

# « LES MODALITES SOCIALES D'APPROPRIATION DES DISPOSITIFS COGNITIFS D'UNE PEDAGOGIE DE LA PROFESSIONNALISATION DES ETUDIANTS. L'EXEMPLE DES ATELIERS DE PROJET PROFESSIONNEL ET PERSONNEL EN IUT »

**TRALONGO Stéphanie**, MCF sociologie, IUT Lumière Lyon 2.

## Introduction

La réforme actuelle des Programmes Pédagogiques Nationaux laisse apparaître une matière inédite pour beaucoup d'Instituts Universitaires de Technologie. Il s'agit du « Projet Professionnel Personnalisé » encore nommé « Projet Personnel et Professionnel ». Dans le même temps, le récent rapport Thélot présente dans ses recommandations, la mise en place de mesures visant à aider les collégiens à construire un projet de formation « éclairé », permettant « *un équilibre entre les goûts, la motivation, les compétences et les résultats des élèves, les besoins de l'économie et l'offre d'éducation* <sup>1</sup> ». De part et d'autre, il s'agit de s'appuyer sur une pédagogie par projet, relevant de près ou de loin des programmes de l'Education des Choix, pour guider le collégien ou l'étudiant à fabriquer un projet personnel et professionnel. Il en est attendu pour l'apprenant une meilleure connaissance du monde professionnel, de lui-même, une motivation accrue pour ses études, censée être gage de réussite. Jean-Yves Rochex<sup>2</sup> a déjà souligné avec pertinence les risques d'un amalgame entre pédagogie par projet, motivation et réussite scolaire. On souhaiterait ici questionner les compétences et dispositions à la fois attendus et produits par ces pédagogies par projet, en mobilisant les premiers résultats d'une enquête<sup>3</sup> en cours portant sur le rôle des pédagogies de la professionnalisation dans la construction des orientations et dispositions professionnelles des étudiants dans un IUT par alternance.

### 1) Un établissement expérimental en matière de pédagogies de la professionnalisation

---

<sup>1</sup> THELOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, Rapport de la Commission nationale sur l'avenir de l'école, 2005, Paris, La Documentation Française, p. 76

<sup>2</sup> ROCHEX J.-Y., « Interrogations sur « le projet » : la question du sens », *Education Permanente*, 02/1996, n°125 p. 77-90

<sup>3</sup> Il s'agit d'une enquête sociologique visant à explorer un double objet (les pédagogies de la professionnalisation d'une part, les effets de ces pédagogies sur les étudiants d'autre part). Le terrain d'observation est l'IUT Lumière, et plus particulièrement le département Gestion des Entreprises et des Administrations, où plusieurs pistes d'analyses et de techniques de collecte d'information ont été retenues : analyse de documents et de séances de cours pour le premier objet ; entretiens avec des étudiants volontaires en GEA s'étalant sur trois ans et portant sur une série de thème en lien avec la problématique, pour le second objet. L'enquête a débuté en 2003, et s'achèvera en 2006.

L'IUT Lumière (Université Lyon 2) a développé depuis sa création il y a une douzaine d'année une « expérience <sup>4</sup> » consistant à ne proposer aux étudiants que des formations par alternance pour tous les diplômes s'y rapportant<sup>5</sup>. D'une manière générale, l'alternance constitue un mode d'organisation des études, qui consiste pour les apprenants à partager leur temps entre l'institut de formation et l'entreprise. Au sein de cet IUT, l'alternance est pensée comme permettant une professionnalisation de l'étudiant pendant sa période de formation et comme devant s'accompagner, pour être efficace (du triple point de vue de l'institut de formation ; de l'apprenant ; de l'entreprise d'accueil) d'une pédagogie spécifique. Dans cette optique, une formule pédagogique de professionnalisation des étudiants, intitulée le Projet Personnel et Professionnel (PPP) a été peu à peu mise en place et constitue plus spécifiquement l'objet de cette communication. L'alternance à l'IUT Lumière relève ainsi d'« un projet global et structurant d'établissement »<sup>6</sup> régulant l'ensemble de l'organisation des formations, donnant sens et cohérence à de nombreuses pratiques, missions et projets de la part des équipes de direction des diplômes, qu'il s'agisse du recrutement des enseignants, des personnels administratifs et des étudiants, ou encore de l'organisation pédagogique des premières et secondes années. D'un point de vue juridique, cette alternance s'effectue pour la majorité des étudiants par le biais d'un contrat d'apprentissage et se met en place uniquement en seconde année pour les DUT. La première année de DUT est pensée comme préparatoire à l'alternance, et se voit investie d'un certain nombre d'actions pédagogiques regroupés dans le cadre du Projet Professionnel et Personnel. Pour la seconde année, les ateliers de Projet Personnel et Professionnel ont pour objectif spécifique la préparation de l'après-DUT.

## 2) Des théories aux compétences cognitives attendues/développées par les ateliers

---

<sup>4</sup> C'est par ce terme que l'établissement présente son mode spécifique d'organisation pédagogique centré sur la formation par apprentissage.

<sup>5</sup> Cinq DUT (Gestion des Entreprises et des Administrations ; Gestion Logistique et Transport ; Organisation et Génie de la Production ; Statistiques et Traitement Informatique des Données ; Hygiène) ; trois licences professionnelles (Gestion des Opérations des Marchés Financiers ; Logistique Globale; Management Opérationnel des Centres de Contact Clients)

<sup>6</sup> NIR (Le) M., « Le Projet Personnel et Professionnel : élément structurant de la formation à l'IUT Lumière », *Questions de Pédagogie dans l'enseignement supérieur*, 2<sup>ème</sup> colloque, ENSIETA, ENST Bretagne, Brest, 25 – 26 – 27 juin 2003

<sup>7</sup> GILLES D., SAULNIER-CAZALS J., VUILLERMET-CORTOT M.-J., *Socrate, le retour. Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*, Trouver-Créer, Québec, 1994

<sup>8</sup> Méthode mise au point par D. Pelletier, G. Noiseux, C. Bujold au début des années 1970. Selon Jean Guichard et Michel Huteau, « C'est la première méthode systématique diffusée en France. Portée par des groupes militants, elle a été une sorte de locomotive pour le développement de l'éducation à l'orientation, à tel point que l'on confond parfois le mouvement de l'éducation à l'orientation et l'ADVP, qui, en fait, n'est qu'une de ses manifestations » (Jean Guichard et Michel Huteau, *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris, 2001, pp. 252 – 253)

<sup>9</sup> GUICHARD J., HUTEAU M., *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris, 2001, pp. 255 - 257

<sup>10</sup> NIR (Le) M., « Le Projet Personnel et Professionnel : élément structurant de la formation à l'IUT Lumière », op.cit. , pp. 2-3 (souligné par nous).

<sup>11</sup> On pense aux travaux d'un certain nombre de chercheurs du G.R.S (UMR 5040), parmi lesquels G. Vincent, S. Faure, B. Lahire, M. Millet, D. Thin

<sup>12</sup> On rappelle que les étudiants d'IUT sont sélectionnés à l'entrée selon des modalités et des procédures qui varient d'un établissement à un autre (dossier, tests écrits, entretiens...), et selon les établissements, d'une spécialité de DUT à l'autre.

<sup>13</sup> FAURE S., GARCIA M.-C., *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, La Dispute, Paris, 2005

<sup>14</sup> DONZELOT J., ESTEBE P., *L'Etat animateur, Essai sur la politique de la ville*, Editions Esprit, 1994

## de Projet Personnel et Professionnel

Afin de mettre en place le Projet Personnel et Professionnel dans ses formations, l'IUT Lumière s'est appuyé sur les travaux d'un ensemble de professionnels de l'éducation et de l'orientation, dont les postulats de base et principes se retrouvent dans un ouvrage, *Socrate, le retour*<sup>7</sup>. Les travaux présentés s'inspirent eux-mêmes d'un courant particulier en psychologie de l'Education, l'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel<sup>8</sup>) que notre enquête vise à prendre pour objet d'étude. Historiquement, il s'agit pour les concepteurs de repenser le métier de conseiller d'orientation, qui subit à partir des années soixante-dix les effets conjugués d'un monde économique en mutation permanente et rapide (arrivée et disparition de nouveaux métiers), et d'une crise économique structurelle. Les auteurs militent pour l'avènement d'un conseiller « accompagnant » l'étudiant ou le jeune dans sa construction d'un projet professionnel, entendue comme processus, ou encore démarche, supposant une part active de l'intéressé. La construction d'un projet professionnel est alors possible par le jeune, au moyen d'un soutien (autrement nommé accompagnateur, guide, formateur), qui va orienter sa recherche d'une part vers l'amélioration de sa connaissance de lui-même, d'autre part vers celle des milieux professionnels. Ces deux pistes doivent permettre au jeune de fabriquer un projet complètement personnel, singulier, qui tienne réellement compte de ce qu'il est dans ses aspirations. Un des objectifs de la démarche consiste également à fournir au jeune une méthodologie de recherche sur lui-même et sur le monde professionnel qui puisse être activée à différents moments de la vie (afin d'effectuer une conversion professionnelle...). Le concept clé de cette approche de l'orientation est celui de l'éducation de l'individu au choix de carrière. En très synthétique, (Jean Guichard et Michel Huteau, *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris, 2001) « L'ADVP se propose de 'guider le développement vocationnel de l'individu et de mobiliser chez lui les ressources cognitives et affectives nécessaires à l'accomplissement des tâches développementales' (Pelletier et al., 1974). Les tâches développementales auxquelles le sujet est confronté sont au nombre de quatre et elles constituent la 'séquence vocationnelle' : **l'exploration** (examen de l'ensemble des possibles, recherche active d'informations diverses sur soi et le monde) ; **la cristallisation** (mise en ordre et structuration des informations recueillies au cours de l'exploration) ; **la spécification** (on se rapproche de la décision et les divers facteurs à considérer sont intégrés) ; **la réalisation** (au cours de cette phase, on se préoccupe de la réalisation concrète de ce qui a été envisagé précédemment). L'ADVP a aussi une dimension phénoménologique qui se veut associée à sa dimension cognitive. L'activation du développement implique non seulement des expériences à traiter cognitivement (principe

heuristique), mais aussi des expériences à vivre (principe expérientiel) ; les unes et les autres devant être intégrées.<sup>9</sup>». L'expérience individuelle constitue ainsi le matériau de base à partir duquel l'individu va construire son Projet Personnel et Professionnel au moyen de techniques particulières. C'est d'ailleurs dans ces termes que l'institution évoque ce programme pédagogique : « Pour pouvoir construire son projet professionnel, l'étudiant doit **apprendre à mieux se connaître**. Si souvent les étudiants se connaissent, ont conscience de leurs limites, ils rencontrent les plus grandes difficultés pour les **formuler**, y mettre des mots. L'équipe du « projet personnel et professionnel » aide les étudiants **à se définir et à comprendre leur propre mode de fonctionnement**. [...] Enfin, l'étudiant doit être progressivement capable **d'intégrer ses propres expériences et à en comprendre le sens**. Il s'agit de l'aider à tirer des enseignements de son parcours scolaire, de ses engagements associatifs ou professionnels, de ses performances sportives... et à mettre à profit ces différentes expériences pour les transférer et en faire des atouts dans la construction d'un projet professionnel. La tâche de l'équipe d'animation consiste à le guider dans cette recherche d'itinéraire et à favoriser le développement de sa capacité d'adaptation. »<sup>10</sup>. Concrètement, voici comment s'organisent le programme et les objectifs pour la première année de DUT. Entre les mois de septembre et février, deux objectifs vont être successivement soumis aux étudiants :

- objectif 1 : Elaborer un projet professionnel. En reprenant les premières phases de l'ADVP (exploration et cristallisation), l'étudiant a pour double tâche de rechercher des informations sur un métier, et d'apprendre à mieux se connaître afin de confronter les informations sur le métier avec ce qu'il a appris sur lui-même. Les exercices portent sur les techniques de recherche documentaire ; la préparation et réalisation d'une interview avec un professionnel sur son lieu de travail ; la réalisation de documents de synthèse, tels qu'un exposé oral, un dossier, un diaporama, combinant les informations récoltées au moyen de la recherche documentaire et de l'entretien.

- objectif 2 : Préparer l'insertion professionnelle. La seconde partie du programme est spécifiquement orientée vers la recherche de stage et de contrat d'apprentissage. Elle correspond aux phases de spécification et réalisation dans le programme de l'ADVP. Les exercices portent sur les techniques de présentation de soi ; l'élaboration d'un curriculum vitae et d'une lettre de motivation ; la simulation d'entretien de recrutement ; les techniques de prospection téléphonique.

Par la suite, les étudiants effectuent un stage entre les mois d'avril et de mai. Le stage a été placé à cette date afin qu'il y ait un retour à l'IUT des étudiants après celui-ci. Dans cette

période sont mis en place des ateliers de retour de stage, dont l'objectif est la mise en commun des expériences individuelles. Dans ce cas, les étudiants ont pour injonction de se réapproprier l'expérience vécue en entreprise, au moyen d'outils de réflexivité. Par ailleurs, tout au long de cette première année, les étudiants ont obligation de tenir un « carnet de bord » : il s'agit d'un document qui leur est remis en début d'année et dans lequel des rubriques doivent être remplies par eux. Ce travail est noté en fin d'année en fonction de la régularité des annotations et de la profondeur des analyses et de la force d'argumentation du projet professionnel se dessinant au cours de l'année. Le programme des ateliers de Projet Personnel et Professionnel de la seconde année se focalise sur la préparation de l'après DUT, en explorant plusieurs pistes (la poursuite d'études, la recherche d'un emploi), et en mobilisant des exercices, outils et injonctions à la réflexivité similaires à ceux développés pour la première année.

Notre proposition est la suivante : l'introduction, au sein d'un programme pédagogique préparant au DUT, d'une « matière » inédite intitulé Projet Personnel et Professionnel a pour conséquence une « pédagogisation » d'un certain nombre de savoirs sociaux relatifs à l'employabilité des individus. En pénétrant dans le système éducatif, ces savoirs se codifient, se transforment, s'instrumentalisent, de manière à pouvoir faire l'objet d'enseignements, d'exercices, et d'évaluations, mais également d'abstraction et de réflexivité. On renoue ici avec la théorie de la forme scolaire<sup>11</sup>, qui permet d'une part d'explicitier la nature et la forme du travail de codification effectué pour des savoirs devenus disciplines scolaires (comme par exemple le français à l'école primaire), d'autre part d'avancer quelques réserves quant aux compétences à l'abstraction et à la réflexivité, censées être possédées par tous de manière universelle. Car on peut observer que, tant au moment du recrutement<sup>12</sup> que tout au long des deux années, il est continuellement demandé aux apprenants de produire un ensemble de discours sur eux-mêmes, visant à prendre leur expérience sociale (sous entendu professionnelle antérieure à l'IUT, extra-scolaire,...) comme point de départ d'une certaine réflexivité. Cette réflexivité est pensée comme leur permettant de construire leur projet professionnel et personnel. Elle consiste à construire un savoir sur soi-même qui s'écarte de l'immédiateté du sens pratique (Bourdieu) et qui s'élabore comme une sorte de méta-discours, méta-connaissance de soi-même selon une grille de perception de soi donnée par l'équipe pédagogique. On passe ainsi d'une connaissance de soi à une connaissance sur soi. Sous cette pédagogie du Projet Personnel et Professionnel, se dévoile une manière particulière de se penser, de s'objectiver, de pratiquer une réflexivité à propos de ses projets personnels, professionnels, de ses compétences, de soi-même, de construire du sens et

d'objectiver sa biographie, de faire par exemple des liens entre des pratiques sportives, des implications associatives, des jobs d'été avec des goûts, des appétences, des dispositions, des aptitudes relationnelles... C'est précisément cet implicite faisant de la réflexivité une activité que peut produire sur lui-même tout individu, à la condition d'utiliser certains outils et d'être encadré, qu'il s'agit de questionner. On pose à l'inverse que la réflexivité est une activité relevant d'une disposition particulière à l'abstraction, au décentrement du sujet par lui-même, une capacité à se prendre pour objet de réflexion, et à basculer d'une grille de perception de soi-même à une autre. Et qu'il convient d'interroger les conditions sociales de possibilité de possession et de mobilisation des compétences cognitives spécifiques s'y rapportant. Selon nous, les compétences développées/attendues par le Projet Personnel et Professionnel relèvent de dispositions plutôt scolaires, dont la sociologie rappelle qu'elles sont inégalement réparties selon les individus et en lien avec leur origine sociale, leur passé scolaire (et notamment leur rapport à la culture écrite).

### **3) Les modalités sociales d'appropriation des dispositifs pédagogiques de la professionnalisation**

La recherche actuellement menée sur la professionnalisation des étudiants de l'IUT Lumière comporte un volet visant à questionner les effets des pratiques pédagogiques précédemment présentées. Il s'agit dans cette dernière partie de présenter deux exemples de relations au Projet Personnel et Professionnel en reconstruisant des configurations mobilisant plus particulièrement les traits pertinents suivants : origine sociale, parcours scolaire, rapport à l'école et au français ; rapport aux études et perception de l'IUT, rapport au Projet Personnel et Professionnel.

#### **3.1 – Marjorie ou les conditions d'une rencontre heureuse avec le Projet Professionnel et Personnel**

Marjorie entre à l'IUT Lumière en GEA dès l'obtention de son bac ES, à 18 ans. Elle est la troisième fille d'une famille composée de quatre enfants. Son père est cadre, sa mère assistante sociale. Par ailleurs très bonne élève depuis l'école (*« j'ai toujours eu les félicitations au collège, ou les encouragements »*), avec un très bon niveau en mathématique et en français, la terminale reste pour elle un souvenir douloureux, en raison de l'angoisse et de la pression qu'elle a ressenties tout au long de l'année. Elle ne s'imaginait pas pouvoir supporter un échec au bac (*« j'avais envie de prouver que j'étais capable. Tous les soirs je rentrais du lycée et je pleurais »*). Son choix d'étude en filière courte et professionnalisante

est à lié à cette expérience pénible de la terminale : elle ne se voyait pas vivre plusieurs années d'études supérieures en supportant une même pression (« *l'alternance, c'était le moyen d'être professionnelle dans deux ans, et de pouvoir choisir si je voulais poursuivre mes études ou pas. C'était pour me rassurer* »). Le choix de cet IUT et du département GEA a fait l'objet de nombreuses investigations de la part de Marjorie : de fréquentes visites à la conseillère d'orientation de son lycée pendant la terminale ; des recherches documentaires par internet et une participation aux journées portes ouvertes de cet IUT. La préparation de son dossier de recrutement a également fait l'objet d'efforts soutenus tant pour l'écrit (« *je voulais absolument que ce dossier soit parfait* ») en mobilisant son père (« *j'ai repris trois, quatre fois les trucs avec mon père, on a bossé. Je faisais les trucs, il regardait, il me disait, 'ça va pas, faut que tu retravailles', on passait des heures. Fallait pas d'erreurs, pas d'ambiguïté, pas de fautes d'orthographe, fallait que ça soit bien écrit, c'était pas facile.* »), que pour l'oral (« *j'ai répété avant quatre ou cinq fois tous les points que j'avais mis, avec mon copain. Je lui disais tout le truc pour être sûre que je le connaissais bien. Et à mon père, je lui ai tout présenté. Et puis la brochure, je l'ai épluchée. J'ai dit bon ils veulent quelqu'un de motivée, je suis motivée ; dynamique. Tous les points, je les justifiais, je cherchais pourquoi.* »). La nouvelle de son acceptation en GEA la rend très enthousiaste tout comme le début d'année dans cette formation : « *dès le début, et pendant deux mois, je rentrais tous les soirs chez moi et je disais, mais c'est génial, ils sont géniaux.* » Lorsqu'elle entame les séances de Projet Professionnel et Personnel en première année, son adhésion et enthousiasme sont immédiats : « *le PPP c'est un cours, vraiment, qui je trouve a plein de sens. Moi, je milite un peu, depuis que je le connais pour que ce soit un cours qui soit mis, peut-être pas dès le collège, parce qu'on peut pas demander à des collégiens d'avoir une réflexion comme ça, mais quand même. Au lycée, un cours comme ça, ça serait génial. C'est vraiment important. Si j'avais eu un PPP au lycée, peut-être qu'aujourd'hui je serais au même endroit, mais en tout cas je saurais pourquoi.* »). Si l'on reprend la présentation effectuée dans la partie précédente des principaux exercices mis en place dans le cadre du Projet Professionnel et Personnel, et qu'on les rapporte à ce que Marjorie relate avoir fait pour son choix d'étude supérieur, son entrée à l'IUT, il apparaît qu'une connivence forte se dégage. Elle a, en quelque sorte, et avant même de suivre ce programme pédagogique, mis en place (parfois seule, parfois avec l'aide de son père) tout le travail de recherche d'informations, d'analyse et de synthèse de celles-ci. On peut donc imaginer que les compétences scolaires, renforcées par les conditions sociales dans lesquelles se trouve Marjorie ont produit les compétences à la synthèse d'informations, les capacités

d'abstraction et réflexivité demandées/développées par le programme du Projet Professionnel et Personnel. Son adhésion à ce programme résulte alors d'une forme de mobilisation de dispositions et de compétences déjà développées par cette étudiante.

### **3.2 – Alix ou la résistance aux injonctions à l'objectivation de soi**

Alix entre en première année d'IUT GEA à 19 ans, à la suite d'un bac ES. Son père est chef cuisinier, sa mère tient un salon de coiffure. La scolarité d'Alix se déroule sans problème jusqu'à son entrée au collège. Là, de l'enfant sérieuse et sage, elle devient dissipée et rencontre des problèmes de compréhension en mathématique notamment. A la fin de la troisième, elle est orientée dans une classe spéciale appelée « seconde préparatoire », où elle effectue le programme de seconde avec une pédagogie spécialisée. L'encadrement pédagogique lui correspond bien et elle reprend confiance en remontant son niveau scolaire. Elle choisit ensuite une orientation en première ES, non par goût pour l'économie, mais par rejet d'un ensemble d'autres pistes (« *STT je ne voulais pas, ça allait me fermer trop de portes. Fallait que je reste dans une filière générale. J'étais pas bonne en math, et en L, j'avais peur, j'aime bien le français, j'ai toujours bien aimé le français, mais j'ai des problèmes avec la dissertation. J'ai de bonnes idées, mais j'arrive pas à les exprimer, c'est ce qu'on me dit. Alors avec les coefficients en philo et en français, je me suis dit que ça allait pas marcher. Et puis L, ça allait me fermer des portes.* ») Son premier projet professionnel la porte vers les métiers des carrières sociales. Elle passe la première partie de son BAFI et tente, l'été de ses 18 ans, de valider ce diplôme par un stage en colonie de vacances. Comme elle n'obtient pas de réponses assez rapidement, elle mobilise son réseau familial (une cousine) et entre au service ressources humaines d'une chaîne de grandes surfaces. Ce travail lui plaît beaucoup et décide de l'orientation de sa carrière professionnelle : elle fera un DUT GEA afin de travailler dans les Ressources Humaines par la suite. L'année de sa terminale, elle prend rendez-vous avec une conseillère d'orientation qui lui donne de la documentation sur les formations en lien avec son projet professionnel ; elle visite l'IUT Lumière pendant les journées des lycéens. L'alternance est une formule qui retient son attention (sans qu'elle explique pourquoi lors de l'entretien). Elle prépare toute seule le dossier de recrutement à part pour la lettre de motivation qu'elle écrit seule et fait lire par la suite à ses parents. Elle trouve ce dossier difficile à remplir. Pour l'entretien, elle se prépare « *un peu* », pensant aux questions qui pourraient lui être posées, mais sans mettre en œuvre le programme de répétition de Marjorie. L'acceptation de sa candidature la rend très heureuse, et le démarrage des cours l'enthousiasme : « *j'trouvais ça super cool, j'me disais mais c'est génial, on fait pas grand chose pendant le stage de rentrée.* ». Par la suite, le rythme des cours s'intensifie,

elle découvre de nouvelles matières (comme la comptabilité) et se rend rapidement compte qu'elle a de nombreuses difficultés à obtenir le niveau qui lui permettrait de passer en seconde année. On se trouve alors en présence d'une étudiante qui a un discours tout à fait positif sur le fonctionnement de l'IUT, appréciant particulièrement l'encadrement personnalisé qui y est proposé ; qui par ailleurs évoque un projet professionnel en lien avec sa formation ; fait montre d'une certaine motivation pour celle-ci ; qui enfin ne parvient pas à obtenir le niveau académique lui permettant de valider sa première année de DUT. Les remarques émises par J.-Y. Rochex sur la liaison à casser entre une pédagogie par projet, la motivation et la réussite dans les études paraissent tout à fait pertinentes dans ce cas de figure : Alix, malgré sa motivation et son projet professionnel ne dispose (ou ne mobilise) pas des compétences et dispositions qui lui permettraient de s'approprier les contenus des savoirs disciplinaires relevant du programme du DUT GEA. Et si l'on poursuit la piste d'un décalage entre les compétences cognitives nécessaires à l'obtention de la première année de DUT GEA et celles mises en œuvre par Alix durant sa formation, on constate que le programme du Projet Professionnel et Personnel pose également problème à cette étudiante : *« Le carnet de bord, alors ça ! J'l'ai pas vraiment fait, quoi. J'ai un peu tenu une séance sur deux. Et en plus ils ont dit, au début, vous allez avoir un carnet de bord et ils nous ont demandé notre avis là-dessus, ils ont dit 'est-ce que vous voyez ça comme une contrainte ou pas ? ' et moi, j'ai répondu 'ha ben carrément'. Ça nous permet peut-être de fixer notre parcours, pour ceux qui sont encore indécis c'est bien, qui hésitent entre la compta, back-office, mais pour moi, je savais que je voulais faire Ressources Humaines donc. Je l'ai dit, je vais pas tout le temps rabacher la même chose. Faut tout le temps dire où on en est dans son parcours professionnel, et je trouve ça un peu lourd voilà. On change pas de projet professionnel tous les jours quoi. Je trouve ça long, je trouve que ça apporte pas spécialement quelque chose. C'est un peu négatif en fait, ça m'plaît pas vraiment. »* Pour Alix, avoir un projet professionnel en va pas au delà de l'énonciation de l'option de seconde année qu'elle voudrait choisir (Ressources Humaines), et son argumentaire porte uniquement sur l'expérience professionnelle heureuse qu'elle a faite pendant un stage estival. Les injonctions de l'équipe enseignante lui demandant de creuser ce type d'argumentation afin de l'étoffer, de construire un discours sur ce choix professionnel qui prenne en compte d'autres types d'informations sur le métier qu'elle voudrait exercer, ..., restent lettre morte et ennuient Alix. Elle ne bascule pas dans une objectivation de ses propres choix, goûts et compétences et manifeste même sa désapprobation face à ce programme.

## Conclusion

Le programme pédagogique que nous venons de présenter brièvement, fonctionne sur la base d'un certain nombre d'évidences qui portent sur la nature de l'expérience sociale servant de « matériau » aux formateurs ; sur sa maléabilité et la compétence implicitement accordée à tout un chacun de pouvoir mobiliser une disposition à la réflexivité. Les cas exposés montrent qu'au contraire, il s'agit d'une disposition s'acquérant sous certaines conditions sociales, qu'elle est à lier à certaines compétences scolaires et qu'il ne suffit pas d'exposer les étudiants à des injonctions à la mise en œuvre d'une réflexivité (même accompagnés d'exercices) pour que cette disposition s'acquière. Ce qui interroge en retour les conditions de généralisation de variantes de ce programme pédagogique à des publics a priori pas ou peu préparés à l'acquisition de cette disposition (des collégiens comme le préconise le rapport Thélot, l'ensemble des publics d'IUT ainsi que le prévoit la réforme des Programmes Pédagogiques Nationaux actuellement en cours, des jeunes de banlieues que des associations tentent de responsabiliser<sup>13</sup>, ou encore les chômeurs inscrits dans des ateliers de réinsertion professionnelle). Plus généralement, c'est la diffusion d'un modèle d'individu autonome, réflexif, rationnel, inventant lui-même sa place, sa fonction et son utilité dans la société qu'il convient de questionner, une vingtaine d'année après le coup d'envoi donné par la Politique de la Ville, à « l'axiomatique du projet <sup>14</sup>».

## Références =>

- BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Editions de Minuit, Paris, 1980
- DONZELOT J., ESTEBE P., *L'Etat animateur, Essai sur la politique de la ville*, Editions Esprit, 1994
- FAURE S., GARCIA M.-C., *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, La Dispute, Paris, 2005
- GILLES D., SAULNIER-CAZALS J., VUILLERMET-CORTOT M.-J., *Socrate, le retour. Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*, Trouver-Créer, Québec, 1994
- GUICHARD J., HUTEAU M., *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris, 2001
- LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, PUL, 1993
- MILLET M., *Les Etudiants et le travail universitaire*, PUL, Lyon, 2003
- NIR (Le) Michel, « Le Projet Personnel et Professionnel : élément structurant de la formation à l'IUT Lumière », *Questions de Pédagogie dans l'enseignement supérieur*, 2<sup>ème</sup> colloque, ENSIETA, ENST Bretagne, Brest, 25 – 26 – 27 juin 2003
- PELLETIER D., BUJOLD R., (ed.), *Pour une approche éducative en orientation*, Gaëtan Morin Editeur, 1984
- ROCHEX J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, PUF, 1995
- ROCHEX J.-Y., « Interrogations sur « le projet » : la question du sens », *Education Permanente*, 02/1996, n°125 p. 77-90
- THELOT C., *Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la Commission nationale sur l'avenir de l'école*, La Documentation Française, Paris, 2005
- THIN Daniel, *Quartiers populaires. L'Ecole et les familles*, PUL, Lyon, 1998
- VINCENT Guy, *L'Ecole primaire française*, PUL, Lyon, 1980