiants de l'université Claude-Bernard, à qui l'année après le "P.P." on demande de présenter devant un jury de trois personnes (enseignants et professionnels) leur projet de poursuite d'études et d'insertion professionnelle, ont pour la plupart reproduit d'eux-mêmes la démarche acquise en première année. Plus l'étudiant avance dans son cursus, plus les activités peuvent être ciblées, parallèlement à la spécialisation de la formation.

Propos de Philippe Meirieu



Dans le cadre de son interview pour le CD-Rom ci-joint

“Par définition, et d’une manière consubstantielle à leur métier, les enseignants sont des passeurs de futur. Ce sont des passeurs de passé, bien sûr, puisqu’ils transmettent un patrimoine et que ce patrimoine contribue à construire les personnes et à relier les générations entre elles. Mais il ne suffit pas de **passer le passé**, il faut aussi passer vers le futur. Je dirais : **passer vers les futurs** et ouvrir les futurs possibles, à la fois aux élèves, aux étudiants, et à tous ceux que nous accompagnons. Passer les futurs, passer vers les futurs, vers des futurs qui soient ouverts et pas fermés, vers des futurs qui soient à construire et pas vers un seul futur qui soit complètement verrouillé et déterminé. Peut-être qu’au fond, la mission de l’enseignant, c’est ça : c’est de faire entendre que le futur n’est pas joué, que le futur n’est pas complètement, une bonne fois pour toutes, déterminé par quelques-uns, ni inscrit dans les gènes de quiconque et que nous avons prise sur le futur, que nous pouvons, au moins mettre notre marque sur ce futur-là.”

6 ans après



Stéphanie SCHRECK

Psychologue clinicienne

“Je me suis prêtée à l’exercice de l’élaboration du Projet professionnel lors de ma première année de Psychologie à Strasbourg, il y a... presque six ans. La question posée récemment concernant le lien entre l’insertion professionnelle et ce projet m’a tout d’abord surprise. Je n’avais jamais pensé qu’il pouvait exister un lien entre un TD de première année et mon arrivée dans le monde du travail. Ce TD avait bien dû m’apporter quelque chose, mais quoi ? J’ai réfléchi...”

L’élaboration du projet professionnel impose à l’étudiant de faire le choix d’un thème professionnel. Ce choix est ensuite discuté et travaillé en groupe : Démarche trop rare, selon moi, à l’université. Ce travail demande à l’étudiant, pour la première fois dans son cursus, de respecter une rigueur scientifique : méthodologie, élaboration d’une bibliographie...



Bien au-delà de cela, l’élaboration du projet professionnel confronte l’étudiant à la réalité du terrain et ce sera bien souvent l’occasion de sa première rencontre avec les professionnels. Il sera amené à prendre contact, par téléphone ou par courrier, présentant ses motivations : Première difficulté de l’exercice. Cela se complexifie encore lors de la préparation des entretiens avec les professionnels : quelles questions poser, comment les formuler...

Autre phase critique : Aller sur le terrain pour interroger ces professionnels, observation du lieu, de l’activité, confrontation à un public spécifique (maladie, handicap...). Interroger un seul professionnel ne suffit pas, il faut renouveler l’exercice, rencontrer une diversité de discours, d’impressions, de ressentis, découvrir la subjectivité !

Le plus dur est fait. Il ne reste qu’à poser tout cela sur papier, en un texte structuré... Plus facile pour certains que pour d’autres !

Dernière ligne droite (et pas la moindre !), la présentation à l’oral et en groupe (la difficulté est double !) : s’exprimer en public, restituer la parole d’autres, respecter le temps de parole des autres étudiants, leurs avis...

Ce qui peut paraître semblable à un parcours du combattant prépare à la suite du cursus universitaire puis professionnel : préparation aux recherches de stage ou d’emploi, familiarisation de la technique d’entretiens, rédaction de dossiers ou de compte-rendus, prise de parole en amphi ou en réunion d’équipe... On constate que les apports de l’élaboration de ce projet professionnel sont importants. Je regrette cependant de n’en prendre conscience qu’aujourd’hui. Et si les objectifs avaient été énoncés lors de la première séance de TD ?”

▼ IV.1.3 Créer des liens

L’approche éducative en orientation ne concerne pas seulement le champ de l’orientation scolaire et professionnelle : la démarche pédagogique adoptée peut concerner toutes les disciplines, comme le préconisent d’ailleurs les textes préparatoires au nouvel espace européen d’enseignement supérieur. La préparation à l’insertion professionnelle à laquelle cette approche contribue, lui donne une place déterminante au sein du dispositif de formation : ce positionnement central doit être utilisé pour créer des liens entre les différentes ressources de l’institution de formation, constituant ainsi pour l’étudiant “un fil rouge” qui l’aidera à prendre ou à retrouver ses marques. La dimension méthodologique de l’éducation aux choix permet facilement de créer ces liens avec les ressources pédagogiques suivantes :

Bien évidemment, le Service commun universitaire d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO), à travers sa documentation diversifiée sur les professions, les secteurs d'activité économique, les entreprises, mais aussi les compétences de ses personnels, spécialistes de l'accompagnement du projet personnel et professionnel : structure d'appui que les étudiants apprennent à utiliser pleinement par le biais des activités pédagogiques liées au projet personnel que leur formation leur propose.

Les conférences ou TD "Métier de l'Étudiant", qui à Lyon I, par exemple, abordent les aspects organisationnels des études ou de l'environnement économique.

Les services communs de documentation (bibliothèques universitaires) ont un rôle à jouer dans la formation des étudiants à l'utilisation des outils d'interrogation de bases de données, et s'intègrent dans ces dispositifs de même que les services d'ingénierie pédagogique qui mettent en place des ressources pédagogiques sur le web (cours, auto-tests, ...).

Dans des institutions de la taille des universités françaises, la difficulté la plus fréquente est de créer les liens entre toutes ces initiatives, puis de les faire vivre en harmonie, sans oublier de faire en sorte que l'ensemble soit cohérent aux yeux des étudiants (le fil rouge) : Ce qui n'est pas si facile quand des milliers d'étudiants et des centaines d'intervenants sont concernés. L'organisation de toutes les formations sous forme de crédits rendra nécessaire cette synchronisation des rouages universitaires, et on peut imaginer que la structure qui se portera garante de cet accompagnement sera au cœur du dispositif.

IV.2. AU-DELÀ DE L'UNIVERSITÉ

▼ IV.2.1. Préparer des citoyens

Si l'on écoute Madame Daux, proviseur du lycée Récamier à Lyon, elle voit dans ce travail de projet un lieu de synthèse de bien des préoccupations actuelles du système éducatif : rendre l'élève acteur de son projet, lui permettre de mieux se comprendre et comprendre l'environnement dans lequel il s'insérera, le rendre citoyen à part entière. Citoyen, notamment parce que le fait d'obtenir des rendez-vous de professionnels ayant des responsabilités lui renvoie une image positive de lui-même, lui montre qu'il est quelqu'un que l'on reçoit, à qui on accorde du temps, donc de l'importance, lui montre aussi qu'il est une vraie personne, première étape pour se sentir un citoyen.

Interview de Chantal DAUX, proviseur du lycée Récamier - Lyon



Question : Vous avez donné votre accord pour que, dans votre lycée, une équipe d'enseignants de Première STT anime en classe une série de séquences centrées sur l'élaboration d'un projet professionnel, s'appuyant sur le dispositif mis en place à l'université Claude-Bernard Lyon 1 et présenté dans le livre "Socrate, le retour...". Votre équipe d'enseignants est coordonnée par Claudie Millaud, COP intervenant dans votre lycée, elle-même à l'initiative du Projet professionnel à Claude-Bernard. Ce rôle d'"accompagnateur de projets" dévolu aux enseignants, vous paraît-il être dans la nature du métier d'enseignant ?

Chantal Daux : Si ce rôle a rencontré une relative indifférence de quelques collègues, il a reçu beaucoup d'écho chez d'autres. Nous avons travaillé donc avec les équipes volontaires ! Cela permet de repositionner le COP au sein de l'équipe, dans sa complémentarité et dans sa spécificité. (Il n'est plus celui qui donne raison aux élèves envers et contre tout...)

Cette démarche permet également d'inscrire la réflexion sur le projet professionnel dans une trajectoire, avec un objectif de production : s'adresser à ses camarades, s'adresser aux parents.

Q. : Ce travail conduit en première fait partie des "actions de communication" évaluées pour le bac STT. Pourquoi cette évaluation ?

CD. : L'évaluation donne de la cohérence. L'épreuve a un coût, cela lui donne de la valeur : on pense pour de vrai, on agit pour de vrai, pour soi et pour les autres. On a une responsabilité vis-à-vis de soi et vis-à-vis des autres, on devient un maillon du dispositif.

Q. : Ce dispositif demande aux élèves de faire une enquête sur un projet professionnel. Cela vous paraît-il une bonne idée ?

CD. : Tout à fait. Il faut bien connaître les cursus scolaires, mais par rapport à un objectif professionnel : il faut aider les élèves à se projeter dans un avenir professionnel plus lointain. Sans être dans la violence du "tu ne seras rien", on les fait partir du "dans quoi tu te verras ?". Il ne faut pas se cantonner à des choix de filières. Il faut poser les questions autrement. On arrive à la question des cursus de formation en imaginant tous les chemins qui mènent à son objectif, y compris les chemins qui sont en dehors de l'école. Il y a une multiplicité de chemins... On regarde au loin. L'école est le lieu où l'on a le droit à l'erreur, on est dans le ici et maintenant mais, en même temps, on met en perspective ce temps.

Q. : Pensez-vous qu'un tel programme soit pertinent avec des élèves de première année de classe de technicien supérieur ?



▶ **CD.** : Oui, réellement. Les élèves qui entrent dans ces sections ont très souvent des idées assez floues sur le secteur d'activité correspondant au BTS. Cela pourrait également leur permettre d'investir positivement leur classe. Ce serait aussi une occasion de mettre en œuvre les techniques de communication qu'ils étudient.

Q. : Si vous deviez présenter ce dispositif à vos collègues proviseurs, quels sont, pour vous, les arguments qui pourraient les convaincre de le mettre en place ?

CD. :

- Ce dispositif rejoint la démarche de projet : projet individuel, projet de classe, de niveau, d'établissement. On a un objectif avec des étapes intermédiaires.
- Ce dispositif entre dans une démarche inéluctable mais qui fait encore peur : Celle où l'on rend l'élève acteur. Cela pose le problème de la légitimité du rôle de l'enseignant par rapport à l'élève.
- Cela va dans le sens de l'éducation à la citoyenneté, des TPE, des PCPE... : l'élève passe d'une production technique, individuelle, à une production collective.
- Cela va dans le sens de la transversalité, vers une approche des savoirs à travers différents points de vue, différents regards sur ce qu'est la réussite.
- Cela va aussi dans l'axe de l'évolution du lycée qui travaille pour donner du sens aux études.

Dans un dispositif tel que celui-ci, l'élève est **acteur et accompagné** : On ne met pas l'élève dans la toute puissance mais on ne le laisse pas non plus dans une solitude pleine de fantasmes ou de souffrance.

En quelques mots, ce dispositif permet de :

- revivifier le travail en équipe ;
- faire tomber les a priori sur le métier de l'autre, voir que les complémentarités sont aussi fortes que les spécificités ;
- donner une cohérence à l'équipe des adultes. Cela lui donne une image positive qui crée de la confiance chez les parents ;
- donner de la cohérence sur le sens du parcours et de la formation de l'élève ;
- travailler ensemble, cela fait de la médiation, y compris adulte/adulte.

Globalement, si vous voulez mon opinion, on ne travaille plus dans l'urgence, on n'a plus le sentiment d'injustice ou d'aléatoire : on est dans un processus, on n'est plus dans le couperet, on n'est plus, ni dans le conseil-pansement, ni dans la décision-guillotine... Ce dispositif est un chemin parcouru à plusieurs, il vise les élèves, les équipes enseignantes et les parents.

▼ IV.2.2. Renforcer la liaison secondaire-supérieur

Dans chaque académie, l'élaboration du schéma des formations post bac a comme objectif, sous l'autorité du recteur, de donner cohérence et pertinence à l'offre de formation du supérieur en lien avec le secondaire. Cette liaison secondaire supérieur s'étoffe, généralement, de l'organisation d'"événements" considérables – salons des formations et/ou des métiers destinés à préparer les lycéens et étudiants à la découverte des parcours de formation et des métiers. Toutefois, tout ceci ne prend véritablement un sens pour les destinataires qu'intégré dans un dispositif pédagogique global en amont et en aval du bac, impliquant l'ensemble des acteurs dans et hors du système éducatif. Il s'agit, en effet, de déclencher chez le jeune l'envie de s'informer, le déclic qui fera que, dans cette forêt de stands, cette prolifération d'informations, de touriste il se transformera en acteur. Un dispositif "Projet professionnel" avant ou après le bac, destiné à donner aux étudiants un "motif à action", peut en constituer le moyen, voire le garant (voir l'encadré ci-joint de l'inspecteur adjoint d'académie du Finistère).

Dynamiter les idées reçues



Bernard COLLIN

Inspecteur adjoint d'académie du Finistère

"Passe ton bac d'abord !". En dépit de quelques progrès, trop localisés, la préparation de l'orientation post bac reste très insuffisante dans les lycées. Certes l'information existe, parfois surabondante, les salons se multiplient, les divers organismes de formation supérieure font leur promotion. Et le lycéen se retrouve bien seul pour choisir, soumis aux conseils souvent faiblement éclairés de ses proches, aux effets de mode, aux rumeurs, aux attractions ou répulsions pour telle ou telle discipline induits par le plus ou moins grand charisme de ses enseignants. Des bacheliers généraux "prudents" (d'autant plus prudents qu'ils sont socialement défavorisés) optent pour des STS, repoussant en DEUG des milliers de bacheliers technologiques qui ne l'avaient pas choisi. Arrivés dans le supérieur, nos néo-étudiants découvrent des réalités (méthodes de travail, contenus d'enseignement) souvent éloignées de leurs représentations. Certains s'y adaptent, d'autres pas. C'est selon.

Sortir le lycéen de sa solitude face à ce choix décisif est pourtant possible. D'abord en lui offrant des occasions de débattre avec ses pairs de ses

▶ représentations, en lui permettant d'explorer son environnement économique, en planifiant des rencontres avec des "médiateurs" formés à cet effet, pouvant témoigner des réalités des formations supérieures, bref en enrichissant ses expériences et en lui permettant de les analyser autrement que seul dans son coin. Cela suppose qu'on prenne du temps, dans les lycées, pour parler orientation, pour préparer l'orientation, et pas seulement en conduisant en car les élèves à des salons (ou aux buvettes des salons). Cela suppose que professionnels du second degré (enseignants, chefs d'établissement, conseillers d'orientation psychologues) et professionnels du supérieur (enseignants-chercheurs, conseillers des SCUIO) travaillent ensemble à la construction de véritables stratégies de dynamitage des idées reçues. Les expériences conduites dans plusieurs académies montrent que c'est à la fois possible, nécessaire et ... urgent.

▼ IV.2.3. Elargir le rôle du conseiller d'orientation psychologue

Cette méthode déplace aussi le rôle du COP, qu'il soit intervenant au SCUIO ou dans un lycée auprès des élèves de BTS. Lorsqu'une équipe décide de mettre en place des groupes de "Projet professionnel", le COP devient souvent très naturellement la cheville ouvrière de la méthode. Madame Daux, proviseur du lycée Récamier insiste beaucoup sur cet aspect dans l'interview qu'elle nous a accordée : "Cela permet de repositionner le COP au sein de l'équipe, dans sa complémentarité et dans sa spécificité." Il est vrai que l'on retrouve ce même rôle d'ingénierie de l'orientation dans l'enseignement secondaire dans la mise en place de l'éducation à l'orientation.

Dans ce cas de figure, le COP ne perd pas son professionnalisme. Au contraire, de notre point de vue, il enrichit sa tâche, ajoutant au travail fondamental de l'entretien individuel ce temps très fructueux du travail de groupe. Ces activités sont très complémentaires : si l'entretien individuel reste la méthode la plus pertinente pour préparer une décision, le groupe favorise l'exploration et le travail sur les représentations (cf. témoignages du CD-ROM).

▼ IV.2.4. Associer les parents

Accompagner l'orientation d'enfants étudiants est un rôle très difficile ! A la fois, parents et enfants ont conscience qu'ils doivent voguer chacun de leur côté, mais en même temps, chacun ressent le besoin de prolonger encore un peu un cheminement rapproché... Si bien que, souvent, le compromis se trouve dans un soutien

"logistique" : soutien financier bien sûr, mais aussi par exemple, aide matérielle pour un mémoire, corrections de fautes d'orthographe, prêt de voiture ou rôle de chauffeur, préparation de petits déjeuners ou de sandwiches, un matin d'examen !

Le "Projet professionnel" arrive à point nommé pour donner un autre rôle aux parents d'étudiants : ils peuvent donner un coup de main en mobilisant leur réseau pour aider leurs enfants, ou les copains de leurs enfants, à obtenir des rendez-vous auprès des professionnels de leur choix.

Ainsi, si l'on pense qu'à l'université Claude-Bernard Lyon 1, 1 600 jeunes chaque année depuis 18 ans cherchent des rendez-vous, **ce sont donc plus de 28000 jeunes et des milliers de parents qui ont fait sonner le téléphone !**

De plus, très souvent, le questionnement préparé par les étudiants est "testé" sur les parents, créant, par là, une nouvelle complicité. En effet, le travail de "Projet professionnel" permet aux parents de parler aussi de leur propre métier, de leurs préoccupations, valeurs, objectifs.

Projet professionnel, recrutement et insertion : quelques réflexions issues de la pratique



Didier RAFFIN

Conseil en recrutement - Professeur associé
Université Strasbourg 1/Louis-Pasteur, Intervenant dans
le module "Projet professionnel"

Il s'agit moins de faire connaître ou de faire découvrir des voies, des chemins, que d'inciter à se construire son parcours.

Certains éléments de l'évolution récente du marché du travail et de la situation des salariés sont à isoler pour illustrer le titre ci-dessus :

- la complexité croissante des fonctions du fait de l'automatisation des tâches ;
- le développement de la part cognitive du travail humain au détriment du travail musculaire
- l'accroissement des responsabilités individuelles à tous les niveaux qu'entraînent les nouveaux modes d'organisation (et notamment les systèmes d'assurance qualité, les groupes autonomes, ...)
- le raccourcissement du cycle de vie des métiers
- le développement du "nomadisme" professionnel, plus spécifiquement

▶ en ce qui concerne les professions intellectuelles et le type d'environnement socio-économique (cas du Royaume-Uni) ;

- l'apparition de nouveaux métiers en réponse à de nouveaux besoins, qui génèrent eux-mêmes de nouveaux métiers.

Cette réalité va généralement à l'encontre des représentations les plus fréquentes chez les étudiants, qui conçoivent le monde du travail au travers des discours tenus par leurs parents, des structures ayant accès aux médias, d'un ensemble d'éléments issus de l'histoire (partenaires du dialogue social, Code du travail, etc.), bref d'idées peu actualisées, et donc peu opérationnelles pour appréhender l'univers contemporain et, a fortiori, à venir.

Les représentations des étudiants, me semble-t-il, sont le reflet d'une situation passée, qui relève plus de la science historique que de la réalité quotidienne. Leur image d'une vie professionnelle est ainsi celle d'un "long fleuve tranquille", comprenant des risques perçus comme aléatoires, et venant après une période de formation professionnelle où l'essentiel de la compétence intellectuelle est acquise.

Bien entendu, rien de tout cela ne correspond à une quelconque réalité, et le phénomène majeur à stigmatiser auprès de ce public marqué par une faible culture d'entreprise est bien l'absolue nécessité qui se fait jour de concevoir une carrière comme étant un ajustement permanent à un environnement fluctuant, ajustement qui se fait au moyen de la formation et/ou de la mobilité. Introduire " du flou ", de l'"incertain" dans un contexte marqué par le " choc" évoqué plus haut n'est pas de nature à rasséréner ce public, mais correspond à une absolue nécessité pour préparer un projet professionnel qui réponde au moins autant à un " principe de réalité" qu'au " principe de plaisir" tant recherché dans ce type de filière... Après tout, cette perspective n'est rien d'autre que la certitude d'éviter la monotonie, la routine et l'apathie...

En conséquence, le projet professionnel est d'autant plus pertinent qu'il accredit l'idée d'une formation initiale "réellement initiale", c'est-à-dire avec une ouverture large sur la connaissance en général et ses méthodologies d'accès, une préparation à envisager la formation comme un outil d'ajustement permanent, un point de départ dont la vocation est de constituer un repère plus qu'un label. La perception d'un choix, de plus en plus restreint au fur et à mesure que l'on avance dans le système scolaire, qui est largement induite par l'organisation des études (tout particulièrement en France) à tendance "spécialisatrice" est à bannir du discours et des représentations que l'on pousse les étudiants à se construire.

▶ Le projet professionnel, outil de remise en question de la pensée scolaire pour permettre une adaptation optimale à la réalité ? Ou le projet professionnel, aide à la découverte et au choix de "la bonne filière", celle qui correspond aux aspirations, aptitudes, potentiels de chacun, respectant en cela la pensée taylorienne qui pense comme idéal de trouver "l'homme qu'il faut à la place qu'il faut" ?

L'alternative qui échoit aux acteurs de cette démarche est celle-ci, me semble-t-il.

▼ IV.2.5. Se préparer à gérer sa carrière

Pierre Vial, secrétaire général adjoint de la fédération des cadres de la CFDT, administrateur et président de la commission " Etudes" de l'APEC (Agence pour l'emploi des cadres), quant à lui, donne une ambition encore plus grande à notre module "Projet professionnel". Il lui paraît fondamental que les futurs cadres aient l'habitude, la compétence, l'automatisme aussi, de, à tout moment, interroger leur motivation, leur implication dans leur fonction, leur secteur d'activité, leur entreprise. Ils doivent avoir appris à construire en permanence des projets professionnels, à savoir appréhender, anticiper les changements professionnels, plus ou moins volontaires, nécessairement nombreux de leur carrière. Pierre Vial considère que le module "Projet professionnel" correspond à cette mission en donnant aux étudiants une méthode qui leur permet, autant que de besoin, d'interroger leur devenir.

Interview de Pierre Vial, secrétaire général adjoint de la CFDT-Cadres,



Administrateur de l'APEC (membre du bureau et président de la commission études)

Question : Pierre Vial, vous êtes secrétaire général adjoint de la CFDT-Cadres et administrateur, membre du bureau de l'APEC où vous êtes également président de la commission études. Depuis la position qui est la vôtre, pensez-vous que le travail de "Projet professionnel" que nous impulsions en première année de DEUG soit utile à de futurs cadres ?

Pierre VIAL : Cette action me paraît très intéressante pour deux raisons :

- Réfléchir à son projet professionnel devrait être complètement naturel parce que, quelles que soient les études entreprises, elles vont bien finir par déboucher sur un métier. Réfléchir à un projet professionnel oblige à se poser la question : “Sur quel marché du travail vais-je me trouver ?”. La construction du projet est liée à la nécessité de devoir préciser son objectif et de définir une stratégie pour l’atteindre. En effet, on observe qu’il y a aujourd’hui de moins en moins de temps d’adaptation possible au cours du premier emploi. Auparavant, recruter un jeune cadre était considéré comme un investissement et on admettait qu’il ne soit pas opérationnel tout de suite. Aujourd’hui, les recruteurs veulent des jeunes directement opérationnels, ayant déjà effectué des stages, des jobs... Donc, il faut une idée extrêmement précise de ce que l’on veut faire, sinon on va vers des erreurs de casting ! Il faut que la connaissance de la fonction soit très structurée, le parcours initiatique ne se faisant plus dans l’entreprise mais avant, parallèlement aux études.

Tous les essais et erreurs doivent se faire avant l’accès au travail, en les gérant sans stress. Les jobs, les stages sont une expérimentation sans enjeu engageant réellement l’avenir, mais avec un enseignement à retirer. Il faut analyser la situation en ayant le plus de distance possible, sans jugement de valeur : “Ce n’était ni bien, ni mal, c’était comme ça.” **Cela renvoie à la nécessité d’avoir une méthode d’analyse. Il ne faut pas un outil simplificateur mais une analyse multicritères.** On peut être emballé par un stage parce qu’il se déroule dans une très bonne ambiance, mais si on veut en tirer plus d’enseignements quant à son projet, il faut plusieurs critères pour bien décrypter ce stage.

Le travail de projet engagé avec les étudiants de première année est une réponse ; il apporte une méthode d’analyse qui permet justement d’analyser, de prendre de la distance, de vérifier des hypothèses concernant des choix professionnels.

- Vos propositions de travail me paraissent aussi très intéressantes pour préparer les futurs cadres à quelque chose de beaucoup plus large, je veux parler du déroulement de leur carrière. Beaucoup de projets peuvent évoluer, il faut rester dans des champs ouverts. Dans certaines entreprises, tous les quatre, cinq ans, on aide les cadres à évoluer ; mais ce cas de figure est encore très rare, il ne concerne qu’environ le quart de ces salariés. Pour tous les autres, il faut être capable, soi-même, de se dire régulièrement : “Qu’est ce que j’apporte à l’entreprise ? Qu’est-ce que, moi, j’en retire ? Et est-ce que cela me va bien ?” . Aujourd’hui, et



c’est une tendance de fond, les entreprises, y compris les grandes entreprises, n’ont pas une visibilité en besoin de compétences au-delà de cinq ans. Ce qui veut dire que tous les cinq ans, les salariés en poste auront à s’adapter ou à risquer des ruptures de carrière... Tous les cinq, six, dix ans les cadres seront appelés à changer : Mobilité choisie ou contrainte. Si donc, pendant ses études, les jeunes apprennent à être toujours en éveil, à avoir une fonction de veille sur le projet professionnel, naturelle, pas une angoisse, ils prendront ces situations avec du recul : “Si je suis licencié, ce n’est pas une catastrophe pour moi parce que dans ma tête j’avais déjà l’ébauche d’une autre orientation professionnelle.”

L’élaboration par la personne elle-même d’un “projet de rechange”, ou de consolidation de ses compétences, est un gage de mobilité professionnelle **choisie**. En effet, si une personne en recherche d’emploi fait un bilan à l’APEC sans avoir anticipé son changement, le consultant qui la reçoit va l’encourager vraisemblablement à rester dans son métier actuel, pour limiter les risques liés à une mobilité non préparée.

Il faudrait que le changement d’employeur perde toute dramatisation. Une étude conduite par l’APEC montre le lien étroit entre le chômage de longue durée et la dramatisation de la perte d’emploi.

Il faudrait que les jeunes soient habitués à être en situation d’anticipation, à être lucides sur la situation d’aujourd’hui et à être capables de changer si elle ne convient pas.

La vie professionnelle est de plus en plus complexe. Mais si je veux rester maître de ma destinée, il faudrait avoir des outils qui permettent de vérifier que, à un moment donné, mon équilibre est un bon équilibre, c’est-à-dire : “Est-ce que ce que je fais, dans les conditions où je le fais, me convient ou ne me convient pas”, cela d’une façon globale. Il ne s’agit pas d’analyser son travail dans l’absolu, mais bien au contraire de l’analyser dans son environnement tout entier, avec les déplacements qu’il engendre par exemple, avec tout le mode de vie qui en découle. Et si cet équilibre de vie ne me convient pas, qu’est-ce que je dois changer ? Maison, compagnon, métier ou employeur ?

Il faut apprendre aux jeunes à se servir d’outils de régulation pour être en mesure d’analyser leur situation et de pouvoir anticiper la suite de leur parcours professionnel. Il faut qu’ils soient habitués à être lucides sur leur situation d’aujourd’hui et capables d’en changer si elle ne leur convient pas.

Il me semble que le travail sur le “Projet professionnel” va bien dans ce sens.

conclusion

En achevant cet ouvrage qui nous a permis de prendre du recul par rapport à toute cette élaboration, nous avons le sentiment que ces vingt années illustrent l'évolution de la problématique de l'orientation dans l'enseignement supérieur.

Le module "Projet professionnel" s'est d'abord adressé en priorité aux étudiants, en leur permettant de "piloter" leur formation. Le module devait les conduire à ne plus éprouver ces étonnements ("Mais comment en suis-je arrivé là?"), voire ces regrets, que nous observions régulièrement chez ceux qui participaient aux stages "Techniques de recherche d'emploi" à la fin de leurs études. Lorsqu'ils étaient invités et guidés pour faire leurs bilans (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour perfectionner la rédaction de leur curriculum vitae, certains découvraient qu'ils n'avaient jamais eu le sentiment d'effectuer des choix tout au long de leurs cursus. C'est un tel constat qui avait suscité notre volonté de "faire quelque chose" pour et avec ceux qui arrivaient à l'université.

Très vite, nous avons également senti que le module "Projet professionnel" portait à conséquence au-delà des seuls étudiants. En effet, le module prenait également du sens pour les enseignants-chercheurs qui intervenaient dans le module ainsi que, entre autres, pour les responsables de premier cycle. L'orientation était jusque là l'affaire de spécialistes, les professionnels des services universitaires d'orientation. Le module "Projet professionnel" a ainsi permis à l'orientation d'être un sujet de préoccupation et d'intérêt pour de nombreux acteurs dans et hors l'institution scolaire.

Les objectifs du module "Projet professionnel" rejoignent aujourd'hui les préoccupations de la construction, actuellement en cours, de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, dont la réalisation est prévue pour 2010 et qui est sans nul doute l'occasion pour les établissements et les équipes pédagogiques de développer leur initiative et leur créativité.

Au moment où nous rédigeons cette conclusion paraissent au Journal Officiel **deux arrêtés**, celui du 23 avril 2002 relatif aux **études universitaires conduisant au grade de licence** :

• **Article 13** - [...] En fonction des objectifs de formation, tout en assurant l'acquisition par l'étudiant d'une culture générale, elle peut comprendre des éléments de préprofessionnalisation, de professionnalisation, des projets individuels ou collectifs et un ou plusieurs stages. Elle intègre l'apprentissage des méthodes du travail universitaire et celui de l'utilisation des ressources documentaires. La formation doit permettre aux étudiants qui en ont les capacités et le souhait de poursuivre leurs études jusqu'au plus haut degré de qualification. Elle prépare également à des débouchés professionnels qualifiés et diversifiés. Elle concourt à l'épanouissement personnel, au développement du sens des responsabilités et à l'apprentissage du travail individuel et en équipe. [...]

• **Article 19** - Dans les conditions définies par le conseil des études et de la vie universitaire et approuvées par le conseil d'administration, chaque étudiant doit bénéficier d'un dispositif d'accueil, de tutorat d'accompagnement et de soutien pour faciliter son orientation et son éventuelle réorientation, assurer la cohérence pédagogique tout au long de son parcours et favoriser la réussite de son projet de formation. [...]

... et celui du 25 avril 2002 relatif au **diplôme national de master** :

• **Article 12** - L'offre de formation permet l'orientation progressive des étudiants. A cette fin, elle propose des enseignements et des activités pédagogiques permettant aux étudiants d'élaborer leur projet de formation et leur projet professionnel et de mieux appréhender les exigences des divers parcours types proposés. De même, elle comprend la mise en place de passerelles entre les divers parcours types. Dans les conditions définies par le conseil d'administration, chaque étudiant devra bénéficier d'un dispositif pour l'accompagner dans son orientation et assurer la cohérence pédagogique de son parcours.

L'expérience acquise depuis vingt ans dans les universités françaises, à travers les adaptations du module "Projet Professionnel" décrites dans cet ouvrage, est sans aucun doute un gage de réussite pour la mise en place de dispositifs innovants en matière d'accompagnement des étudiants, tels que la loi les suscite.

D'autre part la mise en œuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit "système européen de crédits - ECTS" amène naturellement à une prise en considération de l'ensemble du travail fourni par l'étudiant dans le cadre de son apprentissage, ce qui représente une avancée significative dans l'organisation pédagogique des formations universitaires : le travail de terrain conséquent demandé aux étudiants dans les démarches de projet en général pourra ainsi être plus facilement pris en compte.

Enfin le dispositif proposé dans ce nouveau cadre réglementaire représente pour l'étudiant une opportunité de devenir plus acteur et plus responsable de sa formation. Le module "Projet professionnel" intervient à un moment particulièrement important de la vie du jeune, celui où, son baccalauréat en poche, il dispose d'un passeport sur le chemin de son autonomie. Dans un tel contexte, il est deux manières, largement complémentaires à nos yeux, d'envisager les retombées de ce module.

La première reste dans le cadre universitaire et part du fait que les études supérieures mènent à l'emploi : dans un tel contexte, le module "Projet professionnel" a pour objet de provoquer le plus tôt possible la réflexion de l'étudiant sur la question de son insertion professionnelle, et de le conduire ainsi à s'orienter de façon plus affirmée dans ses études.

La seconde déborde le cadre universitaire et considère que ce même module est également l'amorce d'une véritable éducation à la prise de décision qui accompagnera l'étudiant tout au long de son existence de demandeur d'emploi, de salarié et, plus largement, de citoyen.

REMERCIEMENTS

Nos chaleureux remerciements vont à ceux, très nombreux, qui ont apporté leur collaboration à cet ouvrage, que ce soit en nous confiant des informations sur les dispositifs mis en place, sous la forme de fiches-actions pour le CD-Rom, en rédigeant des textes pour les encadrés dans le livre, en apportant leur témoignage écrit ou/et vidéo figurant dans les deux supports.

Ragi Abou-Chacra, enseignant chercheur, Université Saint-Joseph de Beyrouth
Jean Pierre Aumonier, enseignant, Université de Metz
Christiane Banks, conseillère d'orientation psychologue, Université de Brest
Marie-Claude Baudoin, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, Université de Rouen
Sylvain Bedouet, étudiant, Université Louis Pasteur Strasbourg 1
Najah Benamor, étudiante, Université Louis Pasteur Strasbourg 1
Ludovic Bernard, chargé d'orientation et d'insertion professionnelle, Université de Valenciennes
Agnès Bernet, enseignant chercheur, Université Claude Bernard Lyon 1
Paul Bernier, enseignant chercheur, Université Claude Bernard Lyon 1
Françoise Boursin, enseignant chercheur, directeur du SCUIO, Université Paris 4
Jean-Pierre Boutinet, enseignant chercheur, Université Catholique de l'Ouest
Alain Brillard, vice président CEVU, Université de Mulhouse
Nathalie Brouillet, enseignant chercheur, Université Bordeaux 1
Marie-Claude Casper, enseignant chercheur, Université Louis Pasteur Strasbourg 1
Annie Cheminat, Rectrice de l'Académie de Nantes
Bernard Collin, Inspecteur d'Académie Adjoint du département du Finistère
Francis Danvers, enseignant chercheur, Université Lille 3
Yannick Daoudene, étudiant, Université Claude Bernard Lyon 1
Chantal Daux, proviseur du lycée Récamier de Lyon
Domitien Debouzie, Président de l'Université Claude Bernard Lyon 1
Raymonde Defrenne, Présidente de l'association Trouver/Créer
Chantal Delhon, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, Université Lille 1
Noémie Devismes, étudiante, Université Louis Pasteur Strasbourg 1
Claire Dousset, étudiante, Université Claude Bernard Lyon 1
Denise Faivre, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, Université Grenoble 3
Jean-Pierre Faudé, conseiller d'orientation psychologue, Université Toulouse 3
Marie-Françoise de Féraudy, enseignant chercheur, directeur du SCUIO de l'Université Paris 11
Isabelle Fornasieri, enseignant chercheur, Université Strasbourg 1
Roger Fougères, Président de la commission enseignement supérieur et recherche du Conseil Régional Rhône-Alpes
Dan Fritz, étudiant, Université Louis Pasteur Strasbourg 1
Eric Froment, Président de l'Association Européenne des Universités (EUA)
Etienne Gondrexon, conseiller d'orientation psychologue, directeur de la Communication au Rectorat de Strasbourg
Christian Guimelli, enseignant chercheur, Université de Provence Aix-Marseille 1
Marc Haug, directeur de recherches au CNRS, Université Louis Pasteur Strasbourg 1
Jean-Pierre Houdeau, enseignant chercheur, Université de Rennes 1
Jean-Paul de Jabrun, Responsable des relations Jeunes-Industries, Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie
Annette Jung, conseillère d'orientation psychologue, Université Marc Bloch Strasbourg 2
Laurence

Ledoux, enseignant chercheur, Université catholique de Lille
Anne-Marie Lefebure, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, Université de Rouen
Claudine Lepreux, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, Université de Valenciennes
Brigitte Le Trong, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle Université de Mulhouse
Eva Louvet, enseignant chercheur, Université Strasbourg 1
Anne Luciani, enseignant chercheur, directeur du SCUIO de l'Université de Corte
Christine Mathews, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, IUT Lumière Lyon 2
Michel Menou, enseignant chercheur, Université Paris 11
Philippe Meirieu, enseignant chercheur, directeur de l'IUFM de Lyon
Corinne Mérini, enseignant chercheur, IUFM de Versailles
Guy Michel, conseiller d'orientation psychologue, Université Bordeaux 1
Nicole Moulines, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, Université Toulouse 3
Valérie Munier, doctorante, Université Louis Pasteur Strasbourg 1
Jean-Luc Mure, Inspecteur de l'Education Nationale, chargé de mission orientation Direction de l'Enseignement Scolaire
Bernard Namian, enseignant, Université Claude Bernard Lyon 1
Liliane Nonotte, enseignant chercheur, directeur du SCUIO, Université de Brest
Cathy Orthet, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, Université de Montpellier 2
Gérard Panczer, enseignant chercheur, Université Claude Bernard Lyon 1
Daniel Payot, Président de l'Université Marc Bloch Strasbourg 2
Hélène Peetson, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, Université d'Orléans
Valdo Pellegrin, enseignant chercheur, directeur du SCUIO de l'Université Montpellier 2
Denis Pelletier, Professeur à l'Université Laval à Québec de 1966 à 1996
César Redondo, psychologue, président de l'association des psychologues de l'Est
Marie-Christine Riedlin, enseignant chercheur, directeur du SCUIO de l'Université de Strasbourg 2
Didier Raffin, consultant, professeur associé Université Louis Pasteur Strasbourg 1
Marie-Andrée Roche, étudiante, Université Claude Bernard Lyon 1
Paul Rousset, enseignant chercheur, directeur de l'IUT Lumière Lyon 2
Robert Solazzi, président fondateur de l'association Trouver/Créer
Stéphanie Schreck, psychologue clinicienne
Marcelle Treguer, déléguée régionale Alsace aux Droits des Femmes et à l'Égalité
Françoise Vincent, enseignante, Université de La Rochelle
Pierre Vial, secrétaire général adjoint de la CFDT-Cadres, administrateur de l'APEC
Les étudiants en Psychologie de deux groupes du 4^{ème} TD " Projet Professionnel " Université Louis Pasteur Strasbourg 1

Nos différents re-lecteurs, dont les noms suivent, ont permis grâce à leurs apports complémentaires d'améliorer notre production. Qu'ils en soient particulièrement et très sincèrement remerciés.

Jean Arrous, vice-président CEVU, Université Robert Schuman Strasbourg 3
Yvette Cagan, chargée d'études, ONISEP Lognes
Régine Le Men, chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, Université Claude Bernard Lyon 1
Jean-Luc Mure, Inspecteur de l'Education Nationale, chargé de mission orientation Direction de l'Enseignement Scolaire
Marie-Claude Tasse, chef de service académique d'information et d'orientation, académie de Reims
Maryse Vuillemet, enseignante, IUT Université Claude Bernard Lyon 1

Et enfin toute notre reconnaissance à Jean Arrous, dont nous avons particulièrement apprécié les conseils et que nous remercions pour son soutien enthousiaste.