

## La biographie expérientielle des démarches de projet - Entre dépendance et autonomie : quelle (auto) formation pour le public de « bas niveau de qualification » ?

Mériem Belhaddioui

Doctorante en sciences de l'Education

Université Lumière Lyon 2

### 1. Introduction : Se former tout au long de la vie : entre désir d'apprendre et construction d'une individualité

La notion de formation tout au long de la vie (FTLV) se définit comme « *toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi* » (OSE, 2008) ; c'est pourquoi elle ne peut être fondée que sur l'envie de trouver dans l'accès à la connaissance des réponses aux questions qui émanent d'une pratique civique, sociale et professionnelle. Ce qui fonde ici l'acte d'apprendre, ce n'est pas la nécessité d'acquérir les connaissances utiles à la formation de l'esprit, mais la quête d'une autonomie à travers ce qui environne les individus et ce sur quoi ils sont conduits à agir. P. Meirieu (2005) souligne fort justement qu'« *on ne peut parler d'un apprentissage et formation tout au long de la vie que si l'on impulse l'initiative, le projet, l'activité collective, et qu'à ces occasions, on fasse émerger des besoins qui seront des besoins de formation, si sur ces besoins de formation, on est capable de faire les analyses nécessaires qui permettront de produire des ressources de formation, répondant à ces mêmes besoins.* » (p : 6). Il s'agit de la dialectique « *projet-obstacles-ressources* », qui donne, selon lui, le sens fort de « *la formation tout au long de la vie* ».

C'est dans « *cette dynamique sociale* » que les personnes auront le plus besoin de savoirs pour dépasser les obstacles, en travaillant davantage sur les ressources leur permettant à un moment donné de réaliser leur projet. D'ailleurs, pour la plupart des adultes, le chemin de la formation passe d'abord par la confrontation aux difficultés rencontrées dans la vie pratique, par la prise de conscience d'un détour nécessaire par l'acquisition de connaissances et l'appropriation de méthodes pour mieux maîtriser leur environnement ; ce qui signifie que la

formation s'inscrit le plus souvent dans un projet (qu'il soit personnel ou professionnel) et dans une anticipation sur l'avenir, sans lesquels l'adulte ne peut être véritablement un acteur, c'est-à-dire quelqu'un qui aspire à savoir autrement pour mieux construire sa propre autonomie de pensée et d'action en vue de lui conférer une ou des compétences précises.

De par sa quête vitale et existentielle, sa socialisation et ses différentes tensions, comment l'individu se projette-t-il dans son parcours de formation? De quelles ressources, de quels moyens a-t-il besoin ?

## **2. Les éléments théoriques et opérationnels du projet**

### *2.1. L'individu et le projet : les dimensions de l'« être en projet »*

L'accompagnement des parcours des individus en formation vise surtout à faire naître un projet professionnel qui implique une phase de conception « élaborer un projet » et une phase de réalisation « réaliser un projet, le mettre en œuvre,.. ».

Dans « *Accompagner l'adolescence: Du projet de l'élève au projet de vie* » (1995), C. Philibert et G.Wiel évoquent une autre proposition, celle de l'« être en projet ». Cette posture permet d'unifier l'individu et le projet au sein d'une même entité et de le rendre constamment en construction. Comment ? Il s'agit de différentes tensions qui participent à la composition du projet. Parmi celles-ci, nous retenons celle qui est liée à la dimension temporelle : Pour l'être en projet, se référer aux expériences de vie nécessite une coordination plus ou moins claire entre une histoire passée, un présent insatisfaisant et un avenir à construire. Tel que le soulignent Doray *et al.* (2005), les expériences antérieures (scolaires et autres) influent sur les parcours puisqu'elles constituent la source d'informations sur les différents champs de savoir, et par conséquent, les choix et les actions. En définitive, les projets sont alors organisés à partir de nos expériences passées et de l'anticipation de nos expériences futures (Valach, Young et Michel, *Transition to Adulthood: Action, Projects, and Counseling*, 2003).

Une deuxième tension se situe entre l'individu et le monde qui l'entoure (Charpentier, Collin et Scheurer, 1993; Philibert et Wiel, 1995; Boutinet, 2005) : Pour Philibert et Wiel (1995), c'est la tension entre le soi et le monde, une forme de représentation qui intègre l'état actuel de ce que l'individu sait de lui-même (connaissance de soi) et de ce qu'il sait sur le monde extérieur. En cherchant l'anticipation du « soi sur le monde » (Philibert et Wiel, 1995), l'individu « *s'engage dans un projet de maîtrise d'un avenir perçu jusque-là comme indéterminé, incertain et générateur d'anxiété* » (Charpentier, Collin et Scheurer, 1993).

Par ailleurs, l'entrée dans une dynamique de projet nécessite, selon Charpentier, Collin et Scheurer (1993), la capacité constante de construire l'avenir, à se représenter les changements inscrits dans le temps et l'évolution des événements (organiser, mettre en relation, ...) ainsi qu'à développer sa capacité de planification des étapes à venir. A partir de là, nous pouvons dire que le projet est une construction dans l'action, qui se dirige vers des buts de plus en plus clairs et spécifiques. L'être en projet crée une sorte de spirale indéfinie qui « *fait qu'exister, c'est faire du projet* ».

## 2.2. Le processus d'élaboration du projet professionnel : le projet auto-co et éco-déterminé

Aider un individu à construire un projet n'est pas une tâche aisée : il s'agit de l'amener à trouver d'abord ses ressources personnelles et lui donner les moyens de les acquérir. La démarche de projet est une démarche d'accompagnement dans la découverte de lui-même et du monde qui l'entoure. D'ailleurs, Jean Pierre Boutinet (1993) a tenté de « *penser une anthropologie du projet* », soulignant cette capacité propre à l'homme de se mobiliser pour un au-delà de lui-même, qui est à la fois construction et expression de son identité, intégré dans une dimension spatio-temporelle « *des conduites finalisées cherchant à imprimer un sens à l'action qu'elles anticipent, que cette action soit le fait d'individus isolés, de groupes ou encore d'ensembles sociaux plus vastes.* ». Par la suite, l'appui à ce processus doit être enraciné dans l'expérience personnelle confrontée à l'environnement social ; Pierre Peyré (1995) confirme cette idée en disant que :

tout projet en général s'inscrit dans une situation fondée sur les jeux d'interrelations croisées entre le sujet individuel et la société, ce qu'il veut et ce qu'on attend de lui, ce qu'il peut et ce que la situation tolère. On peut donc concevoir (...) de façon dynamique que tout projet professionnel en particulier-projet éducatif par définition-procède d'une démarche obéissant à ces trois maîtres : soi, les autres et les choses. (p : 108).

Il s'agit donc d'une construction à travers trois déterminants :

- L'auto-détermination (*le rapport à soi*) : la démarche de projet est une réflexion sur soi qui fait appel à un processus d'actions d'un sujet, capable de réfléchir sur son passé, de l'intégrer à sa situation présente qu'il juge insatisfaisante pour anticiper un avenir désiré, le tout s'inscrivant dans une histoire sociale définie.

- La co-détermination (*le rapport aux autres*): l'individu construit son projet à travers cet «autre» l'aidant à faire émerger ses besoins et désirs anticipés. Comme le rappelle P.Peyré (2005) «*la relation entre le sujet-auteur de son projet (soi) et les autres est de l'ordre de la codétermination*» (p : 110). Dans ce contexte, la dépendance aux autres est un axe fondamental pour favoriser le développement de l'autonomie individuelle et collective. Les modèles de relations interpersonnelles de Lerbet-Séréni (1994, 1998) et de Eneau (2005) permettent d'approcher le fonctionnement du développement de l'autonomie des individus à travers des notions comme la relation duale et la réciprocité. Le système relationnel est créateur de sens et d'enrichissement pour les individus qui agissent ensemble à la réalisation d'un projet.

- L'éco-détermination (*le rapport à l'action*) : le projet se construit à travers les situations et les expériences vécues : nous insistons sur la pertinence de discuter sur l'expérience et d'avoir une approche réflexive sur les situations professionnelles.

Pour un individu ou un groupe professionnel donné, c'est un ensemble de manières d'être, de penser et de faire qu'il s'approprie dans le cours même de son travail. Il s'agit de propriétés sociales qui ont été construites dans le feu de l'action, dans l'épreuve des événements de la vie professionnelle. (Demailly, 2001, p. 524).

Ainsi « *l'expérience se discute et s'explique, se réfléchit, elle est l'objet d'interactions dans lesquelles elle se construit et prend forme* ». (Demailly, 2001, p. 525).

Ainsi, le projet professionnel est-il en tension entre la vie passée de la personne, celle qu'elle vise, les interactions avec d'autres personnes et les relations qu'elle a avec son environnement : il va émerger d'une interaction très fine de ces différents éléments, et la formation a pour but de permettre que cette interaction soit la plus éclairée et pertinente possible.

### **3. Problématique et hypothèses**

Notre étude s'inscrit dans un contexte où l'individu se doit de gérer son employabilité et la rendre compatible avec tous les autres paramètres qui constituent sa personnalité ; il doit être à même d'orienter sa carrière tout au long de sa vie. Nous formulons notre question comme suit : engagé dans un parcours de formation en alternance, comment le stagiaire organise ses démarches pour faire naître son projet professionnel ?

Pour répondre à cette question, nous pouvons émettre deux hypothèses:

- Les rapports à soi, à l'autre et à l'action sont intimement liés dans la mise en action de l'individu en projet. Il s'agit d'un retour réflexif sur lui-même, sur l'autre et sur son environnement social et professionnel en le confrontant aux dimensions sociales et économiques qui l'entourent. C'est ainsi que l'individu apprend de lui et peut faire émerger un projet qui lui est propre.
- Il s'agit d'un moment d'analyse des expériences vécues en entreprise qui engendre chez le stagiaire volontaire une réflexion personnelle portant sur une articulation entre la situation analysée, ses conditions d'émergence et ses conséquences, avec sa propre et nouvelle représentation du métier.

Le protocole méthodologique va permettre de vérifier ces hypothèses.

#### **4. Méthodologie**

##### *4.1. Approche méthodologique : expérience et compétence biographique*

En vue de saisir les stratégies mises en œuvre dans le processus d'élaboration du projet professionnel, nous avons appréhendé l'engagement en formation en tentant de dégager les cadres de l'expérience biographique et de rendre compte de sa complexité (Goffman, 1991). En fait, les changements identitaires qui découlent de tout apprentissage et de toute mise en projet ne sont pas forcément les mêmes pour tous dans la même mesure. Charlot, en 1988, (cité par Develay, 1996) écrit à ce propos : « *Pour que l'enfant ou l'adolescent puissent réussir à désirer cette différence de soi à soi que signifie tout changement, pour qu'il accepte ce risque, il faut que se préserve une relation entre ce qu'il a été et ce qu'il est.* » (p.54). Nous ajouterons ici « et qu'il sera ».

Dewey insiste également sur la nécessité d'inscrire l'expérience, si l'on souhaite qu'elle soit éducative, dans une expérience biographique globale : « *... j'ai tenu pour incontestable le principe suivant : l'éducation, si elle veut atteindre ses fins, d'une part à l'égard de l'enfant, d'autre part à l'égard de la société, doit être fondée sur l'expérience, qui est toujours l'expérience actuelle et vitale de l'enfant.* » (Dewey, 2011, p. 515). L'éducation pour Dewey est précisément « *reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui accroît la signification de l'expérience et la capacité de diriger l'expérience future.* » (Dewey, 2011, p.105).

De ce revenant, l'activité biographique permet de faire apprentissage des expériences vécues et conditionne les apprentissages à venir en multipliant les schémas d'interprétation du vécu à disposition.

En effet, elle est une « *forme de compréhension et de structuration de l'expérience et de l'action, s'exerçant de façon constante dans la relation de l'homme avec son vécu et son environnement social et historique.* » (Delory-Momberger, 2004).

#### 4.2. Présentation du contexte de l'étude

##### 4.2.1. Présentation de l'action de formation : « *Elaboration du projet professionnel et connaissances générales* »

Dans le cadre du dispositif régional Rhône-Alpes appelé « *Les compétences premières* »<sup>1</sup>, il s'agit d'une action de formation par alternance intitulée « *Elaboration du projet professionnel et connaissances générales* » destinée aux demandeurs d'emploi jeunes et adultes - qui sont sortis sans qualification du système éducatif et ou qui sont les plus éloignés de l'emploi - souhaitant définir, confirmer ou changer leur orientation professionnelle.

L'objectif de cette action de formation qui s'est déroulée (du 27/06/2013 au 16/01/2014) est de permettre d'une part la réactivation ou l'approfondissement des savoirs de base et des compétences informatiques ; et d'une autre la construction d'un projet professionnel réaliste et cohérent qui reposera sur une exploration sectorielle ou multisectorielle, permettant un élargissement et une diversification des choix professionnels. La mise en place d'un plan d'actions personnel en adéquation avec ce projet doit être conçue.

##### 4.2.2. Présentation de la population d'étude

Il s'agit de 14 personnes (7 hommes et 7 femmes, aux caractéristiques sociodémographiques et scolaires variées) (cf : Tableau 1). Il s'avère que la perte d'effectif considérable entre le début (14) et la fin de l'enquête (10) était liée d'abord à la décision des responsables de la formation de renvoyer deux personnes en raison de leurs comportements inacceptables et

---

<sup>1</sup> Le dispositif Rhône-alpin « *Les compétences premières* » est axé sur des actions orientées vers la remise à niveau et destinées aux demandeurs d'emploi adultes et ou jeunes, qui sont sortis sans qualification du système éducatif et ou qui sont les plus éloignés de l'emploi. Il s'agit des actions qui se déroulent en alternance, en partenariat avec trois autres organismes de formation dans le cadre d'un groupement solidaire : la Mission Locale, Pôle Emploi et Cap Emploi.

nuisibles au travail en groupe. Ensuite, à l'absentéisme de 2 stagiaires au cours des deux derniers mois suite à des soucis de santé.

	<i>Début de la formation</i>		<i>Fin de la formation</i>	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Les demandeurs d'emploi de (+30)	1	1	0	0
Les demandeurs d'emploi de (+45)	0	3	0	2
Les demandeurs d'emploi en situation de handicap	1	0	1	0
Les demandeurs d'emploi issus de l'immigration	0	2	0	2
Les jeunes en recherche d'un premier emploi (18-25)	5	1	4	1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>Total général</b>	<b>14</b>		<b>10</b>	

Figure n°1 : Les profils du groupe de formation

#### 4.3. Outils d'investigation

Inscrite dans une démarche compréhensive qui vise à saisir le sens stratégiques des stagiaires au cours de leurs parcours de formation, cette étude repose sur une étude ethnométhodologique (Garfinkel, 2007) qui tient compte des situations et des conduites sociales circonstanciées, des raisonnements et décisions pratiques organisant le cours des actions individuelles. Un guide d'entretien a été élaboré pour rendre compte des expériences vécues dans ce parcours de formation et comporte les catégories identifiées dans l'élaboration du projet professionnel :

- Le rapport à soi (**RSO**) : on entend par là « agir de soi-même » qui suppose d'une part la présentation des éléments du parcours du stagiaire et d'autre part sa capacité de percevoir les possibilités de choix et de prise de décisions.
- Le rapport à l'action (**RAC**) : la capacité d'auto-évaluer l'action menée, c'est-à-dire d'interpréter et de discuter ce qui a été fait ou réalisé.
- Le rapport aux autres (**RAT**) : les relations entretenues dans le cadre du réseau familial, social (amis), professionnel et en formation.

#### 4.4. Le recueil des données

Le recueil des données qualitatives s'est opéré en deux temps (avant et après la réalisation des trois stages). Le recours à deux vagues d'enquête (début et fin de la formation) a permis de constater des éléments sous-jacents quant à la démarche de projet. Selon Doray *et al.* (2003), «*l'analyse longitudinale constitue un outil fort intéressant pour comprendre la morphologie des parcours, ainsi que la signification des choix et des expériences* ». (p : 366). Nous résumons donc le protocole de l'enquête dans le schéma suivant :

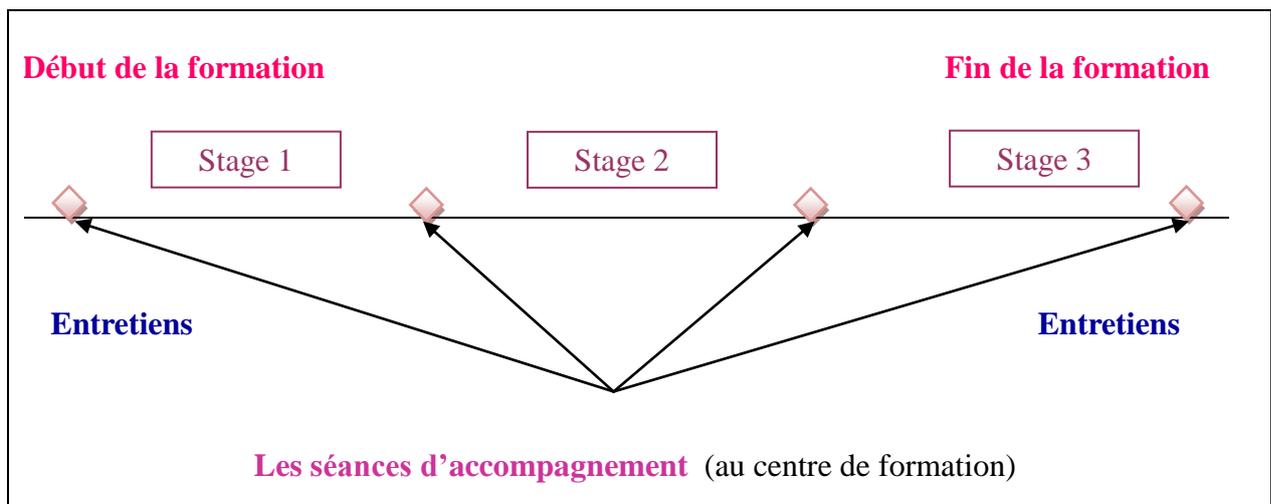


Figure n°2 : Le protocole de recueil des données

#### 4.5. Analyse et interprétation des données

La méthode que nous avons choisie est l'étude de cas parce qu'elle permet une « analyse interne » de l'objet de recherche « *mais aussi l'analyse des relations de celui-ci avec son contexte et avec son évolution dans le temps* » (Leplat, 2002, p. 4).

Nous nous appuyerons donc sur l'étude spécifique de deux cas pour mettre en évidence les mécanismes structurels et les stratégies individuelles présidant à l'élaboration du projet professionnel. Ces cas seront étudiés autour des axes thématiques qui structurent selon nous, les parcours individuels à partir de trois rapports : *rapport à soi (RSO)*, *aux autres (RAT)* et à *l'action (RAC)*.

L'analyse et l'interprétation des études de cas ont donné lieu à deux types d'analyses complémentaires, l'une verticale et l'autre horizontale (Bardin, 2003). L'analyse verticale a permis de créer des fiches d'études de cas par stagiaire et d'observer la dynamique du processus d'élaboration du projet professionnel en reliant les trois rapports (soi, autre, action).

L'analyse horizontale, quant à elle, a permis une transversalité thématique et une comparaison inter-cas.

## 5. Présentation et discussion des résultats

### 5.1. Résultats : les deux études de cas « Moresco » et « Ilyass »

#### Cas n°1 : Moresco

##### - *Éléments de présentation du stagiaire*

Moresco est âgé de 22 ans, a obtenu 1 cap de mécanique poids lourds sans jamais trouver de travail dans ce domaine. Il a effectué environ un an de mise en rayon dans une superette à Villeurbanne et voit dans cette action de formation l'opportunité pour constituer un réseau professionnel.

##### - *Le parcours de Moresco*

Moresco enchaîne depuis le début de la formation et successivement des réactions événementielles immédiates et des stratégies mobilisatrices que nous pouvons attribuer à sa conjoncture biographique et à son entourage familial et amical (interactions et échanges avec le père, l'oncle, le cousin, et les amis). Son investissement relève d'une configuration socio-biographique spécifique liée à sa réception des événements, ses auto-projections et la mise en œuvre de ses projets comme il disait « *Je veux trouver ma filière et aller à la peinture, je ne referai plus la restauration, c'est bon, à un moment, j'étais tenté parce que en gros il voulait me prendre mais après j'ai dit non je ne me vois même pas travailler dans ça, dans un snack je ne me vois pas serveur, les horaires, les odeurs non* ». Il refuse et souhaite continuer de réfléchir à son projet de peinture. Le plateau technique consacré à ce métier semble confirmer ce choix et il trouve son second stage chez un artisan qui lui permet d'avoir un bon aperçu du travail indépendant. « *Je me sentais bien dans la peinture, j'aurais aimé faire les trois stages en peinture, j'ai trop fait, il m'a tout appris depuis le début, il m'a montré comment protéger les zones, après il m'a fait peindre les petites commodes, après à faire les couches, 2<sup>ème</sup> couche, 3<sup>ème</sup>, parce que ce n'était pas la même chose, il m'a appris les petites techniques, les petits trucs* ». Il multiplie alors les démarches pour anticiper son entrée en formation peinture mais il se décourage lorsque les solutions ne viennent pas immédiatement (demande de SEP, dates d'entrées en formation etc.). Pour son 3<sup>ème</sup> stage, il est en difficulté pour en trouver un et se rabat finalement sur la boulangerie industrielle grâce à une connaissance et sait en tirer parti. Son projet professionnel de peintre second œuvre reste à confirmer.

En bilan individuel avec la conseillère et la formatrice référente de l'action de formation, et à la question, « *que décidez-vous face à ces différents métiers que vous avez pu découvrir ?* » : la réponse était : « *je ne sais pas* ». Cette réponse pourrait s'expliquer par la difficulté de faire un choix arrêté, la peur aussi d'en faire un c'est ce qu'ont appelé P. Goguelin et E. Krau (1992) les résistances lors du passage à l'acte en notant :

Qui dit projet, dit changement (qui introduit le risque, le pari sur l'avenir qu'implique tout projet) dit résistance au changement ». Encore plus loin, ils notent « le projet n'aura de réalité que s'il y a passage à l'acte. L'échec est inscrit dans le psychisme de l'individu comme une issue inéluctable : essayer, c'est échouer ; échouer c'est renforcer sa frustration, donc se sentir encore plus mal dans sa peau. Même si vous lui offrez une chance de s'en sortir, même s'il voudrait bien s'en sortir, quelque chose lui dit qu'il va échouer et en souffrir encore plus. (p : 38).

Nous pouvons schématiser ainsi le parcours de Moresco comme suit :

**RAC** (arrêt des études après avoir obtenu son CAP) → **RAC** (recherche de travail) → **RAC** (recours à des missions en intérim dans la vente pendant 1 an) → **RAC** (entrée en formation).  
**RAC** (1er stage dans le domaine de la restauration) → **RAT** (feed-back et échange avec le groupe) → **RSO** (vécu satisfaisant avec une possibilité d'embauche) → **RSO** (décision : refus de travailler dans ce domaine) → **RSO+RAT** (poursuite de la formation en centre) → **RAC** (passage au plateau technique de la peinture proposé par l'AFPA). **RAC** (2<sup>ème</sup> stage comme peintre de second œuvre) → **RAC+RSO** (bon aperçu du travail et bon vécu de stage) → **RAC** (démarches pour entrer en formation en peinture) → **RSO** (découragement) → **RSO+RAT** (échange avec quelques membres de la famille (père, oncle et cousin au sujet du choix professionnel). **RSO+RAC** (Difficulté de trouver un 3<sup>ème</sup> stage) → **RAC** (3<sup>ème</sup> stage en boulangerie industrielle) → **RAT** (feed-back et échange avec le groupe) → **RSO** (vécu du stage satisfaisant) → **RSO** (indécision / choix non arrêté de la cible professionnelle)

Schéma n°3 : Schéma du parcours de Moresco

Ainsi, pour définir l'intérêt du parcours de la formation suivie, Moresco évoque que les trois expériences de stage lui ont permis d'agir par rejet des métiers qu'il ne souhaite plus réaliser plus tard (le service en restauration et la boulangerie). Nous nous appuyons sur ce qu'a affirmé Charlot, Glasman (1998) en disant que « *l'identité sociale et professionnelle n'est plus proposée à travers des figures identificatoires qui illustrent les différentes phases d'une vie au*

*travail, elle doit être élaborée au fil des « opportunités » que le jeune rencontre dans un parcours qui est désormais une aventure. » (p .23). Les expériences de stage donnent donc des clefs pour l'utilisation de l'expérience individuelle par la possibilité de valider ce qu'il ne peut pas et/ ou ne veut pas faire. Comment ? Elles ont aidé (dans le cas de Moresco) à modifier l'usage qu'il en a fait en apprenant à les analyser pour les réinvestir dans de nouvelles situations : il n'a jamais pensé à analyser ses conditions personnelles pour l'exercice des métiers testés, ce fut pour lui une découverte que de penser qu'il pouvait être utile d'analyser et de tenter de comprendre ce qui se passe dans telle ou telle situation de travail pour en apprendre quelque chose sur soi et sur sa façon de faire. A la question : « après ces trois passages en entreprise, comment vous vous sentez ? », Moresco a répondu : « Je réfléchis, je pose des questions, et en gros, j'ai plus mûri. »*

En résumé, la découverte de l'environnement, son mode de fonctionnement, la connaissance du métier et le contenu de travail, ainsi que la prise de conscience des possibilités, des conditions, des difficultés et des limites dans l'exercice du métier font ainsi partie des apports que peut apporter l'expérience individuelle de Moresco en milieu professionnel et de formation. En somme, ces stages effectués lui ont permis d'être en *rapport à l'expérience* : nous avons une vision d'un sujet en formation , à qui on demande d'être capable de mettre en place une expérience et d'en tirer des éléments d'analyse et de prise de décision par rapport à un choix d'orientation professionnelle. Moresco, à la fin de la formation, maintient toujours le fait qu'il veut travailler dans le bâtiment et plus précisément dans la peinture mais ce choix reste à confirmer dans l'absence de toute concrétisation (se renseigner sur des formations qualifiantes par rapport à ce métier, trouver un patron...).

## **Cas n°2 : Ilyass**

*- Eléments de présentation d'Ilyass*

Ilyass, âgé de 21 ans, a interrompu son bac pro de mécanique poids lourds en 3<sup>ème</sup> année en 2012. Il a ensuite effectué quelques petits boulots et envisage vaguement de travailler dans la vente. Très incertain à son entrée dans l'action, le travail de bilan personnel et professionnel n'a pas montré de réelle efficacité en ce sens. Ainsi, aucune piste n'est envisagée et il est complètement bloqué. « *J'ai pas de métiers dans ma tête!* ».

- *Le parcours d'Ilyass*

La recherche de stage a chaque fois été difficile pour Ilyass parce qu'il ne montrait pas d'envie particulière et n'avait pas de réseau susceptible d'élargir ses représentations ; il cherchait donc sans vraiment savoir quoi. Son premier stage comme employé libre service (ELS), trouvé dans l'urgence et par défaut, a été tenu mais ponctué d'absences maladie (problèmes dentaires). Ilyass s'exprimait en disant : « *ça n'a pas été réussi, je m'en fou, c'est juste un stage (...) je ne sais pas, il m'a dégoûté, ils m'ont dégoûté ce métier après voilà, ça reste une expérience* » et rendait peu de compte de ses démarches en donnant l'impression qu'il ne faisait rien pour avancer et faire des choix éclairés. « *Je vais chercher dans n'importe quoi* ». Dans l'urgence encore, à l'échéance du deuxième stage, il signe une convention avec un restaurant gastronomique où son père s'avère être salarié. Il abandonne son stage au cours de la deuxième semaine. Il sait qu'il ne souhaite pas travailler dans ces conditions. « *Il y a trop de pression dans ce métier, pas le temps pour nous, il faut faire trop vite, je ne peux pas me prendre la tête comme ça, j'ai fait deux semaines et j'ai arrêté* ». Pendant cette période, il a réussi son permis de conduire.

Ilyass n'est plus dans la dynamique d'élaboration de son projet, sans doute parce qu'il ne va pas bien : son moral, une fois la reprise après le 2<sup>ème</sup> stage, et d'après la formatrice, est alors très bas et il ne voit plus comment s'en sortir pour être en mesure de prendre en compte cette difficulté-là parmi d'autres. Plus l'action avance et moins Ilyass choisit, tranche, opte pour quelque chose d'acceptable. Il ne cherche pas de 3<sup>ème</sup> stage et se contente de faire illusion. « *J'ai cherché un lieu de stage sans plus* ».

Face à ce constat, il s'est rebellé contre tout le groupe en mettant en question l'utilité de cette formation. En entretien individuel, il s'est exprimé en disant :

J'ai fait cette formation et je n'ai pas avancé, je ne sais pas ce que je peux faire, est ce que je vais travailler, reprendre une formation, retourner à l'école, je suis perdu en ce moment ! Il faut un diplôme, trouver un métier qui me plaît, je ne sais pas, je ne sais pas. J'aurais jamais dû venir ici, après d'un côté ça m'a aidé, ça c'est bien, au début, moi je me suis dit, ici, je vais trouver vite un truc et je vais le faire direct, après ça n'a rien avoir, quand j'ai su qu'il faut chercher des stages, moi je veux un truc qui me fait avancer, moi les stages, j'en ai déjà fait, ça m'a soulé, c'est comme si j'étais dans la rue et on me demande de chercher un stage, c'est la même chose , c'est pareil, tout seul, sans aide, sans rien et je n'étais pas motivé .

Aujourd'hui, il est tiraillé entre un certain niveau d'estime de lui-même (une forme de protection de soi), comme en témoignent les propos suivants « *oui, je suis très satisfait de moi-même oui, je ne vais pas me prendre la tête pour des stages !* » et un grand malaise « *Je veux trouver un travail, avant je voulais m'amuser, avant j'étais à la rue, maintenant j'ai su c'est quoi la vie et c'est grâce au travail que j'ai cette idée mais quand je pense à l'avenir, je me sens mal* ». La seule alternative pour la formatrice était de revenir à l'emploi non qualifié en attendant le bon moment. Nous schématisons le parcours d'Ilyass ci-dessous :

**RAC** (Arrêt des études en bac pro) → **RAC** (recherche de travail) → **RAC** (recours à quelques boulots dans la vente et l'encaissement) → **RSO+AT** (problèmes familiaux : conflit avec le père) → **RAC** (entrée en formation) → **RSO** (cible professionnelle absente) → **RAC** (le 1<sup>er</sup> stage effectué dans la mise en rayons) → **RAC+SO** (retards et absences) → **RAT** (feed-back et échange avec le groupe) → **RAC** (vécu insatisfaisant) → **RSO** (refus de travailler dans ce domaine) → **RAT** (poursuite de la formation dans le centre) → **RAC** (2<sup>ème</sup> stage dans un restaurant gastronomique) → **RAC+RSO** (interruption du stage suite à son absence) → **RSO** (refus de travailler dans ce domaine en raison qu'il ya trop de pression) → **RAC** (validation du permis de conduire) → **RSO+RAC** (difficulté de trouver un 3<sup>ème</sup> stage) → **RAC+RSO** (stage non réalisé) → **RSO** (ne sait pas ce qu'il veut faire) → **RSO+RSA** (remise en question de l'utilité de la formation).

Schéma n°4 : Schéma du parcours d'Ilyass

Dès le départ et tout au long de la formation, l'attitude d'Ilyass a été toujours négative ; il a participé passivement à la construction de son projet en adoptant des stratégies d'une part *hétéronomes* : il n'a pas trouvé en lui même les moyens nécessaires à la conservation du but ; c'est pour cette raison qu'il s'est démobilisé ; ses choix et ses buts sont laissés au hasard. D'autre part défensives : les tentatives de réajustement d'Ilyass visent à éviter la dévalorisation ; sa faible estime de soi et son mal-être ont orienté ses actions vers l'abandon du but (réfléchir sur une cible professionnelle) et l'ont conduit tantôt à la résignation (stage non cherché et non réalisé) ou par réaction à la rébellion et la violence (provocation des membres du groupe).

## 5.2. Discussion inter-cas

En somme, ces deux cas peuvent être classés entre un état de présence et un état d'absence de démarches, l'un plus aisément que l'autre, ou au contraire plus difficilement.

La présence de démarches (Cas de Moresco) se résume en un mouvement opératoire en temps actuel ou proximal où une intention est dirigée vers des actions d'information (découvrir, examiner, connaître, se reconnaître), de qualification (surpasser les contingences, penser à reprendre les études), de confrontation (soi-environnement) ou de réorganisation (suite à des difficultés ou des obstacles) de parcours). De l'autre côté, l'absence de démarches (Cas d'Ilyass) est plus qu'un simple état d'inactivité se manifestant à plus d'un niveau : elle peut d'abord se révéler au travers d'un mouvement de retenue volontaire, insouciant ou impuissant. Elle peut également se dissimuler derrière des activités appartenant à un temps passé ou encore à un temps éventuel, ce qui dans les deux cas n'est nullement porté sur des actions posées au présent, dans l'immédiat, vers la construction du projet professionnel.

La démarche de projet s'inscrit dans des environnements complexes, en réponse à une situation problématique : il s'agit d'une mise en œuvre des conduites et stratégies intrinsèques aux conjonctures biographiques et structurelles singulières. Cette dimension biographique éclaire l'implication personnelle ou non du stagiaire dans son processus d'élaboration du projet professionnel tout en prenant en compte deux conditions essentielles : la disponibilité et la « temporalité » pour « être en projet », du fait qu'au fil du temps, les événements, les postures, les attitudes changent et évoluent avec ce que l'environnement lui présente (opportunités, difficultés, blocages, échec, réussite acteurs facilitateurs, acteurs opposants, ...).

Ainsi, le processus d'élaboration du projet professionnel repose-t-il sur une biographie expérientielle qui rend constamment l'individu en pleine construction, ce qui lui permet d'acquérir son autonomie. En effet, la démarche de construction du projet professionnel est donc auto-formatrice parce qu'elle confronte l'individu non seulement à l'altérité, mais avant tout, à lui-même, à ses limites, à ses peurs, à ses espoirs et à ses résistances, mais rend également possible la transformation de soi, de ses univers de référence et de ses ancrages socioculturels.

## 6. Conclusion

Loin d'un parcours linéaire attendu, les stagiaires reconfigurent leurs projets, selon les épreuves rencontrées et leur intensité en alternant des périodes, d'un côté, de développement de compétences et d'affirmation d'une identité professionnelle et, d'un autre côté, de remise en question plus ou moins marquées. Leurs différents actes d'engagement en formation et de mise en projet révèlent de différentes logiques motivationnelles et actionnelles (présence ou absence de démarches : *le cas de Moresco et Ilyass*) ainsi qu'un rapport particulier aux savoirs et apprentissages proposés (apprentissage en amont (*le pré-stage : la phase méthodologique de préparation à la recherche de stage*), au cours (*la réalisation des stages : rendre compte des expériences vécues en entreprise*) et à la fin de la formation (*bilan personnel : qu'est ce qu'il faut tirer comme conclusions et plans d'actions ultérieurs*)). En ce sens, et en prenant en compte la notion d'autonomie dans cette dynamique de construction du projet professionnel, quatre phases fondamentales et successives se dégagent dans la compréhension de ce processus pour donner lieu à une auto-projection du stagiaire et son passage à l'acte d'auto-formation qui renvoie davantage à une approche par l'expérience faisant référence à une temporalité marquée par l'événement (Apatout, 2013).

**La phase 1** : rendre compte de « ce qui arrive » au cours de la biographie du stagiaire et son impact sur les plans personnel, familial et socio-économique.

**La phase 2** : prendre conscience de la situation actuelle et vouloir la changer : le stagiaire est soit stimulé ou inhibé. Dans le second, cette inhibition peut provoquer des stratégies réactionnelles voire "hétéronomes," d'apathie, de mimétisme et d'opposition (Safont, 1992; Safont, de Leonardis et Oubrayrie, 1994 )

**La phase 3** entraîne une action réflexive et interprétative des éléments figurant dans le parcours expérientiel du stagiaire. Cette phase marque notamment le processus de planification des stratégies et actions à réaliser

**La phase 4** est la phase *active* de la mise en œuvre des actions liées au projet du stagiaire qui donnent lieu à une émancipation personnelle renvoyant à un changement de perspective biographique selon :

- des enjeux identitaires (connaissance de soi , estime de soi par exemple)

- des enjeux culturels (renforcement du capital scolaire, professionnel et culturel : reconstruction des représentations)

ou au contraire d'"inhibition projectionnelle" (abandon ou report) selon les contraintes (difficultés institutionnelles, personnelles, familiales ou professionnelles...).

De là apparaît l'importance de faire la distinction entre les « *épreuves légitimes* » des « *épreuves de force* » (Nachi, 2006) : les premières représentent un potentiel d'apprentissage et de développement (Mayen, 1999) à condition que des ressources puissent être mobilisées, transmises ou construites par le sujet ; les secondes mettent en péril le développement personnel et professionnel car les ressources sont alors identifiées comme décalées, absentes et générant de nouvelles épreuves.

La qualité d'accompagnement, un des facteurs favorisant la construction du projet professionnel du stagiaire, sera garante de sa revalorisation compte tenu du fait qu'elle encourage, selon nous, un rapport à soi sous la forme d'une activité constructive (Pastré, 2011), c'est-à-dire d'une possible appropriation des mécanismes par lesquels le stagiaire passe des intentions aux actions effectives. Il s'agit d'interroger la composante subjective issue du contexte expérientiel de l'action afin de renforcer la cohérence du projet dans la trajectoire de vie individuelle du stagiaire en permettant son intégration à la dynamique identitaire et capacitaire. L'objectif est de rendre l'individu agent du développement de ses projets. Dans cette perspective, l'accompagnant voudra dans un premier temps le rendre auteur de son bilan, ce qui suppose de l'amener à s'exprimer et à réaliser lui-même un certain nombre d'actions. Broonen (2010) y consacre un article comparant les positions et les apports des différents modèles actuels du conseil en orientation ; nous en reprenons un extrait sur le concept de projet:

Qu'il s'agisse de projet d'orientation scolaire ou d'insertion professionnelle (Larson, 2000 ; Little, 1999 ; Riverin-Simard, 2000 ; Young & Valach, 2006), voire de projet de vie (Boutinet, 1990), le « projet » draine les notions d'intentionnalité, de direction et d'action. Cette dernière est fondamentale dans le construit dans la mesure où celui-ci renferme « l'idée d'une liaison essentielle entre une certaine intention fondatrice [...] et un plan d'action [...] dans lequel l'individu s'engage » (Guichard, 2007, p. 345). Ainsi, l'attention à l'action (« l'engagement concerté dans l'environnement »), faisant suite au désir de s'engager dans une activité (« la motivation intrinsèque »), est, avec un engagement dans le temps fait d'ajustements et de réévaluations (l'« arc temporel »), l'une des trois caractéristiques fondamentales de la notion de projet chez Larson (2000). Si l'on y ajoute le sentiment d'effort, qui correspond à la facette dynamique subjective du construit, celui-ci contient bien l'amorce de la problématique qui nous occupe : le passage de l'intention à l'acte. (p : 5).

## 7. Références bibliographiques

Apatout, A. (2013). La biographie expérientielle comme catalyseur des modes d'engagement. In Actes en ligne du Congrès international : Aout 2013. Disponible sur : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr>

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF

Beaucher, C. (2004). *Aspirations et projets professionnels de jeunes de secondaire V dans un contexte d'approche orientante : l'ancrage dans le rapport au savoir*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

Boutinet, J.P. (1993, 1ère édition) et (2006, 4ème édition). *Psychologie des conduites à projet* Que sais-je : PUF

Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.

Charbonneau, J. (2004a). Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début del'âge adulte. Inédits, mars 2004. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.inrs-uqs.quebec.ca/pdf/inedit2004\\_01.pdf](http://www.inrs-uqs.quebec.ca/pdf/inedit2004_01.pdf).

Charlot B., Glasman, D. (Dir.) (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. PUF : Education et Formation.

Charpentier, J., Collin, B. et Scheurer, E. (1993). *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris : Hachette Éducation.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.

Demailly, L.(2001). La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), p. 523 à 542

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation - suivi de Expérience et Éducation suivi de Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin

Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, 100/101, pp.57- 65

Doray, P., Szczepanik, G., Bourque, C.-J., Fortier,C. et Mason, L. (2003). Choix professionnel, carrières scolaires et production de la « relève » technique.10ième journées

d'études *Céreq-Lasmas-Idl*, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003, 361-376.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Goguelin.P., Krau.E (1992). *Projet professionnel, projet de vie*. Paris : ESF.

Leplat, J. (2002) De l'étude de cas à l'analyse d'activité. *Pistes*, vol 2, novembre 2002. consultable en ligne à l'adresse : <http://www.pistes.uqam.ca/v4n2/articles/v4n2a8.html>

Lerbet-Séréni, F. (1998). *La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes*, Programme Européen MCX, Modélisation de la complexité.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF

Meirieu. Ph. (2005). *Education et formation tout au long de la vie*. Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie .UNESCO.

Meirieu. P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur : Paris

Observatoire social européen (OSE). (2008). La formation et l'apprentissage tout au long de la vie.*FEC*, Fiche 34, pp : 1-3

Philibert, C. et Wiel, G. (1995). *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon : Chronique sociale.

Perrenoud, P. (2002). L'autonomie, une question de compétence ? *Résonances*, no 1, 16-18.

Peyré, P. (1995) *Projet professionnel formation et alternance : essai de socio pédagogie appliquée en milieu sanitaire et social*. Paris : l'Harmattan

Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-éco-et co-formation. *Education Permanente*, 100/101, pp.23-30.