

**Le concept de « projet personnel » en formation :
Quid du véritable statut d'acteur des apprenants.**

**Cécile Paul
Pour le Cesep
Décembre 2006**

Le concept de « projet personnel » en formation : Quid du véritable statut d'acteur des apprenants.

1. Introduction

La notion de projet est une figure importante de la société contemporaine. Née dans le secteur industriel, elle s'est propagée à tous les pans de la vie des individus. Au quotidien, chacun est aujourd'hui amené à devoir se définir, se positionner, se démarquer par rapport à ce qu'il est convenu d'appeler des projets culturels, organisationnels, personnels, pédagogiques, professionnels ou encore politiques. La diversité de contextes auxquels la notion de projet se réfère et la quantité de littérature qui aborde ce thème témoignent à la fois de sa prééminence et de sa force, mais permettent également d'en pointer l'extrême complexité et parfois la fragilité.

Les champs de l'éducation et de la formation n'échappent pas à cette règle. La plupart des textes fondateurs des politiques actuelles ont intégré cette sémantique depuis la fin des années quatre-vingt, au travers notamment de notions telles que le projet d'établissement, la pédagogie par projet, etc.

Dans ce contexte, la notion de « projet personnel » occupe aujourd'hui une place prépondérante dans les réflexions autour des politiques et pratiques éducatives et de formation, et ce à tous les niveaux de l'enseignement, de la fin du primaire à la formation pour adultes. Les récentes réformes et les politiques éducatives et de l'emploi abordent en particulier de façon claire la question essentielle du rôle et de l'attitude des apprenants dans leur scolarité et/ou leur parcours de formation, encourageant notamment les intervenants à « activer » leurs compétences ou encore à renforcer leur « investissement personnel dans leur propre projet de formation ». Les nouveaux programmes scolaires et/ou de formation témoignent donc de l'importance croissante d'un modèle plaçant l'individu au centre du processus tant sur le plan pédagogique que sur le plan des dispositifs de participation ou de « citoyenneté ». Cette approche plus individualisée du parcours scolaire peut être éclairée au travers des cadres théoriques portant sur les transformations des modes d'action publique : le « projet personnel » renvoie en effet à une responsabilisation plus importante des apprenants dans leur parcours de formation et amène « à déplacer la contrainte de l'extériorité des dispositifs organisationnels à l'intériorité des personnes ». Cette politique s'illustre également chez les professionnels du champs qui ont pour mission d'accompagner les apprenants dans la définition « éclairée » de leur projet, tout en veillant à intégrer la spécificité et la praticabilité de celui-ci dans un contexte éducatif, social et économique pour le moins nébuleux et chahuté. Il est également à noter que la question « du projet personnel » fait par ailleurs l'objet d'un véritable marché dans le champ économique, et y nourrit notamment la création d'un nouveau types de professionnels dans la mouvance du coaching.

Néanmoins, dans les faits, nous sommes en droit de nous interroger : les apprenants sont-ils effectivement, dans le cadre d'un dispositif de formation, en mesure de définir en toute liberté un projet professionnel ou personnel tout en étant soumis à des contraintes sociales

(obligation, normalité du « projet »,...) économiques (configuration du marché de l'emploi...) ou organisationnelles dont ils connaissent parfois peu les rouages et sur lesquelles il n'ont pour ainsi dire aucune prise. Avec quelle légitimité peuvent-ils réellement se définir par rapport à leur avenir et assumer cette responsabilité ?...

La notion de projet personnel, en tant que dispositif pédagogique invitant notamment à faire de l'apprenants un « acteur » de son parcours et un « citoyen » responsable, est donc loin d'être anodine et c'est pourquoi elle mérite que l'on s'y attarde plus longuement. Au delà de ces considérations générales, il nous a donc paru important d'aller voir en quoi la figure du « projet » telle qu'elle est présentée actuellement peut faire l'objet d'une analyse plus pointue, propice à l'amélioration, dans le futur, des conditions de sa mise en œuvre. Dans cette étude, après avoir (re)défini le concept même de projet et délimité ses attributs, nous montrerons comment les différents processus décrits ci-dessus se posent aussi aujourd'hui, à la source, en termes psychopédagogiques, et en quoi, à ce titre, ils questionnent de manière aiguë les principes de justice et d'égalité dans la société.

2. Le projet personnel : définition

Pour pouvoir aborder la question de la mise en pratique au quotidien du concept de « projet personnel », il est essentiel, dans un premier temps, de revenir un instant sur sa signification première, et sa spécificité lorsqu'il est associé à la construction identitaire de publics particuliers.

Avant toute chose, il nous paraît ici essentiel de bien distinguer, en préalable, la pédagogie « du » projet de la pédagogie « par » projet. Lorsque dans certaines formations on parle aujourd'hui du « projet », de la pédagogie « par projet », il peut encore s'agir essentiellement de la structuration de projets définis par le formateur lui-même, mis en œuvre en y associant les apprenants. Bien que souvent producteurs de sens et bien qu'ils permettent dans les faits l'acquisition par les apprenants d'un certain nombre de compétences, ces dispositifs ne porteront néanmoins en rien sur l'exploration, avec ceux-ci, de choix fondamentaux qui leurs sont essentiellement personnels et qui pourront orienter, confirmer et/ou nourrir leur parcours à la fois de vie et de formation. Cette étude porte uniquement sur la mise en œuvre de ce dernier type de dispositifs.

2.1 *Le projet personnel : un processus dynamique, cognitif et relationnel*

Le terme « projet » provient du verbe latin *projicere* qui signifie « jeter en avant ». Dans un ouvrage collectif consacré à cette thématique, Bru et Not (1991, p. 327) définissent le projet comme « *ce que l'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins éloigné* ». Selon ces auteurs, de manière simplifiée, « *le projet concrétise une intention ; il pose un but ; et prévoit un certain nombre de moyens pour l'atteindre ; il se précise sous forme de programme d'activités successives à travers lesquelles ces moyens seront mis en œuvre.* »

Au delà de la perspective d'action et de la définition de buts destinés à orienter et à justifier celle-ci, le terme « projet », dans son acception première, est fondamentalement lié à d'autres notions importantes : D'une part, chez l'individu, l'intention renvoie au « dessein délibéré d'accomplir un acte », et donc à la *volonté* de « mettre en œuvre ». D'autre part, il renvoie également à la *représentation* que cet individu se fait du but qu'il souhaite atteindre. A ce

titre, pour de nombreux auteurs, dans la figure du projet, la notion de représentations « qui nous met en présence des événements, indépendamment de leur présence actuelle et réelle », et les sentiments qui accompagnent celles-ci tiennent une place essentielle. Dumorat (2004) parle dans ce cadre de l'aspect *structural* de la formation des intentions d'avenir qui intègre notamment des représentations de soi, des professions... Nous y reviendrons. Si le projet consiste à rechercher et à déterminer les *moyens* nécessaires pour passer de l'intention à l'action, il demande également la mise en place d'une véritable *stratégie* ; Enfin, le projet est « nécessairement celui d'un être qui inscrit son activité dans une certaine conception du temps et de l'espace.

L'élaboration d'un projet est donc un processus dynamique, une démarche lente et progressive de construction ou d'élaboration et non un « produit » ou un état stable acquis à un moment donné (c'est en ce sens qu'il dépasse la notion de choix). Cette approche du « projet » permet d'en montrer le potentiel d'évolution et de développement, ainsi que le caractère dynamique et ouvert fait de va-et-vient constants entre des périodes d'élaboration, de construction et de réalisation de plans d'actions, et des moments de réflexion, d'analyse et de remise en question.

Ce processus se passe en grande partie au niveau mental et s'appuie essentiellement sur la représentation subjective que le sujet a de son environnement et de lui-même, de son passé et de son présent, mais également sur la représentation qu'il se fait d'événements futurs, non encore réalisés. A la base, conduite essentiellement individuelle, le projet n'en reste donc pas moins une démarche éminemment relationnelle, ancrée dans un contexte. Comme le souligne Perrenoud (2001), il ne peut en effet être réalisé en dehors de toute réalité, et s'insère nécessairement dans un monde à la fois social et culturel. L'élaboration d'un projet est donc un processus d'interactions : en pensant et en menant son projet, le sujet entre en relation avec le monde qui l'entoure, et réévalue son action en fonction des réactions potentielles perçues ou imaginées de son environnement physique et social.

2.2 *Le projet personnel : un concept multidimensionnel*

Dans les champs de l'éducation et de la formation, lorsque l'on aborde la notion de projet avec les élèves, la référence est encore souvent limitée uniquement aux perspectives en terme d'apprentissage. Or, s'il est vrai que l'on passe en formation la majorité de son temps en situation d'apprentissage, on peut espérer que les projets individuels ne se réduisent pas pour autant à ce seul domaine. Si la notion de projet renvoie effectivement de manière plus large à « la relation de l'existant à son monde », alors, aborder le projet avec l'élève, ce serait plutôt, fondamentalement, prendre en compte le caractère multidimensionnel de cette démarche, en y incluant le lien tant avec l'environnement scolaire, que social, familial, culturel, ou socioprofessionnel.

Selon de nombreux auteurs, dans l'approche du projet, « toutes ces facettes (...) ne sauraient être séparées et détachées comme des entités (...) » (Philibert & Wiel, 2002). Aussi, ne tenir compte que d'une seule dimension en occultant les autres reviendrait à réduire l'apprenant à un objet d'étude au lieu de le considérer comme une personne à part entière, riche de part sa complexité.

2.3 *Le « projet personnel » : le projet d'un être en devenir*

Tout spécialement chez les jeunes adultes, la définition d'un projet en tant doit être envisagée au regard d'un processus développemental global, qui participe à la construction progressive de l'identité.

En conclusion, si nous nous réfèrerons à la clarification présentée ci-dessus de la notion de « projet personnel », nous pouvons en extraire en synthèse certaines dimensions essentielles : il s'agit d'une *représentation* d'un but à atteindre et des moyens pour y parvenir ; d'un *processus* (et non produit) ; d'une conduite active, consciente et planifiée. Dans son acceptation idéale, cette « création originale et propre à son auteur » relève également d'une conduite personnelle et relationnelle qui part du désir et qui ne peut être imposée de l'extérieur.

Au delà de cette définition, dans les faits, mettre en œuvre le projet implique donc pour les individus d'en connaître et de pouvoir en mobiliser les compétences et attitudes nécessaires, à savoir notamment: être curieux de l'environnement et en avoir une bonne connaissance (information); avoir la capacité de se projeter dans le futur (représentations) ; avoir la capacité de lier passé, présent et futur (analyse, remise en question); pouvoir se construire un cheminement sur le moyen et le long terme (stratégie) ; se connaître et se reconnaître des atouts pour évoluer (image de soi)...

Le caractère libre et non contraint du projet implique également que les individus soient dans un environnement ouvert et qu'ils puissent, durant leur formation, disposer de moments de calme et d'analyse, et de moments dits de « non-projet ».

3. Le « projet personnel » en formation

Le choix que nous avons fait de nous intéresser plus spécifiquement à la question du « projet personnel » en formation qualifiante est principalement motivé par deux raisons :

D'une part, de manière officielle, l'objectif principal des formations qualifiantes reste avant tout la formation des apprenants en vue de l'apprentissage d'un métier et d'une insertion sur le marché du travail. Pour celui qui fréquente une formation qualifiante, la question du « choix » et donc du « projet » construit ou à construire parmi le « catalogue » des métiers possibles apparaît souvent de façon plus cruciale.

D'autre part, il nous a semblé que l'utilisation croissante du concept de projet personnel dans ces contextes de formation pose avec plus de préhension encore les interrogations suivantes :

Tous les apprenants disposent-ils des mêmes connaissances et compétences cognitives (représentations, analyse, mise en perspective...) nécessaires à la structuration et à l'explicitation d'un projet « personnel », « pertinent » et « réaliste »? Quelle est la place de l'environnement socio-économique dans la structuration du projet individuel ? En pratique, quels sont les processus réellement mis en œuvre dans les dispositifs de formation pour amener les apprenants à pouvoir se positionner face à des « choix » « personnels » qui engagent parfois l'ensemble de leur parcours ultérieur ?

L'analyse est complexe et implique de travailler à différents niveaux : celui de l'apprenant, celui de l'institution et des dispositifs de formation, et celui des contextes politique, économique et social dans lesquels ils s'insèrent. C'est ce que nous allons nous attacher à faire dans la suite de cette étude.

3.1. *Méthodologie*

Les analyses qui vont suivre font plus particulièrement référence aux résultats issus de différentes études actuellement en cours et portant sur la motivation et l'engagement dans les formations qualifiantes, dont notamment une étude qualitative réalisée en juin 2003 auprès d'une cinquantaine de participants à des formations qualifiantes (Henry, 2004). Les entretiens visaient à explorer les attentes et les intentions futures des participants, et à positionner la place donnée dans la formation à la structuration et la réalisation de celles-ci.

Le choix qui a été fait de nous intéresser plus spécifiquement à la question du « projet personnel » en formation qualifiante est principalement motivé par deux raisons :

D'une part, de manière officielle, l'objectif principal de ce type de formation reste avant tout la formation des apprenants en vue de l'apprentissage d'un métier et d'une insertion sur le marché du travail. Pour l'apprenant qui fréquente ce type de formation, la question du « choix » et donc du « projet » construit ou à construire parmi les multiples métiers possibles apparaît de façon plus impérieuse, dans le cadre de son parcours d'insertion par exemple.

D'autre part, si on peut estimer qu'en soi, il est positif que de manière générale, les théories et pratiques pédagogiques visent à redonner au « projet personnel » la place qui lui revient dans les activités d'apprentissage et de formation, il nous a semblé que son utilisation croissante dans des contextes de formation et de mise à l'emploi plus difficiles à titre de solution motivationnelle « universelle » et quasi « contrainte » pose avec plus de préhension encore les interrogations présentées précédemment.

Le cadre théorique de l'étude fait principalement référence à un certain nombre de variables et de cadres analytiques issus des théories psychopédagogiques de la motivation et de l'engagement dans la formation. Certains résultats présentés ci-dessous se rapportent à quatre variables en particulier : la perspective temporelle future (Nuttin, 1980 ; Lens 1999, 2004) ; la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000) ; le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003 ; Galand & Vanlede, 2004), et la valeur perçue de la tâche (Simon, Vansteenkiste et Lens 2004) . Ces variables ont été plus particulièrement travaillées car elles sont proches des dimensions inhérentes au projet présentées précédemment (projection dans le futur, image de soi, représentation du contexte, sens donné à l'action et à la scolarité...).

3.2 **Principaux résultats**

a. L'apprenant et « son » projet

Des compétences multiples à mobiliser

La clarification de la définition du « projet personnel » présentée préalablement permet de pointer, du point de vue de l'apprenant, certaines conditions essentielles à la mise en œuvre et à la structuration de son projet personnel.

D'une part, et c'est un point fondamental, la définition, la structuration et l'explicitation du projet ne sont possibles que si l'apprenant a acquis et appris à mobiliser les compétences et attitudes nécessaires à cette tâche, à savoir notamment: être curieux de l'environnement et en

avoir une bonne connaissance (information); avoir la capacité de se projeter dans le futur (représentations); avoir la capacité de lier passé, présent et futur (analyse, remise en question); pouvoir se construire un cheminement sur le moyen et le long terme (stratégie); se connaître et se reconnaître des atouts pour évoluer (image de soi)... Dans ce cadre, la question de l'égalité de chacun face à l'exigence de mobilisation de ces compétences mérite d'être questionnée. De nombreuses études montrent en effet aujourd'hui celle-ci est loin d'être acquise.

Ainsi, à titre d'exemple, tous les individus ne présentent pas la même facilité à se définir dans le temps et dans l'espace. Certains présentent une dimension temporelle très courte, parfois uniquement centrée sur un choix à court terme « *Bureautique, pour les langues (...)* Je ne vois pas très très loin pour l'instant (...) *Je vis au jour le jour. Je n'me casse pas la tête*», alors que d'autres peuvent présenter une perspective temporelle future plus longue et plus construite (ils veulent par leur formation « accéder un métier » ou ils souhaitent « poursuivre des études après celle-ci ») et plus construite, avec une stratégie pré-définie, sans pour autant forcément pouvoir relier celle-ci à un projet scolaire particulier : « *Moi je voudrais devenir architecte, mais je sais pas dans quelle formation aller parce que je ne les connais pas.* »

Il en va de même lorsqu'il s'agit de planifier des événements en lien avec la vie personnelle et privée. De nombreux apprenants agissent par ailleurs essentiellement par « essai-erreur » que ce soit dans leur parcours de formation ou dans leur façon de concevoir la vie en général, ce qui renvoie peut-être tout simplement au caractère hésitant et progressif de cette démarche.

Par ailleurs, tous les apprenants ne disposent pas d'un même niveau d'information sur l'environnement et le contexte socio-économique, loin s'en faut. Dans notre échantillon, de nombreux apprenants entrent dans une option de formation sans représentation réelle du ou des métiers qui y seront certifiés en fin de parcours. De même, nombre d'entre eux disposent de peu d'informations sur les matières et le contenu des cours que vont leur être dispensés durant le cycle.

Enfin, comme il l'a été dit précédemment, la construction d'intentions futures passe aussi, fondamentalement, par un rapport à autrui et à la confrontation des représentations de l'apprenant à celles de son entourage et à la réalité. Les résultats des recherches en cours montrent sans équivoque que tous les apprenants ne disposent pas, dans leur environnement, des mêmes perspectives de confrontation de leurs représentations à la réalité, loin s'en faut.

b. Motivation intrinsèque ou extrinsèque

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985/2000) distingue deux types de justifications dans les intentions motivationnelles. Les raisons personnelles se rapportent à toutes les situations où l'apprenant se définit des intentions d'apprentissage, professionnelles ou personnelles pour lui-même. Les raisons *externes* constituent des réponses à des événements extérieurs qui poussent l'apprenant à s'engager dans un projet professionnel ou d'apprentissage. Toujours selon ces auteurs, nous pourrions également qualifier ces raisons de motivations intrinsèques versus motivations extrinsèques. La recherche menée dans le cadre de formations qualifiantes montre qu'au sein d'un même groupe, les apprenants peuvent se positionner de manière très différente quand à la justification à posteriori de leur orientation par exemple. 5 « profils » peuvent ainsi être dégagés (intérêt intrinsèque pour l'orientation; utilité de l'orientation en terme professionnel; choix imposé par l'extérieur; assurance d'une

réussite et/ou d'évitement de l'échec ; choix issus d'une volonté de rester dans un réseau de proximité). Ces positionnements sont par ailleurs à relativiser si l'on tient compte du fait que tous les apprenants ne disposent pas des mêmes compétences d'analyse et de recul quand aux effets de leur environnement et à son influence sur leur processus décisionnel. Ainsi, l'analyse des intentions vocationnelles montre combien bon nombre de ces projets sont la résultante d'une régulation dont les déterminants peuvent être extérieurs à la personne lui-même.

Dans les faits, une partie minoritaire des apprenants rencontrés dit nourrir son projet par la poursuite d'intérêt(s) personnels, d'une passion ou d'un rêve. Un plus grand nombre fait référence à une envie d'exercer un métier en particulier, ce que nous pourrions qualifier d'intention vocationnelle. Néanmoins, comme il l'est par ailleurs noté dans la littérature, l'expression de ces intentions vocationnelles renvoie à deux limites majeures qu'il est important d'explicitier. D'une part, comme toute démarche construite à partir de représentations, elles sont issues d'une construction sociale assez forte (milieu d'origine, histoire familiale...), dont la présence ne se limite par ailleurs en aucun cas aux profils rencontrés (il existe en effet également de nombreux enfants d'avocats débutant des études de droit, ..). Les sciences humaines ont ainsi abondamment montré que les aspirations scolaires et professionnelles sont fortement marquées par les positions sociales (Guichard, 2003). Ce phénomène n'est pas en soi problématique, mais oblige, dans le cas qui nous concerne plus particulièrement, à nous interroger un tant soit peu sur certains phénomènes de reproduction des inégalités en œuvre dans le cadre scolaire et de la formation.

D'autre part, l'expression des intentions vocationnelles renvoie souvent dans les faits à un processus de rationalisation¹, qui se marque essentiellement par une évolution du projet de l'apprenant en fonction des feedbacks reçus sur ses résultats et ses « possibilités ». Il est ainsi important de remarquer que dans les entretiens, les apprenants restreignent de manière assez intuitive la portée de leur projet « idéal », sans forcément mettre ce renoncement en lien avec le fait qu'ils se trouveront, au moment du choix, dans un environnement économique, social et/ou de formation laissant relativement peu de marge de manœuvre.

Bon nombre de projets d'apprenants trouvent donc une justification dans une régulation dont les déterminants leurs sont fondamentalement extérieurs. C'est bien entendu le cas lorsqu'ils expriment l'influence directe de leur entourage sur leurs intentions futures « *Mon père m'a dit que...qu'il me verrait bien en chimiste. Alors...pour lui faire plaisir.* » ; « (...) *j'ai changé parce que j'aimais pas trop là haut. Ça m'ennuyait un peu alors j'suis venu ici. Mais j'veais changer, je vais aller dans une autre formation pour aller en carrosserie. (...) Parce qu'on m'a...comme mon père travaille dans un garage, on m'a dit d'aller travailler avec lui. (Interviewer : Et c'est quoi le métier de carrossier ?) Ben, j'sais pas. De plier des tôles et tout ça.* » C'est aussi le cas lorsque la définition du projet cache en réalité une forte demande de reconnaissance sociale, ce qui nous renvoie au concept de régulation introjectée, défini par Deci & Ryan (1985, 2000) comme une pression interne (envie de plaire, que l'entourage soit fier de soi, ...) qui pousse l'apprenant à agir dans un sens particulier « *Déjà de un, être plus*

¹ La rationalisation est définie par Beauvois et Joule (cité par Dumora, 2004, p. 13), comme : « la transformation des représentations et des motivations d'un individu lorsqu'un concours de circonstances amène cet individu à effectuer un choix ou une prise de décision qui ne sont pas conformes à ses représentations et à ses motivations initiales ». Dumora (2004, p. 12) explique le processus de rationalisation de la manière suivante : « le processus de rationalisation est un processus cognitif très présent et très actif chez les sujets qui s'orientent : contraints par les circonstances scolaires et institutionnelles à s'orienter vers des voies de formation qu'ils ne souhaitaient pas auparavant, les sujets procèdent la plupart du temps à la réhabilitation de ces voies de formation, et donc de leurs choix effectifs, ce qui leur permet de garder congruentes leurs préférences, leurs représentations et leurs conduites d'orientation. »

fier de moi, gagner ma vie, que mes parents soient fiers de moi, que ma femme et mes enfants soient fiers de moi. Voilà. » , « Ce qui est surtout important pour moi c'est...prouver aux gens qui ne croient pas en moi que...j'arrive à faire quelque chose et que je sais m'occuper d'enfants quoi. »

Parmi les raisons externes, les élèves expriment aussi l'obligation de « faire quelque chose » pour ne pas être démunis plus tard, ce qui se rapproche de la notion d'évitement d'effets non désirés (Deci & Ryan 1985, 2000). *« Sans formation, je n'aurai aucun diplôme, j'n'aurais rien, j'aurai appris jusque maintenant, si jamais j'arrête, je serai au chômage, comme y en a certains qui disent... (...) Faut bien avoir un métier. Déjà pour gagner des sous, pour pas être au chômage, pour pas être dans la rue, pour pas vivre sous les ponts et pour pas être dans la drogue et dans l'alcool. »*

c. Le sentiment d'efficacité personnelle

Le pari sur l'avenir que constitue l'augmentation des chances de réussir et de terminer le parcours de formation, quelle que soit à la limite le contenu, est pour beaucoup une des justifications essentielles au projet. Bon nombre d'apprenants définissent donc leur projet non plus en fonction de leurs désirs mais en fonction du sentiment qu'ils ont de pouvoir réussir ce dans quoi ils vont (ou on leur conseille) de s'engager. En termes psychopédagogiques, cette analyse nous renvoie à la question plus générale de l'image de soi et du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003 ; Galand & Vanlede, 2004), un haut sentiment d'efficacité personnelle pouvant être attribué aux apprenants se disant confiants ou doués, un faible sentiment d'efficacité personnelle étant attribué à ceux qui explicitent leurs craintes ou leur manque de compétence dans l'atteinte des objectifs fixés à leur projet. En nous référant à Pintrich (2003) nous pouvons ainsi noter que les apprenants qui croient être capables et pensent pouvoir réussir sont plus à même de mettre en œuvre une dynamique d'effort et de persistance dans l'apprentissage que ceux qui se voient comme capables et qui n'espèrent pas la réussite. Cette distinction est particulièrement intéressante puisque l'on sait par ailleurs que ce sentiment d'efficacité personnelle en lien avec l'apprentissage se (dé)construit en grande partie au sein même du système scolaire et de formation. Les analyses réalisées sur base de notre échantillon montrent que le fait d'être d'avoir été dans l'enseignement qualifiant et/ou le fait d'avoir doublé sont des facteurs associés de manière négative au sentiment d'efficacité personnelle.

Par ailleurs, la peur de l'échec reste un argument prégnant lors du choix d'une orientation de formation: *« Moi, depuis l'âge de dix ans, je veux m'occuper d'enfants (...) mais les matières sont dures. Et...j'suis jamais très sure de moi.(...) Pour le moment, j'ai peur de rater quoi. Parc'que j'ai super dur. Et...il faut qu'j'réussisse. »*, ainsi que l'aspect relationnel en lien avec l'estime de soi (soutien perçu, soutien positif des compétences...) *« J'ai pas envie de changer donc...je garde là où je suis. (...) Depuis que je suis arrivée ici...j'ai...je vais dire que je me sens grandir en fait. Parce que...déjà les gens qui m'entourent, je peux leur faire confiance (...) y a une super bonne entente donc... je trouve que ça me rend plus forte parce que ça prouve que... je vau quelque chose, parc' que dans les(...)... ici on m'apprécie pour ce que je suis et pas pour ce que... pour ce que je parais être . »*

d. *Valeur et instrumentalité*

La valeur renvoie à l'intérêt et à l'importance que l'apprenant attribue à sa formation, celle-ci pouvant être haute ou basse selon les circonstances. Selon la conception de Simon, Vansteenkiste et Lens (2004), nous entendons par ailleurs par instrumentalité perçue la présence pour les apprenants d'un lien entre leur formation et leur projet professionnel et/ou personnel.

Paradoxalement, bien que le cadre de la formation devienne un lieu privilégié pour l'injonction du projet, tous les apprenants ne perçoivent pas clairement le rôle et les apports des dispositifs de formation dans la construction future de celui-ci.

A titre d'exemple, si certains apprenants parviennent à expliciter de manière construite un lien entre leur formation et un futur projet professionnel ou personnel, ils sont encore nombreux à ne pas pouvoir définir, de manière intrinsèque, les apports de la formation dans la construction de leur projet professionnel ou de vie. Dans le projet, la formation est alors au mieux instrumentalisée (elle permet d'assurer les arrières si le projet principal doit être abandonné), au pire discréditée « *Personnellement, ça ne m'apporte rien du tout. J'ai plus envie de dormir qu'autre chose.* » La formation reste en tout cas souvent un passage obligatoire, dont l'apprenant s'accommode dans son projet « *C'est moi qui ai dit que j'allais dans du qualifiant, parce que mes études prenaient beaucoup trop de temps. Moi, déjà, j'aime pas. Moi, apprendre, j'aime pas trop. Alors voilà, j'travaille quand même, mais, voilà. C'est tout. (...) Je sors d'ici, j'ai un métier en main, et alors, je pourrai enfin travailler.* »

Si les dispositifs de formation s'appuient sur la structuration par l'apprenant d'un « projet personnel », il faut donc qu'au delà des exigences d'identification et d'explicitation demandées à l'apprenant, le dispositif en lui-même prenne une place centrale dans la construction effective du projet de celui-ci.

Enfin, une recherche portant spécifiquement sur la construction du projet vocationnel du jeune dans le contexte scolaire (Royen, 2004) a permis de mettre en lumière une hypothèse encore peu travaillée autour du lien existant entre le concept de valeur de la tâche et la structuration du projet des apprenants en formation. Suite à l'utilisation empirique d'un dispositif pédagogique destiné à amener ceux-ci à se construire dans le temps un profil professionnel (portfolio), et à la relative « pauvreté » des productions réalisées, deux interprétations au moins peuvent être données aux résultats observés : comme il l'est amplement montré ci-dessus, la pauvreté dans l'explicitation écrite ou orale du projet peut renvoyer, pour certains, à une impossibilité de remplir la tâche. Néanmoins, chez d'autres, au delà de la question des compétences cognitives exigées, il semble que cette « pauvreté » soit également le signifiant plus symbolique d'une impossibilité à accorder *une valeur, un sens* à cette tâche d'explicitation lorsqu'elle est exigée dans le contexte de formation. En d'autres termes, des apprenants qui maîtriseraient certaines des compétences utiles à la structuration de leur projet décideraient « en âme et conscience » de ne pas expliciter celui-ci, ou de le tronquer, tout simplement parce qu'ils ne reconnaissent pas à l'institution qui les forme le droit et/ou la légitimité et/ou la neutralité nécessaires pour s'approprier une production qui reste à la fois éminemment personnelle et particulièrement stratégique.

Néanmoins, il est important de signaler que contrairement aux idées reçues, les apprenants rencontrés gardent in fine très majoritairement des aspirations positives : accéder à un métier

(47%) et poursuivre leurs formation(23%). Seuls 13% disent avant tout vouloir arrêter et 17% vouloir changer d'orientation.

4. Discussion

Comme le notent de nombreux auteurs, aborder la question du « projet personnel » implique de poser une analyse à différents niveaux : celui du jeune, celui de l'institution et des dispositifs de formation, et celui des contextes politique, économique et social dans lesquels ils s'insèrent. Dans ce cadre, la présente étude, qui aborde la question du « projet personnel » sous l'angle essentiellement psychopédagogique, nous amènent à proposer un certain nombre d'interpellations quant à la mise en œuvre concrète de ce concept au sein des formations qualifiantes.

1. *Le « projet personnel » : une démarche éminemment volontaire et individualisée*

Comme le montrent de nombreuses études, travailler la notion de « projet personnel » avec l'apprenant constitue un dispositif pédagogique à visée motivationnelle louable, qui peut véritablement trouver sa place dans le parcours scolaire de celui-ci. Néanmoins, la synthèse d'analyses présentées dans cette étude permet d'en montrer les limites, et surtout les effets « pervers » en terme de conséquences à moyen et long terme pour l'apprenant lui-même. Parmi ceux-ci, nous pointons notamment la contradiction profonde entre les exigences inhérentes à ce processus complexe de construction de sens, mettant l'apprenant dans une dynamique temporelle à moyen et long terme, et ses modes d'opérationnalisation dans le contexte de la formation. Alors que de nombreux auteurs s'accordent pour définir la nature de cette démarche comme fondamentalement volontaire et individualisée, elle s'opérationnalise pourtant essentiellement dans des outils et des dispositifs relativement standardisés de définition, de clarification et/ou d'orientation des intentions. Ce formatage des procédures, ainsi que la prédétermination du moment, paraissent pour le moins incompatibles avec un processus global de construction identitaire sur plusieurs années.

Sous le couvert de cette nouvelle forme d'injonction à l'autonomie, les risques de dérives sont nombreux : choix drastiques et/ou prématurés (Philibert & Wiel, 2002, p. 20), projet qui rassure et/ou qui permet tout simplement d'avoir la paix, projet « standardisé ». Par ailleurs, les pressions ne portent pas aujourd'hui uniquement sur le fait d'avoir un projet, mais aussi sur l'impératif d'élaborer une intention qui soit « politiquement correcte » (Perrenoud, 2001). Selon cet auteur, l'apprenant finira in fine par comprendre qu'il vaut mieux avoir un projet fictif, mais respectable, plutôt que de se positionner « sans » projet² ou avec un projet réel, mais peu présentable.

Or, aborder la question du projet de l'apprenant, c'est aussi et surtout accepter que certains d'entre eux puissent se présenter en marge de cette obligation. L'imposition de ce type de démarche pose ainsi la question fondamentale de la pertinence de dispositifs pédagogiques

² Dans ce cadre, Boutinet (1993, p. 38) distingue le jeune « non-projet » et le jeune « hors-projet ». Le « non-projet » est une attitude attentiste, le jeune préfère se laisser porter au gré des événements ; il n'est donc pas dans une dynamique de mise en projet, mais se contente d'avancer au coup par coup. Le jeune « hors-projet », quant à lui, est dans une situation momentanée de précarité qui ne lui offre pas les conditions nécessaires pour pouvoir faire des projets. Les contraintes du moment présent sont tellement lourdes qu'elles empêchent le jeune d'avoir le recul nécessaire pour pouvoir se projeter dans le futur.

menés dans un contexte de « liberté contrainte ». Comme le note Genard (2002), contrairement à ce que le discours responsabilisant laisse le plus souvent entendre, l'autonomie ne peut pourtant se penser sans que demeure clairement ouverte une possibilité de dire « non ».

2. *La construction du « projet personnel » au sein du système de formation*

Comme il l'a été dit précédemment, bien que le concept de « projet personnel » en tant qu'outil prenne une place de plus en plus importante au sein du champ scolaire et de la formation, son intégration dans certains dispositifs comme véritable processus d'apprentissage et de développement identitaire pose question. Cette perplexité ne peut que s'intensifier dans un système de représentation hiérarchisée de la formation en général et d'exclusion des moins instruits tel qu'il se laisse voir actuellement dans la société.

D'une part, dans le cadre des formations, lorsque l'on aborde la notion du projet personnel avec les apprenants, la référence est encore souvent limitée uniquement au futur engagement dans des activités d'apprentissage. Or, selon ceux-ci, de manière effective, la question essentielle du projet de vie global de qui reposerait en tout ou en partie sur un projet de formations n'est que très rarement abordée ou, le cas échéant, peu prise en compte.

De manière plus fondamentale, la question du « projet personnel » en formation se pose néanmoins ailleurs : de par ses propres fonctionnements l'institution scolaire a réduit de façon très importante les perspectives d'ouverture dans la structuration d'intention d'avenir de nombreuses personnes, ce qui s'est traduit souvent chez ceux-ci plus par des renoncements successifs que par des choix « éclairés ». Il en va parfois de même lorsque ces personnes intègrent d'autres types de formation qualifiante par la suite. Dans ce contexte, les pratiques pédagogiques destinées à confronter les apprenants à leurs intentions d'avenir restent souvent éloignées d'un véritable cheminement structuré sur le moyen et le long terme.

Pour Martucelli (2004), dans le système d'orientation scolaire et professionnelle actuel, c'est bien le fait de rendre visibles ces contraintes, tout en faisant porter la responsabilité du « choix » sur les apprenants, qui constitue un véritable mécanisme de domination : « les individus ont alors moins le sentiment d'être confrontés à des choses opaques ou occultes, que celui de se trouver dépourvus de ressources pour agir face à un système qui déploie devant eux un échantillon d'options aussi large que fermé. ». De même, lorsqu'elles sont mises en œuvre au sein de certains dispositifs de formation, les pratiques pédagogiques destinées à confronter l'apprenant à ses intentions d'avenir se contentent souvent d'aborder le concept de projet comme « produit » et restent donc encore très éloignées d'une véritable « éducation au choix », qui intégrerait dans le programme de formation de manière effective les acquisitions de connaissances, compétences et attitudes essentielles à la détermination de projets « éclairés ». Enfin, selon les apprenants, trop rares sont encore les lieux où ils se sentent entendus dans leur difficulté à se définir un avenir au moment où ils le choisissent.

Il nous semble que, particulièrement à ce stade, se posent alors de manière cruciale la question de l'égalité de tous dans la mise en œuvre des dispositifs de formation. D'une part, comme le notent différents auteurs (Genard, 2002 ; Boutinet, Beck, Martucelli, 2004) l'accentuation de la responsabilisation individuelle au travers de l'une ou l'autre forme de contractualisation repose de manière plus fondamentale la question de l'égalité des contractants. D'autre part, comme le souligne si bien Genard (2002), comment l'individu peut-il supporter

la surcharge actuelle de certaines responsabilités, en particulier lorsqu'il ne possède pas les ressources pour le faire et lorsque le contexte de leur exercice ne laisse que peu de chances d'y parvenir réellement ? Martucelli (2004) explique d'ailleurs à cet effet comment, paradoxalement, dans les sociétés contemporaines, plus les individus ont des difficultés à se constituer en « sujets » et moins ils ont de choix réels, plus ils sont aujourd'hui contraints d'énoncer des projets (école, insertion professionnelle, détention...). Dans le même ordre d'idées, différents auteurs montrent aujourd'hui une étroite corrélation entre un processus d'autoélimination dans le choix de formation initiale (ou encore rationalisation) et origine socio-culturelle de l'étudiant. Biémar et al (2003) notent à cet effet « qu'il peut sembler hardi, voire quelque peu pervers, de parler de projet, surtout pour des apprenants faibles, dans la mesure où ce projet est davantage un moyen de justifier de façon positive leur orientation forcée, une manière de leur faire admettre les contraintes et accepter les verdicts préalables »

Dans ce cadre, nous pensons que le « projet personnel », en tant que dispositif pédagogique invitant notamment à faire de l'apprenant un « acteur » de son parcours scolaire et un « citoyen » responsable dans, est loin d'être anodin. Plus particulièrement, dans certaines filières de formation, la définition individuelle du « projet », si elle en venait à se généraliser et à se conditionnaliser, replacerait de manière criante les dispositifs pédagogiques face à la mise en pratique d'une double approche de la question du « projet personnel » : donner accès à tous les élèves à la fois aux apprentissages de base indispensables à l'exercice de cette démarche, mais aussi, intrinsèquement, à une meilleure compréhension du monde et de son fonctionnement. Au risque, si cela s'avérait absent, de créer, au départ d'un dispositif individualisé, un fossé important entre des apprenants au profil intellectuel, culturel, et/ou socio-économique différents. Pour illustrer Martucelli (2002), une épreuve telle que la demande de structuration et d'explicitation d'un projet personnel n'est en effet commune à tous les individus qu'en apparence, puisqu'elle se décline de manière très inégale selon les compétences (et donc aussi l'appartenance socio-économique) et/ou la légitimité accordée à cet exercice par ceux-ci.

3. *Le « projet personnel » dans la société post-moderne*

La responsabilisation de l'apprenant dans le cadre d'une formation est conforme à un processus plus général d'extension des responsabilités décrit par Genard (2002), au sein duquel l'apprenant est amené à vivre et à gérer la tension entre le « vouloir » et le « pouvoir » (Genard, 2002), entre ses aspirations « libres » et les « possibilités » contraintes (Martucelli, 2004) dans lesquelles ils se trouvent.

De par son utilisation dans le cadre formatif, et dans certains dispositifs en particulier, le concept de « projet personnel » fait aujourd'hui figure d'injonction à la fois paradoxale et contradictoire : initié dans le cadre de dispositifs pédagogiques à visée motivationnelle, il renvoie les apprenants devant la responsabilité de « choix » qui sont, dans les faits, intrinsèquement orientés par des processus dont ils n'ont que très peu conscience et/ou sur lesquels il n'ont que peu de prise, notamment parce que l'institution scolaire et l'environnement en général ne lui auront que rarement fourni les compétences et les clés d'analyse qui pourraient lui permettre à un moment donné de décoder, de comprendre et de se positionner « en connaissance de cause » par rapport à la société dans laquelle il vit. Or, le cas échéant, c'est en référence à ces mêmes « choix personnels » et à leurs conséquences qu'il sera évalué, jugé, sinon culpabilisé dans son parcours de vie. De même, comme nous le

notons dans cette étude, bien que mis en situation d' « autonomisation », l'apprenant ne sera par ailleurs que très rarement reconnu dans son refus de souscrire à cette démarche .

Enfin, comme nous le disions en introduction, dans les formations qualifiantes, si l'apprenant est amené à se définir un projet, il s'agit encore généralement d'un projet à visée professionnalisante et d'insertion sur le marché du travail. En ce sens, au delà des compétences de l'apprenant à structurer des intentions futures et des capacités du dispositif de formation à intégrer cette dynamique, se pose bien entendu aujourd'hui la question plus générale des capacités de l'environnement à accueillir ce projet et à le faire exister de manière effective, ce qui renvoie, plus largement, à la responsabilité collective et à celle de l'Etat de permettre à chacun d'être véritablement « acteur » dans la Cité.

5. Perspectives

La confrontation du concept théorique de « projet personnel » à sa signification concrète en terme psychopédagogique, ainsi qu'aux conditions effectives de sa mise en œuvre permet de montrer en quoi, pour être pertinent et efficace, un véritable travail sur le « processus » de construction du « projet personnel » au sein des dispositifs de formation nécessite un changement important dans les pratiques et dans leur légitimation théorique.

a. Des compétences multiples à faire acquérir

Pour mettre véritablement l'apprenant en « projet » en son sein, sans en dénaturer ni le sens ni la fonction, les dispositifs de formation doivent se donner les moyens d'envisager ce processus sur le moyen et le long terme, en y intégrant la multiplicité des aspects cognitifs, temporels, environnementaux, symboliques ou encore « interactionnistes » qui en constituent l'essence même. Pour bon nombre d'apprenants que nous avons rencontrés, la question de l'accès à l'information *avant* la définition du projet personnel se pose de manière cruciale : que savent-ils réellement des structures de formation en Belgique francophone, que savent-ils des autres opérateurs de formation, quelles sont les différentes perspectives leur permettant d'intégrer à leur projet personnel une obligation de « projet » de formation, quels seraient alors, suivant les orientations possibles, ses droits et ses devoirs....

b. Un rythme à adapter

Le projet est un processus qui ne peut s'envisager que sur le moyen et le long terme. De plus, au sein même de cet espace temps, idéalement, le caractère éminemment libre et non contraint du projet implique que l'élève puisse disposer, à sa convenance et selon son propre rythme, de moments de structuration de projet, de moments de calme et d'analyse, et de moments dits de « non-projet ».

Travailler le projet de l'apprenant implique donc un minimum d'adéquation entre les exigences inhérentes à un processus complexe de construction de sens, et les modes d'opérationnalisation dans le contexte de formation. Le recours abusif à des outils et des dispositifs fortement standardisés, le formatage excessif des procédures, ainsi que la prédétermination unilatérale des moments, paraissent ainsi parfois peu productives dans un processus global de construction identitaire sur plusieurs années.

c. Une éthique à inventer

Aborder la question du projet personnel avec les apprenants, c'est aussi et surtout pouvoir accepter que certains d'entre eux puissent se présenter en marge de cette obligation. De même, pour que le travail au départ du « projet personnel » ait véritablement un sens, celui-ci doit avoir la possibilité de pouvoir se dégager de l'obligation d'élaborer une intention qui soit « politiquement correcte », au profit d'une intention qui soit « vraie ». Ici encore, à partir du moment où les dispositifs de formation se positionnent comme possibles interlocuteurs dans la définition de projets personnels, la question de la relative indépendance de ces dispositifs vis-à-vis d'un processus plus standardisé d'orientation vers l'emploi est posée.

Enfin, et ce n'est pas la moindre des difficultés, les dispositifs axés sur le projet personnel devraient être envisagés et évalués de manière objective au regard de processus plus larges (éducation, emploi, formation...) en cours dans l'environnement économique et social. Dans ce cadre, il nous paraît essentiel de terminer cette étude par un des enseignements les plus importants retirés des analyses menées actuellement : bien qu'ils ne disposent pas toujours d'une connaissance construite des mécanismes économiques, sociaux et symboliques à l'œuvre dans l'enseignement, dans le champs de la formation professionnelle ou dans le monde du travail, les apprenants que nous avons rencontrés ont manifestement intégré de façon importante et souvent juste les représentations qui s'y rapportent. Ainsi, le public essentiellement féminin présent dans certaines formations rapportera de façon involontaire au travers de différentes questions sa « conscience » d'avoir intégré une formation qui, in fine, lui paraît ne donner accès, dans le futur, qu'à des métiers dévalorisés sur le marché du travail. Ces apprenantes n'ont pas entièrement tort. Face à celles-ci, et à beaucoup d'autres, au delà des objectifs et des méthodes, il est donc aussi essentiel de s'interroger sur les conditions éthiques minimales qui devraient entourer le travail sur le projet individuel dans le contexte de formation. Si les apprenants ont effectivement « conscience » du caractère socialement, économiquement et symboliquement valorisé ou à l'inverse dévalorisé du chemin qu'ils sont en train d'emprunter, il s'agira d'en tenir compte et de ne pas sous-estimer l'impact de cette « conscience » sur l'orientation donnée in fine par l'apprenant à son propre projet. Il s'agira surtout, au cœur de ce dispositif, de ne pas faire comme si cette « conscience » n'existait pas.

5. Conclusion

La présente étude avait pour objectif de confronter le concept théorique de « projet personnel » à sa signification concrète en terme psychopédagogique, ainsi qu'aux conditions effectives de sa mise en œuvre. Cet exercice permet de montrer l'important décalage entre la compréhension du concept de « projet » dans son approche étymologique et scientifique, et celle, plus mobilisatrice et politique, qui circule aujourd'hui dans le « sens commun ». Au travers d'un exemple qui est celui de la formation qualifiante, il permet également de pointer les limites de l'utilisation de ce concept dans le contexte actuel de responsabilisation précoce et d'individualisation des politiques publiques : en omettant (ou en ne se donnant pas les moyens) d'y intégrer les aspects cognitifs, temporels, environnementaux, symboliques ou encore « interactionnistes » qui constituent l'essence même de cette démarche, certains dispositifs de formation en dénaturent profondément à la fois le sens et la fonction. En l'individualisant au travers d'un outil motivationnel sans s'assurer de la maîtrise par chacun des ressources nécessaires, elle pénalise doublement ceux dont les atouts sont faibles et/ou ceux qui n'en légitiment pas la pratique: à leur profonde difficulté à structurer et à expliciter « leur » projet, à l'absence d'écoute de leurs appréhensions et de leurs questionnements vis-à-

vis de cette démarche, s'ajoutent à moyen et long terme pour certains la culpabilisation de n'avoir pas su mettre en œuvre « le » projet « voulu ». Enfin, en n'interrogeant pas fondamentalement les objectifs de ce dispositif ainsi que ses résultats au regard de processus plus larges (éducation, emploi, formation...) en cours dans l'environnement économique et social, les dispositifs enferment peu à peu l'apprenant dans une pièce où il lui sera particulièrement difficile, voire impossible, au milieu de tant de contradictions, de prendre, in fine, sa véritable place d'« acteur ».

Quelques références bibliographiques intéressantes:

- Biémar, S. ; Philippe, M-C ; Romainville, M. (2003) L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51
- Boutinet, J-P. (1990). *Anthropologie du projet*. PUF. Paris.
- Bru, M. et Not, L. (1991, 2^e éd.). *Où va la pédagogie du projet ?*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Genard, J-L (2002). Responsabilisation individuelle ou déresponsabilisation collective ?. *La Revue Nouvelle*, 12, 63-69
- Paul, C. & Frenay, M. (à paraître). Le projet personnel dans l'enseignement qualifiant, concept prometteur ou nouveau défi jeté à l'égalité ? In V. Dupriez, J.-F. Orienne & M. Verhoeven (Dir.). *Théories de la justice et inégalités dans les champs de l'éducation et de la formation*