

BTSA Rénovés

Module M11

(Accompagnement au Projet Personnel et Professionnel)

CADRAGE THÉORIQUE

PRÉAMBULE

Dans le contexte de la mise en œuvre progressive du module M11 : accompagnement au projet personnel et professionnel, ce document vise à expliciter la conception du projet et de l'accompagnement de l'étudiant qui a sous-tendu l'écriture de ce module. Il précise le cadre de référence théoriques auxquelles il est possible de se rapporter, des incidences sur les pratiques pédagogiques et sur l'évolution du métier d'enseignant.

Il constitue un point de départ pour les enseignants chargés de donner un sens à ce module et de mettre en œuvre cet accompagnement.

Ce document reprend en partie le travail réalisé en 2003 dans le cadre du BTSA Services en Espace Rural (SER). Sa transcription et son adaptation au cas précis du module M11 ont été réalisées par C.Lépine (IFEAP Angers).

SOMMAIRE

Premier cadrage de l'accompagnement au projet personnel et professionnel de l'étudiant

I CADRE THEORIQUE

Définition de la notion de projet

Les trois composantes d'un projet

II ECLAIRAGE PRATIQUE : du parcours des étudiants de BTSA à la définition de l'accompagnement à la maturation d'un projet personnel et professionnel.

Les indicateurs de l'existence d'un projet à l'entrée en formation des étudiants de BTSA

Les différents niveaux d'engagement dans le projet

Les indicateurs d'évolution d'un projet

Les déterminants de l'évolution d'un projet

Les déterminants d'une évolution « réussie » de projet

La définition de l'accompagnement à la maturation des choix personnels et professionnels

III REPÈRES PÉDAGOGIQUES :

Les pratiques pédagogiques compatibles avec les objectifs de l'accompagnement

Les caractéristiques des dispositifs pédagogiques

Les compétences de l'accompagnateur

Les dérives ou écueils possibles de l'accompagnement

Premier cadrage de l'accompagnement de l'étudiant à la maturation de son projet personnel et professionnel

Dans une première approche :

L'accompagnement est une activité de formation ayant pour but de faire acquérir aux étudiants des compétences nécessaires à l'orientation de leur **devenir professionnel et donc personnel**. Il s'agit de favoriser et de stimuler la réflexion de chaque étudiant, sur les 2 deux années de formation, passant :

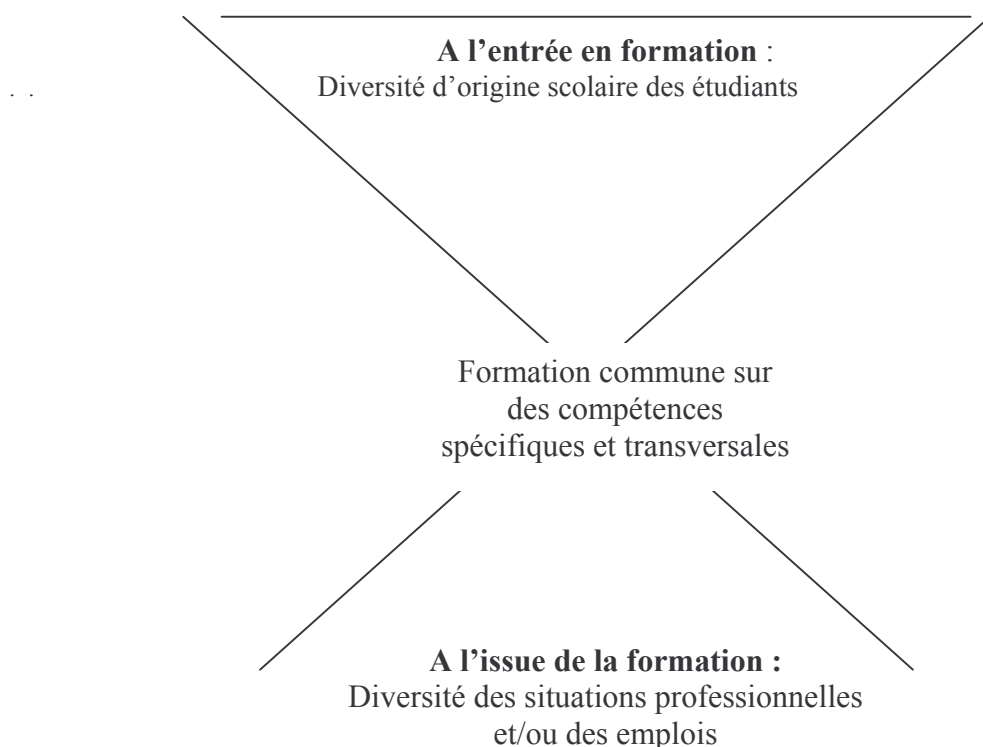
- par la découverte des compétences du référentiel professionnel et des différentes façons de les exercer au sein d'une profession identique ou bien de professions variées.
- l'analyse des exigences spécifiques à chacune de ces situations.
- une auto évaluation de son profil pour prétendre à s'insérer professionnellement compte tenu de ses aspirations voire de son projet personnel et professionnel.

Pour cela, les accompagnateurs devront aider à faire émerger à partir du vécu antérieur des étudiants, de leur immersion dans les situations de formation les plus variées un maximum d'informations sur eux-mêmes et sur la connaissance objective de l'environnement socioprofessionnel, de ses opportunités et contraintes.

Cette réflexion devrait **préparer l'étudiant à faire les choix** les mieux appropriés durant la formation (stage, engagements personnels divers ...) et après celle ci (formation complémentaire, autres expériences, orientations de recherche du 1^{er} emploi) ainsi qu'à se constituer un réseau, clé souvent indispensable pour favoriser son insertion.

Pourquoi une telle préconisation ?

La suggestion est née d'un constat résumé par ce que nous appelons « la problématique du sablier »:



La base de recrutement du BTSA est large et de plus en plus diversifiée, en terme de :

- **parcours scolaire** : bac professionnel, baccalauréat technologique de l'enseignement agricole ou de l'éducation nationale, bacs généraux ES, S, L. Dans certains BTS, certains ont déjà eu une expérience universitaire, d'autres ont un parcours d'enseignement professionnel long (plus de 40% ont fait un BEP/BEPA).
- **de motivation** pour la formation : certains ont réellement choisi leur formation, d'autres y ont été orientés par défaut, la formation souhaitée n'étant pas accessible. Certains sont attirés par une formation courte débouchant sur une possibilité d'emploi clairement identifié, d'autres la considèrent comme un tremplin possible pour une éventuelle poursuite d'études, ... certains ont le projet de reprendre une structure ou à terme de la créer mais pour beaucoup d'entre eux, tout reste à définir pendant ces deux années de formation. Les attentes par rapport à la formation apparaissent donc très variables.

Ceci peut expliquer en partie un certain nombre d'évolutions plus ou moins marquées dans certaines filières BTSA :

- L'investissement dans le travail demandé est à la baisse
- Les jeunes ont une méconnaissance importante des métiers de la filière

La formation BTSA leur propose une formation professionnelle s'appuyant sur une acquisition de contenus et compétences spécifiques au domaine professionnel, complétée par l'acquisition d'un certain nombre de techniques transversales (recherche d'informations, expression, communication, analyse socio-économique...) transposables en toutes circonstances.

Outre ces apprentissages « classiques », la loi d'orientation agricole du 9 Juillet 1999 impose à l'établissement la mission de participer activement à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle de ses formés.

En effet, l'école doit préparer le jeune à s'intégrer dans une société en perpétuel mouvement où il devra gérer, selon les situations : une profusion de choix possibles qui nuit fréquemment à la prise de décision ou une obligation de modifier ses choix qui entraîne une nécessaire remise en cause. D'aucuns penseront que dans certaines filières, les parcours des étudiants sont déjà « tracés » et que l'accompagnement n'est pas nécessaire mais l'avenir n'est pas écrit dans les livres et beaucoup de facteurs imprévisibles pourront, à tout âge, nécessiter un changement de trajectoire, une reconversion... Il est donc impératif de former les jeunes à une nécessaire adaptabilité.

Plus récemment, l'inscription des BTSA dans le cadre européen de l'enseignement supérieur et la semestrialisation des enseignements vont développer la possibilité de réaliser des parcours diversifiés pendant la formation qui nécessiteront à la fois une adaptation des équipes mais aussi des étudiants.

Cette orientation actuelle de favoriser la personnalisation des parcours des étudiants ne peut s'avérer possible que dans la perspective d'un projet personnel et professionnel en partie défini.

En effet, choisir un stage dans une structure plutôt que dans telle autre, partir seul étudier à l'étranger une année, s'engager dans un dispositif de soutien disciplinaire sont autant d'exemples d'individualisation qui n'ont de sens que pour répondre à des besoins clairement identifiés en relation avec le projet de l'étudiant.

Il est donc essentiel de préparer les étudiants à la flexibilité et de les accompagner vers cet enjeu.

Pour cela, les objectifs et les situations de formation doivent les amener à côtoyer les acteurs et les activités du monde social et professionnel dans toute leur diversité pour mieux s'ouvrir sur des perspectives variées. Mais, au-delà d'une simple découverte, il s'agit d'amener les étudiants à intégrer ces données en tant qu'éléments essentiels de leur pensée influant ainsi sur les comportements adoptés.

Par exemple, à un premier niveau, la mobilité sur le plan géographique peut être évoquée.

Des stages dans un pays européen peuvent être imposés suivis d'un retour sur les difficultés et les bénéfices rencontrés. Mais la réflexion doit aussi porter sur des éléments qui sont des fondements de leur présence en formation, à savoir la nature et les évolutions de la profession, voire dans certains cas, l'existence même de l'emploi et la nécessaire adaptation personnelle qui en découlerait.

Dans ce but, il nous a donc paru important de proposer et d'imaginer un accompagnement du jeune dans sa réflexion sur son avenir professionnel et personnel. L'expérimentation réalisée en BTSA SER a confirmé le bien fondé de cette préconisation et a donné naissance à l'écriture du module M11 et à sa généralisation progressive dans toutes les filières.

I CADRE THEORIQUE

➤ Définition de la notion de projet

S'il est un concept qui à l'heure actuelle obtient un consensus dans le domaine de l'éducation, il s'agit sans aucun doute de celui du projet que nous trouvons décliné sous de nombreuses formes : projet d'orientation au collège, projet personnel en lycée ; projet de l'étudiant par le biais de la mise en place du tutorat en université, stage d'élaboration de projet en formation continue.

Cependant, derrière ce terme se cachent des acceptions qui peuvent être bien éloignées ; nous tenterons donc dans un premier temps de les définir.

De manière générale, un projet est un ensemble de plans d'actions permettant d'atteindre des buts pré-déterminés. Pour un individu, élaborer un projet signifie alors mettre en œuvre une conduite active pour organiser son avenir dans un souci d'accomplissement personnel.

Pour cela, le projet doit être pensé selon différents axes qui interfèrent les uns avec les autres :

- projet d'orientation correspondant au choix d'une formation, d'une filière
- projet professionnel débouchant sur le choix d'un métier ou d'une branche d'activités professionnelles
- projet socio-économique inhérent à la place occupée dans la société
- projet de développement personnel incluant la dimension familiale et existentielle.

Si l'interférence entre ces différentes dimensions apparaît à l'origine évidente, il n'en demeure pas moins vrai que cette vision du projet semble quelque peu figée notamment sur le plan temporel.

Dans cette optique, construire son projet consisterait pour le jeune à envisager son idéal de vie (choix d'une profession, d'une situation de famille...) à partir d'un diagnostic-bilan et le but de son existence serait alors de se donner les moyens d'y parvenir.

Ainsi le projet d'une personne serait une projection constructive, linéaire à long terme de son avenir négligeant par la même ses propres évolutions personnelles, les transformations de la société et du monde professionnel ainsi que les modifications de l'environnement immédiat.

Pourtant le contexte de l'emploi, le caractère émergent de certains métiers, les exigences sociétales de mobilité géographique, d'adaptabilité nécessitent de perpétuels réajustements.

Ceci a donc entraîné une évolution même de la notion de projet qui devient un **processus dynamique** (du fait des interrelations entre un individu et son environnement) dans le but de « créer sa vie ».

Nous sommes ici dans la conception du projet de vie apparu dans les années 1970-1980 sous l'égide du modèle du Développement Vocationnel et Personnel proposé par D. Pelletier, G. Noiseux et C. Bujold.

Celle-ci repose sur une approche active du sujet qui se modifie au contact des diverses expériences auxquelles il est confronté, à condition qu'elles prennent sens pour lui.

Pour cela, il est nécessaire de lui fournir une démarche se présentant sous forme de quatre étapes permettant au fil du temps l'acquisition de processus cognitifs indispensables à l'élaboration d'un projet.

La première étape dite de l'exploration vise à découvrir l'univers et à élargir les possibles en dehors des contraintes de la réalité en développant le raisonnement hypothético-déductif

La seconde étape est celle de la cristallisation qui tend à organiser et à interpréter les informations recueillies précédemment pour leur donner une identité personnelle, ceci grâce à la pensée convergente.

La troisième étape de la spécification est principalement évaluative et permet d'établir des priorités, de renoncer à certaines hypothèses en raison des contraintes rencontrées, elle participe à faire des choix.

La dernière étape est celle de la réalisation où le sujet élabore des stratégies, des plans qui vont déboucher sur une implication et un engagement dans l'action.

Un programme éducatif « l'Education des Choix » découle directement de ces théories et a pour objectif de faire vivre à l'individu des situations concrètes permettant de découvrir les étapes de choix d'orientation scolaire et professionnel.

D. Pelletier, G. Noiseux et C. Bujold, Développement vocationnel et croissance personnelle, Mc Graw-Hill, Montréal, 1974

Aussi sommes nous amenés à adopter une définition plus restrictive mais plus réaliste du projet qui devient une « capacité » à réaliser des choix libres conscients et réfléchis à court terme en utilisant à la fois l'expérience passée, les opportunités et exigences du milieu environnant.

Nous passons alors d'un projet-vocation fort, continu, centré sur l'obtention d'un résultat se manifestant par la détermination d'objectifs précis sur le long terme (choix d'un métier par exemple) à un projet plus modeste de maturation des choix orientée vers des processus d'apprentissage de conduites à la prise de décision et aux réajustements successifs dans des horizons temporels à court et moyen terme et dans des environnements en mouvement.

Le projet n'est donc plus uniquement le but à atteindre mais bien la résultante d'interactions entre le sujet et son univers. C'est un instrument projectif de gestion des conduites personnelles et professionnelles en fonction des circonstances, tout au long de la vie d'un individu.

En 2008, Boutinet affirme que le projet est pour un jeune l'élaboration d'une prospective provisoire dans un monde imprévisible, c'est-à-dire une fiction en quête de confrontation à la réalité.

Cette dernière conception dynamique du projet tend bien à privilégier l'adaptabilité de l'individu nécessitée par les profondes mutations du monde professionnel évoquées précédemment.

ACQUISITION DE CAPACITES COGNITIVES

Anticipation

Formulation d'hypothèses

Synthèse

Planification

Prise de décision

Décentration

Analyse

CONNAISSANCE DE SOI

Savoirs

Compétences

Difficultés

Valeurs

Méthodes de travail

Stratégies d'apprentissage

Motivations

PROJET
PERSONNEL



ETUDIANT
ACTEUR
RESPONSABLE
AUTONOME

CONNAISSANCE OBJECTIVE DU MONDE PROFESSIONNEL ET DES FORMATIONS

Stages

Visites d'entreprises

Organismes professionnels

C.I.O

C.D.I

Forum des métiers

➤ **Quels sont les conditions et axes de travail pour que l'étudiant engage une démarche de projet ?**

Il est d'abord fondamental que le jeune soit auteur et acteur de son projet...

Un projet imposé par l'entourage scolaire ou familial ne tenant pas ou peu compte de ses aspirations peut entraîner une démotivation.

De même, une formation mal explicitée et/ou explorée superficiellement au moment de son choix peut être ensuite perçue par l'étudiant comme trop éloignée de son projet. Le malaise en découlant peut alors conduire à un abandon de formation.

Le projet doit être l'expression de l'individu et de lui seul.

Acteur et auteur, il doit l'être pour cheminer dans l'élaboration de son projet dont la démarche est schématisée ci contre.

Les trois axes de travail présentés sont à mener de front pour s'enrichir mutuellement.

- **Le premier axe « connaissance de soi »** a pour ambition d'apprendre à se connaître, à repérer ses ressources, ses faiblesses, mais aussi d'oser conscientiser ses désirs profonds, de découvrir sa propre personnalité.

La connaissance de ses centres d'intérêts, de ses traits dominants de personnalité, des valeurs que l'on promeut est indispensable à l'affirmation de soi et par la même à l'élaboration de son projet.

L'individu possède en effet des aptitudes naturelles et ce n'est qu'à travers les relations sociales qu'il va développer sa propre personnalité et ceci grâce aux activités qu'il va déployer. Celles-ci découlent elles-mêmes de l'existence de motivations qui sont les moteurs de l'action.

L'individu agit donc dans une perspective de réduire les tensions existantes dans son environnement et dans un désir de réalisation de soi.

A ce propos, Nuttin note : « 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 »

J. Nuttin, Le fonctionnement de la motivation humaine, Orientation scolaire et professionnelle, 1989, 14, n°2, p91-103

C'est à travers les réactions de l'environnement que se forment l'image et la connaissance de soi mais tous les acteurs du milieu familial, scolaire et social participent à cette construction de manière parfois tellement contradictoire qu'il est souvent difficile pour la personne de rester objective.

De plus, l'image qu'elle renvoie doit être conforme à celle reconnue et valorisée par la société, aussi est-il souhaitable que toute personne soit amenée à faire la part des choses entre exigence sociétale et aspiration personnelle.

Engager quelqu'un dans la connaissance de soi, c'est le doter d'une grille de lecture neutre lui permettant de se positionner dans un système et de se présenter à autrui tel qu'il est réellement.

Cette réflexion va donc être l'occasion pour le jeune de conscientiser les compétences professionnelles et personnelles qu'il a développées au cours de la formation et celles qui lui manquent encore pour cheminer vers ses buts.

Cette habitude d'auto-évaluation permanente est en soi une capacité réflexive très prisée pour s'insérer et évoluer dans le monde du travail, le développement des entretiens d'évaluation annuelle ainsi que des bilans de compétences en est la preuve.

Un certain nombre de démarches ont aussi pour objet de faire émerger une prise de conscience du poids de la composante affective dans les relations d'un individu avec son entourage et de lui faire vivre des situations nouvelles (situation de terrain) lui permettant de modifier son image afin de développer **l'estime de soi**.

Un **deuxième axe de travail** concerne une **connaissance objective du monde professionnel et des formations** permettant d'y entrer. En effet, la notion de choix s'appuie de fait sur l'accès à un certain nombre d'informations, la confrontation entre elles en fonction du but recherché ainsi qu'avec les propres représentations du sujet. Aussi, les aprioris, les préjugés non conscientisés conduisent souvent à un refus de prise en compte de la réalité et par conséquent à une inadéquation des choix effectués.

Une représentation est une connaissance mobilisée à priori par l'individu et pouvant constituer un obstacle à l'appropriation de la nouvelle information lorsque celle-ci est trop éloignée de sa représentation initiale.

Les représentations prennent leur source dans l'affectif, le cognitif et le social et conditionnent la manière dont le sujet va ou non intégrer la réalité dans l'élaboration de ses savoirs.

Différentes techniques peuvent participer à les faire émerger en vue de les faire évoluer.

C. Dupont a synthétisé l'ensemble des données permettant de saisir la place fondamentale des représentations dans le processus de développement

C. Dupont, L'étude des représentations, un enjeu pour les éducateurs, Les sciences de l'éducation, N°2, 1989, p51-68

L'élaboration des représentations se réalise principalement à travers les interactions du jeune et de son environnement, par le biais de la famille au départ dont la transmission d'informations sur diverses branches professionnelles peut souvent refléter des connotations affectives ou sociales. L'échange entre étudiants, la consultation des médias et l'immersion directe dans le monde professionnel constituent également des vecteurs de transformation des représentations.

- Un **troisième axe de travail** plus transversal concerne certaines **capacités cognitives** jugées essentielles à une dynamique de projet : il s'agit de donner à l'individu les moyens de développer un certain nombre de conduites lui permettant de transformer un besoin abstrait en un plan dirigeant ses actions au quotidien vers un but qu'il s'est lui-même fixé.

La mise en relation, la décentration, l'analyse et la synthèse, la formulation d'hypothèses, l'anticipation et la planification, la prise de décision et l'auto évaluation, capacités cognitives sélectionnées dans la liste des « objets du penser » de Feuerstein, y participent sans aucun doute et doivent alors être objets d'apprentissage.

En effet, ces dernières seront mobilisées tant au niveau de l'exploration des 2 axes de la connaissance de soi et du milieu professionnel qu'au niveau de la confrontation des analyses en résultant. A ce stade, ce sont également ces capacités qui permettent au jeune de faire des

arbitrages pour se projeter dans l'avenir... c'est à dire, être non seulement acteur mais aussi auteur de son projet.

A propos du fonctionnement de la motivation humaine, Nuttin souligne l'importance de l'activité cognitive de la personne dans la démarche de projet.

Mais, apprendre peut-il s'apprendre ? Dans les années 1980, le courant de l'éducabilité cognitive devient une orientation décisive dans les pratiques pédagogiques et R. Feuerstein en particulier postule que tout être humain est modifiable à condition qu'il soit placé dans un environnement favorable, c'est à dire l'exposant à des expériences d'apprentissage médiatisé. C'est dans ce cadre qu'il crée une méthode dite de « remédiation cognitive », le Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI).

J. C Meunier, dans la présentation qu'il fait du PEI décrit les activités cognitives susceptibles d'être activées lors d'une séquence médiatisée.

J. P Bonnet, conseiller d'orientation-psychologue a d'ailleurs montré en quoi le PEI peut servir de supports à des médiations susceptibles de contribuer au développement de conduites de projet.

J. Nuttin, Théorie de la motivation humaine, PUF, 1980

J.C Meunier, Théorie de la médiation et didactique du PEI, Education permanente, 1987, N° 88/89, p 165/174

J. P Bonnet, Educabilité cognitive, Projets d'avenir et adolescence, Adapt, p 109/119, 1993

II ECLAIRAGE PRATIQUE : du parcours des étudiants de BTSA à la définition de l'accompagnement à la maturation des choix professionnels et personnels

➤ **Les indicateurs de l'existence d'un projet à l'entrée en formation des étudiants de BTSA**

Des entretiens réalisés à l'entrée en formation des étudiants nous ont permis de dégager des indicateurs d'existence ou non de projet. Nous considérons que l'évocation de l'un ou de plusieurs des facteurs suivants constitue l'affirmation de la réalisation d'un choix en partie réfléchi pour cette formation et donc une étape dans la construction de leur avenir.

- L'évocation d'un métier ou d'un secteur professionnel existant
- La formation comme passerelle pour une poursuite d'études même si celle-ci n'est pas précisément définie
- La volonté de création ou de reprise de structures ou bien le développement d'activités nouvelles
- La justification du choix de cette formation
- L'utilisation lors de l'entretien de termes indiquant une dynamique, une projection dans le futur, une volonté d'avancer...

Nous sommes conscients que les items retenus pour définir le projet restent flous et ambigus car le degré de précision et d'élaboration des stratégies peut être extrêmement variable d'un individu à un autre.

Aussi avons nous réalisé un essai de classification concernant les différents niveaux d'engagement dans le projet.

Nous avons considéré qu'à l'opposé, l'évocation d'un trop grand nombre de pistes de projets non cohérents entre eux, est un indicateur de non existence de projets.

«Projectogramme plat (on aura du travail avec celui là)»

➤ **Les différents niveaux d'engagement dans le projet**

Une hiérarchisation a été réalisée à partir du terrain et a permis de repérer différentes catégories. Selon la filière choisie, certaines sont plus ou moins présentes mais l'éventail met en évidence l'importance de repérer le positionnement de chacun afin de répondre au mieux aux besoins pas toujours exprimés :

- Les étudiants peu actifs dès l'entrée en formation et une investigation plus poussée a permis de déterminer une cause possible de cette apathie.
En effet, ces étudiants sont pour la plupart dans une situation de relatif immobilisme avec parfois une impossibilité immédiate d'envisager l'avenir, ce qui renvoie généralement à un projet de poursuite d'études suggérée parfois imposée par l'entourage du jeune.
- Les étudiants en « non-choix » où la durée de la formation leur permet de reporter une décision plus définitive. Ils sont en période de détermination à l'issue de laquelle ils opteront pour une poursuite d'études ou une insertion professionnelle directe ou une année sabbatique...
- Les étudiants dont le choix a été déterminé par des envies floues dans un domaine précis

« Ils ne sont pas acteurs, ils sont interprètes du projet de leurs parents »

(ex : je voudrai travailler dans la nature ou bien je suis intéressée par le social)

- Les étudiants qui ont choisi la formation par défaut, à savoir en compensation d'une autre filière privilégiée par eux mais dont l'accès leur a été refusé.
Ils sont en recherche de stratégies de remplacement et se scindent en deux groupes :
Ceux qui d'emblée décident de modifier leur projet professionnel initial et se resituent en démarche de recherche et ceux qui mettent en place des stratégies de contournement sans toutefois transformer leur but initial.
(ex : je voulais faire un BTSA GPN pour être animateur-nature, et je vais chercher un stage axé sur la gestion et le développement du patrimoine naturel)
- Les étudiants ayant un but précis ou visant un métier bien défini, qui sont en quête de stratégies pour l'atteindre.
(ex : je veux trouver un poste de chef de rayon dans une GMS, je veux devenir œnologue, je veux travailler dans un laboratoire d'analyses...)
- Les étudiants se représentant des activités dans un domaine particulier dans la mouvance des métiers en émergence et qui vont donc devoir l'inventer.
(ex : je souhaiterais réorganiser les projets d'activités de l'animation jeunesse sur un territoire donné)
- Les étudiants qui ont un projet parfaitement cadré et qui ont déjà déterminé des stratégies dont le suivi de la formation fait partie. Ils espèrent trouver dans la formation les moyens de le concrétiser.
(ex : je vais reprendre l'entreprise horticole de mes parents, je vais m'installer dans l'exploitation de mon copain et développer une activité de vente de produits fermiers)

Dans les trois derniers cas, nous franchissons la frontière ténue entre les jeunes qui sont en projet, c'est-à-dire dans un comportement dynamique de réflexion et d'élaboration de choix et ceux qui ont un projet et sont donc dans une étape ultérieure de réalisation et d'opérationnalisation de leurs choix.

L'essentiel n'est donc pas uniquement d'avoir un projet mais bien d'être en dynamique de projet. Ceci est d'autant plus vrai que la présentation du projet n'est pas toujours un gage de motivation puisque certains étudiants obsédés par leur absence de réel projet peuvent s'inventer un projet-alibi.

Le fait d'avoir un projet extrêmement précis peut même s'avérer dangereux pour l'étudiant qui se désintéressera alors complètement de tout ce qui n'a pas de relation directe avec son projet. Une seconde menace plus sournoise est alors le raz de marée qui survient dans sa vie si un élément imprévisible vient à l'empêcher de continuer dans la voie qu'il s'est tracée.

Première conclusion : Une première approche consiste à penser l'accompagnement comme une aide à faire évoluer le jeune de son niveau de départ jusqu'à un niveau d'élaboration plus poussée (sans pour autant viser directement l'acquisition du niveau ultime d'opérationnalisation dès la fin de formation)

➤ **Les déterminants¹ de la genèse d'un projet**

Nous avons donc tenté de dégager les déterminants de la genèse d'un projet en BTSA. Le vécu antérieur du jeune, de par les problèmes qu'il a résolus, de par les engagements qu'il a pris, contribue sans aucun doute à poser les prémices de son projet. Des expériences précédentes de vie associative, de stages, de jobs d'été ont au dire de certains jeunes influencé le choix de leur formation.

Des passions, des envies, des centres d'intérêts se combinant à des éléments de l'environnement : réseau relationnel, contexte familial ou géographique peuvent également être à l'origine d'un engagement dans une formation.

Mais, quels sont alors les critères indiquant l'évolution d'un projet ?

➤ **Les indicateurs² d'évolution d'un projet**

Les points de départ étant multiples, les indicateurs le sont également ; aussi citerons-nous des phases qui nous paraissent préfigurer une dynamique de projet, sans volonté de les hiérarchiser :

- Une émergence de buts possibles.
- Une phase de rupture et de déstabilisation suivie ou non d'une reconstruction.
- Une reconfiguration du projet.
- Un affinement du projet avec augmentation du degré de précision.
- Une confirmation avec élaboration de stratégies.
- Un élargissement du projet avec élaboration d'hypothèses de « remplacement »
- Un report dans le temps avant concrétisation.

Certains indicateurs peuvent donc à la première lecture apparaître contradictoires, mais ils dépendent bien sûr de l'état initial du projet de l'étudiant et visent avant tout à mesurer la capacité d'évolution adaptative du jeune.

Les phases présentées s'interpénètrent et se succèdent dans un système de boucles rétro-actives tout au long de l'existence. Ceci met en évidence, s'il en est besoin, la non-linéarité de la démarche de projet.

En effet, si un obstacle trop important se profile, des retours en arrière peuvent survenir. Ceux-ci sont nécessaires même s'ils conduisent à l'abandon du projet initial. Ils doivent être suivis d'une restructuration et vécus comme des occasions de revisiter son projet et de le mettre plus en harmonie avec l'identité de la personne.

Différents facteurs que nous avons tentés de lister vont donc infléchir ou confirmer les décisions prises par l'étudiant modifiant ainsi sa trajectoire de vie.

➤ **Les déterminants de l'évolution d'un projet**

Des entretiens réalisés au cours et en fin de formation ont permis d'extraire des éléments constitutifs de l'évolution :

- L'expérience vécue et en particulier le passage à l'acte concrétisé entre autre par des études sur le terrain, des périodes en entreprises sont des facteurs essentiels de modification du projet.
- La découverte des métiers, des opportunités et des imprévus de l'environnement participent à la transformation.
- La rencontre avec des personnes qualifiées de marquantes par les étudiants y contribuent également. Il est à noter ici la diversité des personnes évoquées qui

¹ On entend par déterminant l'élément déclenchant un événement

² On entend par indicateur le témoin d'une situation

peuvent se situer aussi bien dans l'entourage familial, amical, scolaire que professionnel.

- L'écoute, le regard et les encouragements prodigués par cet entourage ont aussi une influence déterminante.
- Les résultats obtenus pendant la formation peuvent aussi infléchir le projet.
- Des facteurs extérieurs non prévisibles peuvent aussi malheureusement contrer un projet (problèmes familiaux, financiers, de santé ...)

En effet, tous les facteurs cités sont autant d'occasions de favoriser la réorganisation des représentations professionnelles et celle de l'image de soi.

➤ **Les déterminants d'une évolution « réussie »**

Afin de mieux cibler les objectifs de l'accompagnement, nous avons cherché à définir ce qui pour nous symbolisait l'évolution « réussie » d'un projet. Ceci s'est traduit par la manifestation des attitudes suivantes :

- être en démarche de questionnement,
- prendre conscience des écarts entre ce que je suis et ce que j'envisage pour me donner les moyens de les réduire ou pour reconfigurer le projet,
- ré-interroger son projet en fonction des nouvelles informations et des opportunités
- adapter les réponses à la variété des stimuli,
- argumenter les choix réalisés.

ATTENTION : Il ne s'agit en aucun cas d'aboutir obligatoirement à la formulation d'un choix professionnel prononcé, assorti de stratégies d'action.

De même, la corrélation du projet ou du secteur professionnel choisi avec les objectifs visés par le BTSA choisi ne nous semble pas, au regard de notre vision du projet, un indicateur fiable de réussite.

Définition de l'accompagnement à la maturation des choix professionnels :

Au vu de ces différentes constatations, nous avons donc précisé ce qu'est **cet accompagnement** : c'est un acte de formation visant à faire acquérir au jeune une compétence à prendre en main son avenir professionnel, c'est à dire à envisager des parcours conciliant à la fois ce qu'il est réellement et ce qu'il a envie de devenir et les contraintes et atouts de l'environnement.

Pour tendre vers cette finalité, nous avons décliné les buts qu'il serait souhaitable que les enseignants se fixent pour cet accompagnement :

- Rassurer, donner confiance en vue d'aider les étudiants à développer leur estime de soi
- Donner du sens aux apprentissages et à la structure même de la formation pour favoriser l'implication des étudiants
- Proposer des situations pédagogiques et des outils permettant aux étudiants de :
 - mieux se connaître
 - faire évoluer les représentations concernant le domaine professionnel et les formations s'y rapportant (professions, conditions d'exercice, compétences...)
 - développer des capacités cognitives telles que mettre en relation, s'interroger, se décentrer, évaluer, se remettre en cause...

III- REPERES PEDAGOGIQUES

➤ Les pratiques pédagogiques compatibles avec les objectifs de l'accompagnement :

Dans le cadre du BTSA, les occasions de diversifier les pratiques pédagogiques sont nombreuses :

- la préparation et la réalisation des stages et des visites
- les travaux d'enquêtes et d'investigation sur le terrain dans les domaines professionnels
- la conduite de certains modules selon une pédagogie de projet
- et plus généralement la mise en œuvre de pratiques responsabilisantes incitant les étudiants à prendre des initiatives, à organiser et à participer à diverses instances aussi bien au cours de leur scolarité que dans les activités extra-scolaires au sein même de l'établissement et dans l'environnement socio-économique.

Sous certaines conditions de mise en œuvre, elles peuvent alimenter la réflexion sur le travail selon les 3 axes évoqués précédemment à savoir, la connaissance de soi, du monde professionnel et des formations ainsi que le développement de capacités transversales.

En effet, il s'agit de prévoir des scénarii pédagogiques intégrant :

*« L'acquisition de l'autonomie ne se commande pas...
Elle s'apprend tout au long de la formation ! »*

- des **espaces de liberté** et des marges de manœuvres possibles autorisant l'étudiant à expérimenter certains modes de relation, de négociation, et à procéder par essais erreurs pour lui permettre d'exercer son **autonomie**.
- des **temps de retours sur expériences**, de **confrontation** entre les différents acteurs et de **prise de conscience** d'une appropriation de savoirs de quelque nature qu'ils soient.

C'est à ce prix seulement que ces activités concourent à la maturation des choix³.

La mise en œuvre d'une pédagogie de projet (sous condition d'espaces de liberté) développe l'initiative et la prise de risques, la créativité et l'autonomie recherchée à la fois comme capacités professionnelles et comme capacités facilitant la dynamique de projet.

La mise en situation tout comme la réalisation de stages ne sont pas en elles-mêmes suffisantes pour faire évoluer des représentations et susciter des prises de conscience.

En effet :

- il est nécessaire que les étudiants échangent, confrontent et relativisent leurs expériences afin de créer un conflit sociocognitif, essentiel à l'évolution des représentations
- l'expérience vécue doit déboucher sur une réflexion introspective de l'étudiant (méta cognition) au sujet de ses façons de faire. Cette réflexion peut être stimulée par un temps d'échanges argumentés entre pairs et avec l'enseignant.

³Remarque : c'est à ce prix seulement que la pédagogie de projet concourt à l'apprentissage en aidant l'étudiant à produire de l'intérêt et des significations aux activités scolaires proposées

La formalisation de la prise de conscience réalisée passe nécessairement par des pratiques langagières et la production d'écrits, ce qui contribue à l'abstraction et à la conceptualisation. Il nous semble donc judicieux d'inciter les étudiants à constituer un livret retraçant leurs questionnements et les évolutions de leur pensée.

L'évaluation formative signifiant évaluation renseignement qui permet de faire le point sur les apprentissages en cours, prend ici tout son sens et doit donc faire partie intégrante de la formation. Elle est à coupler à la pratique de l'auto-évaluation qui constitue un excellent tremplin dans la construction de la personnalité.

Tout ceci constitue autant de pratiques qui peuvent favoriser l'accès à la connaissance de soi.

Les opportunités de collecte d'informations peuvent être nombreuses pendant la formation BTSA, autant dans le cadre des modules (réalisation d'exposés, réalisation de visites) qu'au cours des périodes de stages (restitution sur des thèmes précis) et lors des temps consacrés à l'élaboration de leur projet (recherche de formations...). Ces données sont précieuses pour préparer les étudiants à une connaissance objective de l'environnement professionnel sous réserve que les enseignants se situent bien dans une démarche de confrontations des représentations et non dans une logique de transmission magistrale d'une masse de savoirs. Cela suppose, par conséquent, d'imaginer des situations pertinentes susceptibles de provoquer un questionnement rejoignant les besoins ou intérêts des étudiants.

D. Lemartin et J. Legres précisent que l'information est un moyen et non une fin. Son appropriation nécessite une démarche active de la part du sujet, ce qui implique que la méthode pédagogique utilisée ne se limite pas à une simple possibilité d'accès libre à l'ensemble des ressources documentaires existantes. L'information n'est, de plus, utile que si elle permet au sujet de mettre en relation ses propres valeurs et motivations avec le monde extérieur, elle doit de ce fait être ciblée. D'ailleurs, l'efficacité informative d'un document se mesure à l'ampleur des transformations provoquées au niveau des représentations du sujet et dépend autant de son fonctionnement cognitif que de la qualité du document.
D. Lemartin, J. Legres, Les projets chez les jeunes, E.A.P, 1988

En conclusion, pour l'accompagnement, il est fondamental que chaque enseignant saisisse toutes les occasions pour ancrer à la fois sa discipline dans le domaine professionnel mais aussi pour proposer des méthodes pédagogiques rendant l'étudiant acteur ce qui crée autant d'opportunités de retours sur expérience. Cette multiplication n'est pas une fin en soi mais participe seulement à conforter des attitudes et des capacités favorables à la maturation de choix professionnels.

De même, le rôle des pairs, des enseignants et des professionnels est essentiel pour, par un effet de miroir, affiner la connaissance de soi, objectiver et renvoyer une représentation positive de l'étudiant.

Dans les années 1980, W. Doise et G. Mugny souligne la nécessité de provoquer un déséquilibre dans les représentations du sujet pour les modifier.

Ce conflit sociocognitif est caractérisé par l'échange de réponses contradictoires par des sujets de développement comparable dans une situation donnée et par la recherche d'une solution cognitive commune.

D. Favre a développé un dispositif d'accompagnement pédagogique à la déstabilisation affective et cognitive inhérente à tout apprentissage qui précise les conditions d'un véritable « débat sociocognitif ».

Selon Vygotsky, le langage est le moteur de la pensée. Il intervient comme outil de structuration de la pensée en cas de travail solitaire et par sa capacité à concevoir et à faire partager, il contribue à transformer les sujets et leur rapport au monde.

Il souligne que le langage écrit est plus volontaire et plus conscient que le langage oral et qu'il permet d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral .

Il existe cependant une pluralité des fonctions et des formes de verbalisation (accompagnement de l'action, représentation mentale de l'action réalisée, prévision d'une action, évocation d'une situation particulière ou généralisation, constat ou interprétation...)

De nombreuses recherches portent sur l'influence chez l'apprenant de la prise de conscience de ses propres démarches de fonctionnement cognitif et de leurs régulations, encore appelé métacognition et montrent qu'elle constitue un facteur positif d'apprentissage.

W. Doise et G. Mugny, le développement social de l'intelligence, Inter-Editions, 1981

D. Favre, accompagner la déstabilisation cognitive et affective, Cahiers pédagogiques, N° 393, 2001

L. Vygotsky, Pensée et langage, Editions sociales, 1985

B. Noël, La métacognition, De Boeck Université, 1991

➤ Les dispositifs pédagogiques

Si les axes développés ci-dessus prennent essence directement dans nos propres enseignements, l'aménagement d'actions plus spécifiques peut être nécessaire pour faciliter l'atteinte de certains objectifs.

Des exemples de dispositifs élaborés par les équipes pédagogiques en fonction du contexte de l'établissement montrent que de nombreuses activités déjà existantes dans la formation peuvent contribuer à l'atteinte des objectifs pré-cités, à condition qu'elles aient aussi été pensées dans cette optique et qu'elles aient donc donné lieu à la création de scénarii ou d'outils pédagogiques spécifiques complémentaires.

Toutes les occasions sont donc bonnes pour faire de l'accompagnement, par exemple le rôle du conseil de classe peut être transformé significativement et se situer alors dans une démarche de partenariat entre enseignants et étudiant. Son objectif devient l'aide à la réalisation commune de choix partagés (ajustement de décision ou affinement de stratégies de recherche de moyens) en prenant le projet de l'étudiant comme fil conducteur.

Le retour de stage peut aussi être exploité dans l'optique entre autre de faire le point sur les compétences mises en œuvre, sur les conditions d'exercice des métiers observés, et donc sur l'impact de l'expérience vécue par l'étudiant sur son propre projet.

L'accompagnement doit être une finalité de toute l'équipe pédagogique, même si les horaires impartis au M11 ne sont pas attribués à l'ensemble de l'équipe. Cela signifie que chaque membre de l'équipe doit connaître le sens de ce module M11 et doit chercher à

l'intérieur même de son propre module la manière de provoquer un questionnement qui contribuera à nourrir la réflexion de chacun sur son projet. Des membres de toute l'équipe éducative et des personnes extérieures (professionnel des bilans de compétence, psychologue...) peuvent intervenir pour des activités spécifiques ou plus régulières (parrainage par un professionnel retraité, suivi du maître de stage).

Les enseignants peuvent inciter les étudiants à s'engager dans la réalisation d'un portfolio, dossier de mise en valeur de leurs compétences s'appuyant sur la présentation d'un certain nombre d'informations et de réalisations personnelles. Ce travail peut être initié dans le cadre du M11 et concrétiser l'aboutissement provisoire de ce module. Mais le portfolio n'est qu'un outil parmi d'autres, seule est visée la réflexion suscitée par l'élaboration de son contenu et sa production ne peut donc en aucun cas être rendue obligatoire.

Il est à noter que dans la majorité des dispositifs recensés dans les établissements, **un tutorat** a été mis en place. Pour que l'évolution du reflet de chaque étudiant soit perceptible dans le temps, il est fondamental que les « tuteurs » suivent les étudiants tout au long de leur formation.

Est alors soulevé le problème des compétences nécessaires pour être un « bon » accompagnateur, en particulier lors des temps d'entretiens individuels.

➤ **Les compétences de l'accompagnateur**

Les attitudes exprimées doivent permettre d'entrer en relation avec l'étudiant. **Celles-ci sont préconisées dans toutes les situations** mais de manière plus affirmée encore lors du tutorat car « l'accompagnement ne peut être que convivial et entraîner l'adhésion du tutoré ».

Celui-ci pourra alors exposer librement en toute confiance son cheminement, ses questionnements, faire le point en relativisant ce qu'il vit et progresser ainsi en toute liberté.

Pour cela, il est impératif de :

- faire preuve d'écoute positive
- ne pas émettre de jugement de valeur
- ne pas vouloir imposer sa propre vision des choses
- résister à la pression de ne pas mettre en avant ses propres solutions
- de se situer dans une juste distance dans sa relation à l'autre
- de veiller à faire élargir le champ des possibles
- reformuler pour aider à approfondir la réflexion
- favoriser la relation entre les différents enseignants pour faciliter la concertation, l'accès à une vision globale de la formation et la connaissance du milieu extérieur sous forme d'un réseau de personnes-relais.

Le rôle de l'enseignant se trouve alors profondément modifié : l'enseignant n'est plus uniquement le garant d'un savoir, mais alternativement aussi personne ressource, « coach », guide, accompagnateur, conseiller...

Son rapport aux formés évolue considérablement du fait de la prise en compte de la globalité de l'étudiant en tant que personne.

➤ **Les dérives ou écueils possibles de l'accompagnement**

- Le morcellement et l'individualisme des pratiques entraînant un cloisonnement de l'accompagnement pouvant être perçu par les étudiants comme l'apparition d'une « nouvelle discipline scolaire » sans lien direct avec la formation.
- Le détournement des fins de l'accompagnement avec une centration des enseignants et des étudiants sur l'obtention d'un résultat et non sur la démarche.

- La spécialisation de quelques enseignants s'accompagnant d'un désinvestissement de certains autres.
- La difficulté à gérer la démarche en relation avec son caractère chronophage souligné par l'ensemble des acteurs.

➤ **Les clés de la réussite de l'accompagnement**

Elles ont été identifiées dans diverses expérimentations et confortées dans celle concernant le BTSA SER.

Elles sont présentées dans le diaporama joint.

Il est donc primordial de sensibiliser la totalité de l'équipe lors de l'introduction de nouvelles pratiques, de former les volontaires qui élaboreront le dispositif d'accompagnement et d'imposer des temps de concertation pour l'analyser et harmoniser les pratiques.

Une question en guise de conclusion : Quel est l'impact de l'accompagnement sur le devenir des anciens étudiants en BTSA SER ?

Après neuf années de fonctionnement, il est délicat d'apprécier l'impact de l'accompagnement au projet personnel et professionnel (APPP), en effet :

- En l'absence de cadrage institutionnel précis jusqu'en 2007, (malgré le potentiel horaire affecté), chaque équipe le mettait en œuvre selon une ambition et des modalités qui lui étaient propres (ex : avec ou sans suivi individuel) et au fil du temps, suite à des contraintes budgétaires de plus en plus fortes, certains établissements n'avaient plus d'heures affectées...
- l'impact peut s'apprécier sur le court terme :
 - pendant la formation, les étudiants se sentent plus reconnus dans leur individualité et mieux encadrés.
 - à l'issue du BTSA (par le taux d'insertion en particulier dans le domaine du BTSA SER...) mais l'accompagnement n'est ni le seul ni le principal déterminant, (*être en projet : un élément facilitant mais non suffisant pour l'accès à l'emploi ?*)
- il peut s'apprécier sur le moyen terme, au travers de la capacité des titulaires du BTSA SER à gérer leurs itinéraires professionnels, mais nous n'avons pas encore ce recul.

Cette évaluation nécessitera une recherche qualitative spécifique.