

SOCRATE, LE RETOUR ...
POUR ACCOMPAGNER LA REUSSITE UNIVERSITAIRE
ET PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS

SOMMAIRE

PRÉFACE.	2
INTRODUCTION.	7
<hr/>	
1 - LES ORIGINES.	10
<hr/>	
2 - LES SOURCES.	16
<hr/>	
3 - INVENTER SA VIE.	29
	le sens les représentations l'expérience le traitement de l'expérience l'intégration de l'expérience
<hr/>	
4 - PRENDRE SES MARQUES.	61
	le temps l'attention la mémoire la trace la lecture l'épreuve
<hr/>	
5 - TROUVER-CRÉER SON EMPLOI.	94
	l'entreprise le marché les valeurs les atouts la communication
<hr/>	
6 - LES PISTES.	127
<hr/>	
CONCLUSION.	134
EPILOGUE.	
<hr/>	
LES RÉFÉRENCES.	137

PRÉFACE

Lorsqu'en 1842 Edouard CHARTON publia le premier Dictionnaire des Professions, il le compléta de ce sous-titre significatif, "Guide pour le choix d'un état indiquant les conditions de temps et d'argent pour parvenir à chaque profession, les études à suivre, les attitudes et facultés nécessaires pour réussir, les moyens d'établissement, les chances d'avancement et de succès, les devoirs" ...

et, en 1850, 4.147 lycéens obtenaient le Baccalauréat ...

150 ans après, nous proposons aux enseignants, tuteurs et personnels des services universitaires d'orientation, un nouvel ouvrage "Inventer sa vie, son emploi", accompagné d'un sous-titre "pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants" ...

et, en 1992, 434.534 lycéens obtenaient le baccalauréat (toutes séries confondues) ...

Pourquoi une méthodologie pour apprendre à s'orienter ? Il s'agit pour nous de contribuer à relever les défis auxquels sont confrontés les étudiants, leurs enseignants, leurs parents et les spécialistes de l'Orientation : défi du grand nombre, des changements ultra-rapides, des incertitudes, de la crise économique.

Le défi du grand nombre est maintenant bien connu, les effectifs de l'enseignement supérieur (tous établissements confondus) sont passés de 154.607 en 1948-49 à 1.283.028 en 1988-89 et les prévisions pour 2001-02 tablent déjà sur 1.885.108 étudiants¹ !

Dans le même temps, l'étudiant d'aujourd'hui ne correspond plus à l'image traditionnelle. "Un taux croissant d'étudiants ont dépassé l'âge "normal" des études et occupent un emploi salarié. Ils n'ont souvent aucun objectif précis à la poursuite d'études supérieures mais ils y investissent le meilleur d'eux-mêmes. Leur identité n'a plus grand chose à voir avec celle des étudiants dilettantes et fils de bourgeois des années soixante affectant un rapport distancé à leurs études. Pourtant leur point commun est à la fois de refuser leur identité - héritée - et de vouloir ne viser aucune identité - définie :

¹ *Education et Formation*, n° 27, D.E.P. Ministère de l'Education Nationale, 1993

ils sont dans l'incertitude de leur identité - sociale entièrement définie pour eux-mêmes par leur rapport au savoir théorique seul vecteur accepté de leur identité - présente"².

Le défi des changements technologiques, économiques et politiques est aussi connu. Ceux-ci ont en particulier entraîné des bouleversements dans la population active modifiant les données de l'orientation comme le résume parfaitement Baudoin SEYS : "Dans le dernier quart de siècle, la population active a subi un grand bouleversement ; 1962 : plus d'un actif sur cinq travaille la terre. Les artisans, commerçants et chefs d'entreprise sont aussi nombreux que les techniciens, agents de maîtrise, instituteurs et autres membres des professions intermédiaires. Les cadres, les membres des professions libérales et des professions intellectuelles supérieures représentent moins de 5% de la population active. 1985 : les agriculteurs exploitants et leurs salariés comptent pour moins de 7% de la population active. Les membres des professions intermédiaires sont deux fois plus nombreux que les artisans, commerçants et chefs d'entreprises. Les cadres, les membres des professions libérales et intellectuelles supérieures ont doublé. Quant aux ouvriers, leur nombre a augmenté lentement jusque vers 1977 pour diminuer ensuite. Dans une population active en augmentation constante, leur part a chuté de 39% en 1962 à 31% en 1985. Les évolutions des grandes masses des groupes socio-professionnels s'accompagnent de transformations internes aux catégories. L'élévation du niveau scolaire qui prend des proportions spectaculaires parmi les professions intermédiaires et l'entrée massive des femmes dans les emplois salariés, surtout dans les postes administratifs, d'enseignement, de santé ou d'assistance transforment considérablement le visage du monde du travail"³.

Ces changements de la structure de la population active s'accompagnent d'importantes modifications dans les secteurs d'activités professionnelles. Leur poids relatif se modifie mais aussi des métiers nouveaux apparaissent, d'autres plus anciens, éclatent, disparaissent, voire renaissent. Geneviève LATREILLE définissait ainsi les métiers comme "des construits humains non déterminés dans un champ social inégalitaire"⁴, mais les conséquences de ses analyses passèrent inaperçues et surtout les politiques d'orientation continuèrent à fonctionner sur le modèle ancien et fixiste consistant à caser les individus dans un emploi en fonction uniquement du profil psychotechnique du candidat en face du profil du poste de travail correspondant. Dans le même temps, la scolarisation des filles poursuivait son développement ainsi que les taux d'activité féminine. Ceux-ci, pour les femmes âgées de 25 à 54 ans passèrent de 63,7% en 1982 à 74,4% en 1990, et ce, malgré l'accroissement du chômage. Le passage d'une économie de plein emploi (1,9% de chômeurs en 1954) à la situation actuelle (10,5% de chômeurs en 1993) entraîne un climat d'angoisse et d'incertitude. L'entrée dans la vie adulte définie par Olivier GALLAND comme "l'accès au travail, à un logement autonome et à la vie en couple, est de plus en plus tardif"⁵.

² DUBAR, C.: *La socialisation . Construction des identités sociales et professionnelles*, A. Colin, 1991

³ SEYS, B. : *Les groupes socioprofessionnels de 1962 à 1985*, Données sociales, INSEE, 1987

⁴ LATREILLE, G. : *La naissance des métiers en France*, Lyon, PUL, 1980

⁵ GALLAND, O. : *Sociologie de la jeunesse*, A. COLIN, 1991

Le défi de la crise économique, doublé d'une crise de société, pèse aussi sur les étudiants même si cette population est souvent présentée comme statistiquement plus à l'abri des échecs et du chômage. Dans ce contexte, les étudiants se sentent de plus en plus solitaires, désenchantés et impuissants devant l'avenir qu'ils perçoivent comme incertain et fermé. Pierre BENEDETTO, dans le rapport de synthèse de l'enquête nationale sur la maturité vocationnelle des étudiants, dès 1979, mettait en valeur les résultats suivants :

- 22% des étudiants affirmaient ne pas connaître les disciplines qu'ils auraient à étudier à la rentrée.

- 62% reconnaissaient ne pas connaître grand chose aux exigences des professions.

- 31% restaient indécis sur le choix de leur profession.

Parmi les propositions faites pour remédier à cette situation, l'une d'entre elles suggérait la mise en place d'"unités d'orientation" pour permettre aux étudiants "de se situer", "de se prendre en charge", d'élaborer "un plan de carrière".

Alain NOIRFALISE commente ainsi les échecs des étudiants de DEUG Sciences A en fin de première année : "Ils abordent l'année sans motivation précise et sans grande conviction. En général, ils ne se sentent pas responsables de leur devenir et acceptent les structures de travail avec soumission et sans manifester d'intérêt particulier ..." ⁶

Dès 1977 d'ailleurs, Josette ZARKA étudiant les problèmes d'adaptation des étudiants concluait ainsi la fin d'une enquête approfondie : "Les problèmes d'insertion à l'Université peuvent se résumer en deux formules, sur-valorisation de certaines attentes et/ou sous-valorisation de l'ensemble d'un projet. Ou bien les étudiants veulent satisfaire quelques aspirations très ponctuelles et assez isolées ; ou bien ils ne parviennent pas à entrer dans un projet et restent flottants sinon confus" ⁷.

Plus récemment, Marie DURU-BELLAT, pose la question : qu'est-ce qu'un cursus réussi à l'Université ? Après avoir donné de nombreux exemples elle conclut ainsi : "Il faut sans doute abandonner l'idée naïve et un brin technocratique que l'on pourra déterminer des pratiques (d'orientation, de sélection) à partir d'une connaissance si "scientifique" soit-elle, du fonctionnement du système universitaire... Soulignons qu'une réflexion autour d'une politique en matière d'admission ne peut être dissociée d'une réflexion sur une politique universitaire globale. Car c'est par ses méthodes - encadrement plus ou moins "serré" des étudiants, possibilité de mise à niveau ... - ses programmes - plus ou moins cumulatifs, plus ou moins spécialisés ... - ses structures - existence de passerelles ... - que l'enseignement supérieur circonscrit l'orientation des étudiants (et des étudiants tels qu'ils sont), et pose d'une certaine manière les problèmes d'orientation. Prendre en charge les problèmes

⁶ NOIRFALISE, A. : *Analyse des facteurs de réussite des étudiants de DEUG A (1ère année)*, Clermont-Ferrand, Thèse d'Etat, 1983

⁷ ZARKA, J. : Investissements ou illusions à l'entrée à l'Université. Esquisse d'une théorie "économique" des choix post-scolaires, *in L'Orientation Scolaire et Professionnelle n°6*, 1977

d'orientation des étudiants, c'est tout autant, sinon plus, adopter ce type de perspectives que prendre en compte les probabilités de réussite des candidats potentiels à l'enseignement supérieur⁸.

Relever les défis provoqué par les changements accélérés, la crise économique et le grand nombre d'étudiants, tel est l'objectif de cet ouvrage qui propose une triple méthodologie:

- une véritable éducation à la prise de décision grâce à l'élaboration d'un projet professionnel.

- le développement de capacités d'apprentissage du "métier de l'étudiant" grâce à des ateliers thématiques.

- un accompagnement dans la démarche d'insertion professionnelle.

Cette méthodologie présente un caractère nouveau en ce sens qu'**il s'agit d'une gestion paradoxale de la problématique de l'orientation.**

Les conduites de projet se doivent de gérer quatre écarts incontournables comme le met en évidence Jean-Pierre BOUTINET : "L'écart entre le discours incitateur et sa réalisation, c'est-à-dire entre la théorie de la formulation et la pratique de la réalisation ; l'écart entre les logiques individuelles en présence et la ou les logiques collectives ; l'écart entre l'espace à aménager et le temps à anticiper ; l'écart entre la réussite de l'action voulue et son échec inévitable"⁹.

L'insertion professionnelle implique elle aussi un positionnement identique bien mis en évidence par les travaux de Geneviève LATREILLE et que Jean GUILLAUMIN dans sa préface synthétise ainsi : "Elle montre que la création des emplois et la recherche des emplois fonctionnent ensemble de manière en quelque sorte "paradoxale" dans un espace "transitionnel" où le métier est à la fois "trouvé" et "créé". Et c'est sans doute dans la mesure même où il existe un certain degré de liberté - d'ailleurs nécessairement limité parce qu'assujéti aux tensions du réel - et de flou dans le rapport offre-conseil-demande que ce processus de recherche et d'adaptation vivante, auquel tous les acteurs de l'orientation participent a lieu"¹⁰.

Entre la construction du projet et l'insertion professionnelle, l'étudiant devra gérer un autre paradoxe, celui de mener à bien ses études supérieures et d'obtenir ses diplômes.

Mais pourquoi une méthodologie de l'orientation mise en oeuvre par les enseignants du supérieur ?

Cela nous paraît un vrai moyen pour tenter de résoudre le paradoxe "étudiant/masse des étudiants" et les expériences menées depuis dix ans montrent que cela est possible. La réussite dépend aussi

⁸ DURU-BELLAT, M. : Que faire des enquêtes sur la réussite à l'Université ?, *in l'Orientation Scolaire et Professionnelle n°1*, 1989

⁹ BOUTINET, J.P. : *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1992

¹⁰ GUILLAUMIN, J. : *Préface* de G. Latreille, Les chemins de la connaissance, Lyon, PUL, 1984

fortement des personnes-ressources des services universitaires d'orientation et de la solidité de leur formation. L'équipe formée par les personnes-ressources des services universitaires d'orientation et les enseignants-tuteurs permet alors la mise en marche de cette méthodologie nouvelle de l'orientation dont les contenus seront apportés par les étudiants eux-mêmes car "c'est dans l'alliance de la créativité et de la solidarité que se dégageront les perspectives les plus porteuses d'espoir"¹¹.

Robert SOLAZZI
Président de l'Association TROUVER/CRÉER

Lyon, le 20 Mars 1994

¹¹ PUEL, H. : Libérer la créativité économique qui émerge sous l'empire de la nécessité, *in Economie et Humanisme n°281*, Lyon, 1985

INTRODUCTION

L'orientation est aujourd'hui un thème de conversation majeur : que l'on soit dans le bus, à un repas familial, dans un téléphérique ou sur la plage, très souvent les discussions tournent sur ces épineuses questions. Ces interrogations sont nourries par une situation économique environnante difficile, où le savoir académique semble être une arme non suffisante pour un monde du travail où les certitudes s'érodent, où sont valorisés mode de pensée ou attitude comme l'adaptabilité, la flexibilité, l'aptitude à affronter des situations nouvelles, inconnues, complexes ; chacun pourtant voit s'offrir à lui un éventail de possibles très large.

Si les collégiens et les élèves de l'enseignement technique ont été les premiers concernés par les "procédures d'orientation", très vite les lycéens ont eu à réfléchir aux choix de leurs options et de leur série de baccalauréat. La classe de terminale a un statut paradoxal : terminale au sens où elle se termine dans l'apothéose du baccalauréat, diplôme mythique servant aujourd'hui de rite de passage à l'âge adulte, diplôme sur lequel les familles ont un investissement probablement démesuré, mais aussi année de commencement : choix d'études supérieures. Ces deux objectifs sont très souvent antagonistes : la préparation intensive du baccalauréat ne détourne-t-elle pas dans une certaine mesure les lycéens d'une réflexion approfondie sur leurs goûts, leurs compétences, leurs souhaits professionnels.

Lorsque, à une mère venant se renseigner sur les objectifs d'un DEUG, on suggère que son fils, élève de terminale C, vienne lui-même discuter de son orientation, elle répondit : "il est en terminale, il n'a pas de temps à perdre"!

Beaucoup d'inscriptions se prennent en catastrophe ou sont issues de candidatures multiples sans grande cohérence entre elles. Bien souvent, ce sont les écueils rencontrés en première année, voire les échecs, qui imposent aux étudiants la réflexion sur le choix de leurs études et leurs liens avec un futur professionnel.

Plutôt que de laisser à l'échec le soin d'éduquer les choix d'avenir, il incombe au premier cycle de l'enseignement supérieur, DEUG, mais aussi classes préparatoires, B.T.S. ou D.U.T., de veiller à ce que ce travail indispensable de choix réfléchi soit bien effectué.

De nombreuses solutions existent : entretiens individuels avec des enseignants ou avec des professionnels des services d'orientation, tutorat d'étudiants avancés... On peut aussi bien sûr renvoyer ce problème aux cursus précédents ou aux suivants, à la famille ou à l'étudiant seul face à lui-même!

Nous proposons une autre réponse à cette question en restant fidèle aux **objectifs de l'Université française qui sont de développer esprit critique, goût de la recherche, liberté et autonomie chez les étudiants qu'elle forme.**

"**POUR ACCOMPAGNER LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS**" est un ouvrage **destiné aux enseignants**, aux tuteurs, aux personnels des Services Universitaires d'Orientation et d'Insertion Professionnelle, à tous ceux qui ont le souci, la volonté de préparer et d'**accompagner** leurs étudiants vers la réussite universitaire et professionnelle dans le cadre de **travaux de groupes**. Ils pourront ainsi participer au dispositif d'aide aux étudiants pour leur apprendre à faire des choix, à rechercher les méthodes de travail qui leur conviennent et à préparer leur insertion professionnelle.

"**POUR ACCOMPAGNER LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS**" a été conçu et construit par trois praticiennes des Services d'Orientation et d'Insertion Professionnelle d'universités françaises : DOMINIQUE GILLES, JOSETTE SAULNIER-CAZALS et MARIE-JOSÉ VUILLERMET-CORTOT.

L'ensemble du programme est issu de l'expérience professionnelle des auteurs. Tous les modules ont été expérimentés par des étudiants de trois Universités : CLAUDE BERNARD LYON I, LOUIS PASTEUR STRASBOURG I et LUMIERE LYON 2.

Le **chapitre 1**, "LES ORIGINES", présente le cheminement qui a permis d'aboutir à ce programme, et en expose la méthodologie d'ensemble. Ce manuel propose la synthèse pragmatique de trois sources : d'une part un courant de pensée centré sur l'approche éducative en orientation, fédéré en France par l'Association TROUVER-CRÉER (Lyon), d'autre part une réalisation du Service d'Orientation et de Counseling de l'Université LAVAL à Québec dans le domaine de l'aide méthodologique, et en dernier lieu une démarche active et positive d'aide à l'insertion professionnelle impulsée dans les universités françaises par la Liaison Enseignement Supérieur de l'APEC (Association Pour l'Emploi des Cadres, Paris).

Les fondements théoriques de l'approche éducative en orientation qui sous-tendent cet ouvrage proviennent de deux ensembles de recherches débutant dans les années 70, l'un à l'Université LAVAL à Québec, l'autre à L'Université LUMIERE LYON 2 autour de Geneviève LATREILLE, enseignant-chercheur de psychologie sociale : le lecteur en trouvera le développement dans le **chapitre 2**, "LES SOURCES".

Ces deux courants considèrent la Personne comme un être en développement dont on ne peut prédire à un instant donné tous les devenirs ; soumise à de nombreux déterminismes, elle peut élargir sa marge de manoeuvre et exercer un pouvoir sur son histoire personnelle. Elle est un être intentionnel qui cherche à donner du sens à sa vie. Les auteurs de ces deux axes de recherche, se plaçant dans le champ de l'orientation et de l'accompagnement des jeunes, postulent qu'il est possible

d'éduquer, d'activer ce développement pour autant que l'on s'appuie sur l'expérience personnelle des individus considérés comme sujets et non comme objets de formation. Les travaux d'Edgar MORIN permettent actuellement d'enrichir cette réflexion en prenant en compte la complexité du processus d'orientation.

Pour les auteurs de cet ouvrage, **être étudiant**, c'est vivre de nombreuses contradictions : c'est ne plus être tout à fait un adolescent qui "se rêve" dans tel ou tel rôle, sans être encore un adulte contraint de se confronter aux rôles sociaux, c'est ne plus être un élève qui exécute les devoirs qu'on lui donne, mais ne pas être encore un professionnel qui doit savoir choisir ses méthodes de travail, c'est ne plus être complètement pris en charge par le cadre familial, scolaire et associatif, mais ne pas être encore un adulte indépendant avec des responsabilités économiques et civiques.

"POUR ACCOMPAGNER LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS" propose de donner le plus tôt possible aux étudiants les moyens de franchir cette étape en leur permettant d'affronter les contradictions et de réduire les incertitudes qui la caractérisent, pour ne pas retarder les prises de décision jusqu'à l'ultime moment où il leur faudra entrer dans la vie professionnelle. Dans cette période de transition, projet personnel et professionnel, méthodes de travail nouvelles, appréhension du monde du travail, doivent se préciser conjointement en l'espace de quelques années.

L'originalité de la méthode proposée est de permettre **aux enseignants** d'avoir un outil de travail nouveau et efficace qui réunit dans un même programme, **l'élaboration du projet personnel** (chapitre 3, "INVENTER SA VIE"), **la méthodologie du travail universitaire** (chapitre 4, "PRENDRE SES MARQUES"), **et la préparation à l'insertion professionnelle** (chapitre 5, "TROUVER-CRÉER SON EMPLOI"). Cette mise en perspective, loin d'être une simple juxtaposition permet une dynamisation de ces processus les uns par rapport aux autres par la prise de conscience et la mise en oeuvre de leur interaction.

Ces trois volets seront envisagés sans jamais perdre de vue trois objectifs fondamentaux : d'abord créer une dynamique dans la démarche d'élaboration de projet (de vie, d'études, d'insertion), ensuite permettre aux étudiants de prendre la mesure de leur pouvoir personnel, en relativisant la part et le poids des contraintes extérieures, enfin initier une démarche active, autonome et transférable dans l'analyse d'un problème et la recherche de solutions.

Le **chapitre 6**, "LES PISTES", proposera des recommandations pour la mise en oeuvre institutionnelle, des repères pour l'action. Des références bibliographiques seront bien sûr proposées au lecteur désireux d'aller plus loin.

CHAPITRE 1

LES ORIGINES

Nous nous proposons dans ce premier chapitre de décrire et d'expliquer notre cheminement.

L'arrivée massive dans les universités d'étudiants dont le plus grand nombre est sans projet et sans méthodes de travail, n'a pas manqué de poser des questions aux professionnels des services d'orientation universitaires : il s'agit en particulier de savoir comment amener une majorité de ces jeunes vers la réussite. Différentes expérimentations ont été conduites dans tout l'hexagone : c'est ce que nous allons relater. De même, nous montrerons comment sont apparues la nécessité de mettre en phase ces diverses approches du problème, la volonté de les relier à des théories puis l'idée de les mettre à la disposition du plus grand nombre d'enseignants.

Les services d'orientation des universités françaises, créés en 1973, se sont très rapidement préoccupés de l'**insertion professionnelle des étudiants**. La collaboration avec la Liaison Enseignement Supérieur de l'APEC (association pour l'emploi des cadres) leur a permis de disposer dès 1975 d'**outils pédagogiques** efficaces qui ne se bornaient pas à donner des recettes pour rédiger un curriculum-vitae, mais qui proposaient un travail approfondi de bilan-projet. Tout en apportant une aide évidente aux étudiants de deuxième ou troisième cycle en recherche d'emploi, les personnels des services d'orientation ont très vite constaté que bon nombre de jeunes étaient réellement déconcertés par la nécessité d'élaborer un bilan professionnel en situation d'urgence. En effet, cette démarche de préparation à l'insertion pouvait mettre en évidence chez certains une absence de projet.

Il fallait donc travailler avec les étudiants beaucoup plus tôt dans les cursus, pour les aider à **élaborer progressivement un projet personnel et professionnel**. L'objectif est de leur permettre de prendre les décisions indispensables tout au long de leur cheminement universitaire pour les amener à une insertion professionnelle réfléchie. Ce travail sur le projet personnel est d'autant plus nécessaire à l'entrée de l'université que de nombreux jeunes, comme le révèle l'enquête ADES Rhône-Alpes¹², rentrent à l'université sans l'avoir souhaité et sans l'avoir intégré dans un projet :

¹² ADES (cf. bibliographie)

L'humoriste Plantu¹³ a remarquablement illustré ces hésitations! Nous pouvons apprécier l'ampleur de ce phénomène à partir des chiffres suivants : si un élève de terminale sur quatre envisage d'aller à l'université, un bachelier sur deux y commencera des études supérieures ; autrement dit un étudiant sur deux entre à l'université parce que c'est le seul lieu qui l'accueille. Nous pouvons rappeler qu'en 1900 1% de la classe d'âge des 18/20 ans est bachelière, 5% en 1950 et seulement 10% en 1970. L'entrée à l'université correspond à des choix clairs : enseignement, métiers juridiques, médecine, pharmacie ... En 1980, 20% des jeunes sont bacheliers, en 1990, 40% et la barre des 50% a été atteinte en 1992. L'université a dû accueillir plus de la moitié de ces bacheliers, mais sans garantir à tous d'accéder à des fonctions de cadres. Nous nous trouvons donc face au paradoxe d'une université censée préparer à des fonctions professionnelles de haut niveau mais devant accueillir des milliers de jeunes souvent peu enclins à faire des études longues et théoriques, et s'inscrivant là faute d'être recrutés ailleurs.

Les moyens mis en oeuvre pour aider les étudiants ont nécessité un **questionnement théorique** et une exploration des **expérimentations** isolées de tel ou tel praticien de l'orientation. En Rhône-Alpes, un groupe de travail - *groupe O+* - émanant des cellules d'orientation universitaires, autour de Geneviève Latreille, a organisé cette réflexion durant les années 1975 à 1980. A partir de ces données, chacun, dans son institution de rattachement, expérimentait des actions d'aide à l'élaboration du projet personnel des étudiants de premier cycle, sous des formes très diverses.

A l'Université CLAUDE BERNARD LYON I, un enseignement optionnel de 50 H, "*le DEUG Sciences pour quoi faire ?*", a été construit à partir de la **grille d'analyse A.D.V.P.**¹⁴, qui avait été étudiée et approfondie dès 1975 dans le cadre du *groupe O+* (cette approche théorique sera présentée dans le chapitre suivant). Remarquons que cinq années ont été nécessaires entre le repérage du besoin et la construction d'un outil adéquat. De 1981 à 1984, cette option de cinquante heures organisée en deux stages (quatre jours plus trois jours) pour des étudiants de première et deuxième année de DEUG Sciences, a permis de "**roder**" **une méthodologie** d'élaboration du projet, alternant un travail sur la connaissance de soi et la connaissance de l'environnement : ces stages permettaient aux étudiants de préciser leurs projets, d'établir des stratégies adaptées et de retrouver une réelle motivation pour leurs études.

Qualitativement, ces actions étaient très satisfaisantes, mais elles ne concernaient qu'une trentaine d'étudiants chaque année. **Comment étendre ce travail à l'ensemble des étudiants** de première année dont les effectifs continuaient de croître régulièrement, et avec eux le flou de leurs motivations? C'est un hasard qui a permis aux responsables de l'option, "*le DEUG sciences pour quoi faire ?*", de se rendre compte qu'on pouvait faire une économie considérable de temps tout en conservant les

¹³ PLANTU, Wolfgang, *tu feras informatique !*

¹⁴ Activation du Développement Vocationnel et Personnel (cf bibliographie)

mêmes objectifs. Pour l'anecdote, il faut dire que c'est une contrainte nouvelle dans le planning des enseignements du DEUG qui a amené les animateurs de l'option à inverser deux séquences pédagogiques (connaissance de soi et connaissance du monde professionnel); ils ont constaté a posteriori que le travail d'exploration sur l'environnement induisait chez ces jeunes adultes une réflexion sur soi très aigüe, qui ne nécessitait plus alors une séquence particulière. Peut-on faire le parallèle avec le processus de découverte, dont on sait que c'est souvent une modification imprévue dans l'expérimentation ou une erreur de manipulation qui amène des solutions inattendues, que le schéma théorique n'autorisait pas? Toujours est-il que l'on était en mesure d'imaginer un processus moins lourd en temps au moment où, en 1984, la réforme du DEUG se mettait en place selon la loi SAVARY, *qui recommandait de permettre à l'étudiant de "réunir les éléments d'un choix professionnel"* : cela fut l'occasion pour le service d'orientation de l'Université Claude Bernard d'étendre cette action à tous les étudiants de 1ère année ; cela a également été l'occasion d'intégrer ce module dans un ensemble cohérent comprenant conférences sciences et société, conférences secteurs professionnels, cours de méthodologie. L'originalité de l'action est alors d'avoir constitué une équipe d'enseignants-tuteurs qui assure directement le suivi des étudiants dans l'élaboration de leur projet. Entre 1984 et 1992 plus de **12.000 étudiants** ont participé à ce travail avec la **collaboration d'une soixantaine d'enseignants-chercheurs de toutes disciplines**, dans le cadre d'heures spécifiquement allouées à ce travail de projet professionnel.

Parallèlement, l'arrivée massive d'étudiants dans les premiers cycles universitaires a mis l'accent sur l'échec et ses causes, notamment l'**absence de méthodes de travail pertinentes**. L'aide apportée aux étudiants dans l'élaboration de leur projet personnel est incomplète si elle ne s'accompagne pas d'un travail méthodologique concernant les moyens d'apprentissage : en effet, bien souvent, un échec aux examens invalide un projet, par ailleurs solide. Face à des problèmes similaires, le service d'Orientation et de Counseling de l'Université LAVAL à Québec apporte depuis 1983 une réponse adaptée sous forme d'ateliers s'adressant au plus grand nombre des étudiants de première année. Avec l'accord du Directeur du service de Counseling, les **ateliers "le métier d'étudiant"** sont exportés à la rentrée universitaire 88 à l'Université LOUIS PASTEUR de Strasbourg. L'évaluation de cette action durant deux années montre qu'elle répond adéquatement aux besoins des étudiants. La complémentarité de l'enseignement "projet professionnel" LYON I et des ateliers "le métier d'étudiant" STRASBOURG I trouve son officialisation dans une communication au congrès de l'A.I.O.S.P. (Association Internationale de l'Orientation Scolaire et Professionnelle) en août 90 à MONTRÉAL, qui constitue les prémices du présent ouvrage. En effet réflexion sur le projet et atelier permettant d'acquérir ou d'améliorer ses méthodes de travail sont évidemment liés : savoir pourquoi on est à l'université, ce que l'on peut en attendre, à quoi elle peut servir, comment elle peut amener vers la réalisation de son projet professionnel amènera automatiquement à une réflexion sur soi en

terme de bilan personnel. Ce diagnostic, qui soulignons-le responsabilise l'étudiant face à sa réussite, l'amène à trouver des remédiations en particulier en ce qui concerne ses méthodes de travail. Nous insistons sur les rétroactions possibles : l'amélioration des méthodes de travail, donc l'augmentation de la réussite, la diminution du stress ... peuvent amener l'étudiant à modifier son projet initial.

Ces deux axes, aide au projet personnel et aide aux méthodes de travail, avaient leur place "naturelle" en première année universitaire, alors que traditionnellement les stages d'aide à la recherche d'emploi sont proposés aux étudiants en fin de cursus. Il nous a semblé bénéfique d'utiliser les exercices habituels de la démarche d'insertion professionnelle (connaissance des fonctions dans l'entreprise, bilan personnel, rédaction de son curriculum-vitae, lettre de candidature) pour là encore finaliser, concrétiser, rendre active la démarche de réflexion sur son projet personnel et l'amélioration de ses méthodes de travail. Nous voyons par là que ces trois thèmes interagissent les uns sur les autres. Par ailleurs certains étudiants peuvent s'impliquer beaucoup plus dans l'un de ces trois axes, et entrer par la porte qui leur convient le mieux dans ce travail personnel de maturation de leur projet : par exemple, lorsque Pierre doit rédiger une lettre de motivation pour se porter candidat à un deuxième cycle des *métiers de l'eau*, cela lui impose de formuler un projet précis, donc de prendre une décision explicite sur la façon dont il envisage les années qui viennent. De plus ces apprentissages faciliteront les démarches intermédiaires : recherche de stages en entreprise, jobs d'été, candidatures à d'autres formations, stages à l'étranger : ces expériences vont à leur tour jouer leur rôle dans la spirale de la démarche du projet, modifiant, affinant, éclaircissant le projet initial ou encore mettant en évidence la nécessité de certaines modifications dans les méthodes de travail.

Les trois thèmes formant un tout pédagogique, ce triptyque a été mis en oeuvre à l'université LYON 2, en première année de DEUG sciences économiques dès 1990/91, puis dans le cadre d'un enseignement hebdomadaire de tutorat à l'I.U.T. LUMIERE (Institut Universitaire de Technologie de l'Université LYON 2).

Nous avons observé les différentes expériences qui avaient été conduites et nous avons remarqué qu'elles pouvaient être lues comme les différentes phases d'une expérimentation. En effet nous pouvons effectuer un parallèle entre notre cheminement et la démarche expérimentale utilisée dans la recherche industrielle : après une étape de recherche fondamentale puis une phase d'expérimentation en laboratoire, ce qui correspond pour nous à l'option "*le DEUG Sciences pour quoi faire ?*" à LYON I pour 30 étudiants, on passe à la phase "pilote" d'élaboration du prototype, à savoir pour nous l'extension de l'expérience à l'ensemble des étudiants du DEUG Sciences à LYON I : 1800 étudiants et plus de 60 enseignants-chercheurs par an pendant 9 ans. Cet ouvrage nous permettra d'envisager un usage plus extensif de cette méthode.

Pour passer à cette phase finale, il s'agit de respecter strictement, comme pour un protocole scientifique, trois principes, garants de la qualité.

Le principe expérientiel consiste à proposer à l'étudiant des situations qui vont lui faire vivre de l'intérieur l'objet de l'apprentissage : **expérimenter pour comprendre un concept** ; par exemple,

interviewer des professionnels exerçant le métier convoité pour accéder au stade du ressenti en dépassant la simple information, observer la courbe de ses performances au cours d'une journée afin d'éprouver son fonctionnement personnel ou encore, exprimer un savoir-faire simple devant un groupe et en écouter l'écho au niveau de ses pairs.

Dans un deuxième temps, le principe heuristique permet de fournir à l'étudiant les moyens de traiter son expérience (sinon, pourquoi la lui faire vivre!), de lui donner des outils d'analyse lui permettant de comprendre par quelle démarche il est passé pour arriver là où il est. C'est le moment du **traitement cognitif de l'expérience** ; c'est le passage de la perception à la conceptualisation (perception de soi, concept de soi - perception de l'environnement, organisation de ses perceptions) : à partir de divers témoignages sur une pratique professionnelle, comment je les analyse pour préciser ma propre perception de ce métier et savoir ce que j'en retire pour moi.

Et enfin, le **principe intégrateur** va permettre à l'étudiant de **s'approprier son expérience**, afin qu'elle ait un sens pour lui et qu'elle puisse être intégrée à son développement. Il met l'étudiant en situation de **passer du "on" au "je"** qui favorisera cette intégration. En effet, rester au traitement cognitif de l'expérience, c'est être à distance de cette dernière, la considérer comme un objet externe. Or, nous sommes dans un champ qui concerne directement la personne ; par exemple, en restituant au groupe, le genre de banquier que je serai, moi, la façon dont je prends des notes personnalisées, en cours, pour favoriser ma mémorisation, ce que je vais dire à mon futur employeur de mon expérience de travail à la chaîne ..., je formalise ce que je connais de moi.

L'enjeu est de conserver l'objectif **qualité** dans le passage au grand nombre. Faire vivre des expériences à un étudiant, les lui faire traiter, puis intégrer sera fait en groupe avec un intervenant dont le rôle est de proposer la méthodologie de travail, le cadre, afin que le contenu apporté par les étudiants émerge librement. Les **Universitaires, entraînés à la rigueur méthodologique** et chargés de former leurs étudiants à cette démarche, ont toute compétence pour intervenir dans un tel contexte. Il va de soi que l'investissement de chaque enseignant doit pouvoir rester limité, ce qui implique qu'ils puissent s'appuyer sur un coordonnateur, **personne ressource** pour l'équipe enseignante. Nous reprendrons ces suggestions de mise en oeuvre au chapitre 6.

Il faut souligner l'intérêt pour un enseignant d'intervenir hors de son champ disciplinaire: ce sera une illustration de la **réciprocité en pédagogie** : dans l'élaboration du projet personnel, l'enseignant livre sa méthode, l'étudiant livre ses découvertes dans le champ des métiers et du questionnement face aux choix. Ainsi l'enseignant découvre souvent la complexité de l'orientation et la richesse du monde professionnel à travers des témoignages vivants d'adultes interviewés par leurs étudiants dans des secteurs parfois ignorés d'eux. En outre, la réciprocité est multidirectionnelle : elle intervient entre les étudiants. C'est l'**enrichissement par les pairs** qui préfigurera le travail en équipe. De plus, cette méthodologie est directement **transférable par les étudiants dans d'autres champs**

disciplinaires (analyse d'un problème, présentation des résultats par écrit et oral, en petit ou grand groupe).

La particularité de "**POUR ACCOMPAGNER LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS**" réside dans le fait que les enseignants interviennent sur le cadre en apportant des consignes de travail, le contenu étant principalement sous la responsabilité des étudiants, puisqu'il s'agit de leur projet, de leur mode de fonctionnement, de leur expérience. La position originale de l'enseignant dans ce type d'intervention l'entraînera dans une **gestion du paradoxal**, dans le sens où il devra respecter une dialectique "contenu ouvert/cadre fermé" assez éloignée de sa pratique professionnelle habituelle.

Ainsi, l'histoire de notre projet expliquant sa raison d'être et sa finalité, nous allons dans les chapitres suivants exposer précisément, séquence par séquence, comment accompagner des groupes d'étudiants tant dans l'élaboration de leur projet personnel que dans l'acquisition de méthodes de travail, que, enfin, dans la préparation de leur insertion professionnelle. Cet ouvrage permet une appropriation facile par les enseignants de cette méthode. Cependant, un détour s'impose par les fondements théoriques sur lesquels repose toute cette démarche. En effet une connaissance préalable des concepts utilisés est nécessaire pour rendre notre méthode opérationnelle et, plus important encore, pour ne pas risquer de la dénaturer.

CHAPITRE 2

LES SOURCES

Pour comprendre ce qui se passe aujourd'hui, il faut connaître, savoir, comment l'orientation a évolué dans le temps. A propos, une question préalable : à quelle date trouvons-nous pour la première fois mention de l'orientation? Le premier souci explicite d'aide à l'orientation date de...1842, année où paraît le dictionnaire des professions de E. CHARTON (sous-titre : "*guide pour le choix d'un état*"). Néanmoins, si cette date correspond au premier repère écrit, la démarche d'orientation a toujours existé.

Pour l'ancien régime (avant 1789, et même jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle), il existait ce que l'on pourrait appeler des pratiques naturelles d'orientation. L'éducation des enfants et le processus de socialisation, d'intégration à la société des adultes laborieux étaient entièrement contrôlés par la famille et le micro-milieu social d'origine. Le mode de vie était avant tout rural et agricole, les moyens de communication précaires. La durée moyenne de vie était courte, les changements technologiques trop lents pour être perçus par chacun ; les individus circulaient extrêmement lentement. Les parents pouvaient facilement imaginer l'avenir de leurs enfants comme devant se dérouler dans les mêmes conditions que le leur : les savoirs et les savoir-faire se transmettaient par les pères et l'entourage immédiat, souvent très tôt, dès 6 ans, sans heurts et sans "états d'âme"...

Les pratiques d'orientation étaient claires : les parents - les pères - estimaient les goûts, les aptitudes de leurs enfants, les nécessités familiales (le rang des naissances), appréciaient les contraintes et les possibilités extérieures, s'informaient auprès de l'entourage (les voisins, le curé), prenaient si besoin conseil auprès de "sages" ou de personnes plus âgées et casaient leurs enfants selon les règles, les rites et réseaux de relations propres à chaque milieu. Les déviants devenaient prêtres, marins, soldats ou aventuriers, marchands ou colporteurs.

L'orientation était fondée sur les informations qui étaient disponibles de façon immédiate : je vois le forgeron, je sais si mon fils est "costaud" et si le forgeron a besoin d'un jeune. Ce fonctionnement en réseau était la norme jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle. Mais ce mode d'orientation comme beaucoup d'éléments de la vie quotidienne va être balayé par la première révolution industrielle.

En effet l'évolution des techniques, le développement du machinisme et des manufactures, le changement du mode de production entraînent la concentration des outils de production, la séparation du capital et du travail et une concurrence effrénée qui se "mondialise".

Depuis la Révolution de 1789, les corporations ont été supprimées. C'était elles qui avaient le souci de la formation professionnelle. Cette responsabilité n'a pas été reprise. Les employeurs se désintéresseront de la formation de la main d'oeuvre et privilégieront la parcellisation du travail. Ces changements économiques et techniques vont entraîner des changements sociaux importants : exode rural, entassement dans certains quartiers des villes, salaires bas, horaires de travail très lourds (72 heures par semaine en 1850) : nous vous renvoyons à vos lectures de ZOLA, DICKENS, ...

Par ailleurs, la société a besoin de cadres administratifs et techniques qu'elle recrute dans la bourgeoisie. Pour ce faire, NAPOLÉON crée les lycées et les grandes écoles, mais personne ne se souciera de la formation manuelle entre la fin des corporations et la loi ASTIER sur l'apprentissage en 1917. Il y a d'un côté les nantis, de plus en plus informés, de plus en plus formés, et de l'autre la classe ouvrière qui émerge et se paupérise rapidement, financièrement et culturellement (accélération de l'exode rural). La dichotomie est trop criante pour que les intellectuels ne prennent pas conscience du problème : aussi, c'est à la même époque, c'est-à-dire la deuxième moitié du XIXème siècle que différentes théories sont élaborées, la pensée de MARX, le positivisme d'AUGUSTE COMTE, le socialisme utopique de FOURIER, l'anarchisme de PROUDHON ; c'est aussi l'époque du transformisme de DARWIN, la naissance de la FRANC-MAÇONNERIE. On imagine une société où les rôles seraient mieux répartis. Mais les idées mettent du temps à faire leur chemin! Des mouvements de solidarité s'organisent : naissent les premières associations d'éducation populaire, les mutuelles, les syndicats ; la loi sur les associations de 1901 a été imaginée pour mettre de l'ordre dans la multitude des associations de la fin du XIXème siècle. C'est à cette période que sont promulguées les lois sur l'enseignement sous le ministère de JULES FERRY en 1881, l'instruction étant, elle aussi, envisagée comme un remède au délabrement de la société.

A l'aube du XXème siècle, tout se précipite ; c'est un lieu commun, mais on ne peut comprendre la problématique actuelle de l'orientation sans évoquer les bouleversements qu'ont connus les générations de nos grands-parents et arrière-grands-parents. Sur le plan économique, après deux révolutions industrielles, le libéralisme connaît des crises, des soubresauts - coups de freins pendant les guerres, coups d'accélérateur après ; sur le plan politique, l'Europe perd sa suprématie ; sur le plan démographique, la natalité s'effondre, les jeunes hommes meurent dans les guerres, les migrations de population s'accroissent des campagnes vers les villes, des pays moins développés vers les pays capitalistes pour répondre à la non-qualification professionnelle et à la baisse démographique : en France, en 1914, il y a 1,5 million d'immigrés sur 30 millions d'habitants.

C'est une époque de progrès techniques importants : la science progresse dans tous les domaines, et notamment celui de la psychologie qui nous intéresse au premier chef ; c'est l'époque où la

psychologie expérimentale apporte les tests - mesure des aptitudes et inaptitudes des individus - et analyse des postes de travail. On espère pouvoir éviter le gaspillage humain et économique, comme en rêvaient les utopistes de la fin du XIX^{ème} siècle, en répartissant de manière rationnelle la main d'oeuvre : l'orientation sera perçue essentiellement comme devant permettre un meilleur ajustement entre les postes (définition de profils de poste extrêmement précis) et les personnes disponibles sur le marché de l'emploi.

En 1912, à PARIS, est créé le premier office d'orientation professionnelle, "bureau pour documenter et conseiller les adolescents dans leur choix d'un métier". A partir des années 20, le travail salarié féminin, incontournable pendant les guerres, allant jusqu'aux postes de commandes, devient la norme (les rapports hommes-femmes se modifient), la scolarité se généralise, autorisant une plus grande mobilité sociale, et faisant naître aussi - on n'y pense plus aujourd'hui que comme une évidence - une classe d'âge transitoire entre la petite enfance et la maturité : ce sont l'enfance, et l'adolescence, qui étaient jusque là l'apanage des riches.

Toutefois, coexistent alors deux catégories de population : d'un côté, les jeunes issus de milieu modeste dont l'entrée dans la vie professionnelle se fait dès la fin de la scolarité obligatoire, ou éventuellement après un apprentissage ; de l'autre, les jeunes issus de milieu favorisé. Pour la première catégorie, la question du choix d'un métier est à peine posée, et c'est pour eux qu'ont été développées et appliquées la théorie de PARSONS : réaliser la meilleure adéquation possible entre un individu et un poste de travail, cela grâce à l'utilisation de tests mesurant capacités et aptitudes. La notion d'intérêt est tout juste effleurée, et cela à travers un éventuel entretien, s'appuyant sur les réponses à un questionnaire portant sur les "préférences scolaires et professionnelles".

Rappelons à ce propos deux dates importantes : en 1922, un décret définit pour la première fois l'orientation professionnelle et la place sous la tutelle du Ministère de l'Instruction Publique, et en 1938 un décret-loi précise que "tout jeune entrant dans le commerce et l'industrie doit être en possession d'un certificat d'orientation professionnelle" ; dans la réalité celui-ci ne sera le plus souvent qu'un certificat médical précisant les éventuelles contre-indications à l'exercice de certains métiers. Ainsi sont créés les centres d'orientation professionnelle, un par département, qui doivent délivrer ce certificat d'orientation professionnelle à tous les jeunes qui arrivent en fin de scolarité obligatoire, avant leur entrée en apprentissage.

En ce qui concerne la deuxième catégorie - jeunes issus de milieu favorisé - on ne prévoit pas de certificat d'orientation professionnelle, mais en 1932, on crée à leur intention le B.U.S., Bureau Universitaire de Statistiques. Peut-être est-ce à cette époque qu'on commence à effleurer la notion de choix, d'orientation, de métier. En effet, le B.U.S. a pour objectif de remédier à une situation qui devient préoccupante : on manque de cadres formés dans certains secteurs professionnels, alors qu'on voit apparaître le chômage des intellectuels. En informant ces jeunes sur les professions, on les incitera peut-être à choisir des études correspondant mieux aux besoins. Mais on ne fait que

constater que les choix effectués par ces jeunes sont en décalage par rapport aux besoins en termes d'emplois ; on ne se demande pas encore **comment ils opèrent ces choix**. En informant les jeunes sur les débouchés professionnels, ce décalage devrait se réduire, pense-t-on.

Ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale, quand la demande de formation augmente, quand on est en situation de plein emploi, et que le Progrès semble sans fin, que cette question des choix commence à émerger. D'autant qu'elle commence à concerner l'ensemble de la population : en effet, les parents de milieu populaire aspirent pour leurs enfants à un meilleur épanouissement qui passe par l'école, puisque c'est l'école qui leur permettra d'accéder à des emplois moins pénibles, plus rémunérateurs et plus prestigieux.

Au début des années 60 l'orientation professionnelle devient scolaire et professionnelle (O.S.P.). En 1967 est créée l'A.N.P.E. (Agence Nationale Pour l'Emploi), puis en 1970, l'ONISEP (Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions) et le CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Qualifications) ; en 1971, sont réorganisés les services d'information et d'orientation ; enfin en 1973, sont créés les services d'orientation des Universités. Ainsi l'orientation, de processus naturel est peu à peu passée à un ensemble de procédures : textes officiels, circulaires régissant les flux des élèves, au fur et à mesure que la scolarisation des jeunes s'accroît.

L'évolution des sciences et des techniques se précipite. Les économistes pensent pouvoir tout contrôler, tout pronostiquer, tout planifier. Naissent alors les organismes d'aménagement et de prospective, l'usage des taux, taux de natalité, de production, d'emploi...

Tout est fait pour aménager, encadrer, faciliter l'intégration de chacun dans la société, ce qui n'empêche pas chacun de rechercher le bien-être, le mieux vivre individuel. Des penseurs comme C. ROGERS (psychothérapeute américain traduit en français dans les années 60) vont valoriser une centration sur les individus comme personne unique ; chacun va rechercher un bonheur personnel, de manière individualiste : d'une certaine façon une dimension de l'explosion de mai 1968 en est une illustration. La société actuelle devient de plus en plus complexe : le temps, l'espace, les valeurs, les savoir-faire bougent en même temps et de manière imprévisible. La plupart des prévisions ne se réalisent pas, les "usagers" deviennent moins dociles, plus critiques.

Parallèlement, les recherches en sciences humaines se développent, que ce soit en psychologie, en sociologie, en économie... Un certain nombre de théories vont alors voir le jour, et qui toutes tenteront de rendre compte de la façon dont s'opèrent les choix professionnels.

Nous ne nous attarderons pas sur les **théories déterministes** qui considèrent le choix comme émergeant à un moment précis de la vie de l'individu, réglant une fois pour toutes le problème de son orientation. En outre, ces théories ne laissent pas la place à une quelconque responsabilité consciente de l'individu dans l'émergence de ce choix. Citons quelques-unes de ces théories :

- celles d'inspiration socio-économique (par exemple les théories liées à la reproduction sociale), où l'on considère l'individu comme entièrement conditionné par son origine socio-culturelle sans aucune marge de manoeuvre.
- celles d'inspiration psychologique : citons notamment la théorie de Holland, pour qui le choix d'une profession est la recherche d'un environnement correspondant à sa propre personnalité et qui permettra d'exprimer ses intérêts et ses valeurs. A partir de ses recherches, Holland élabore deux typologies : celle des environnements professionnels et celle des personnalités. Il suffit de comparer, de rapprocher les deux pour qu'un individu repère l'environnement professionnel le plus en adéquation avec sa personnalité.
- enfin celles inspirées par la psychanalyse où le choix serait la résultante "d'inscriptions" dans l'inconscient.

Par contre nous nous attarderons sur les **approches développementales**, qui, contrairement aux précédentes, considèrent le choix comme l'aboutissement d'un processus sur lequel l'individu a une possibilité d'agir. Deux chercheurs nord-américains ont marqué cette approche: GINZBERG au début des années 50 et D.E. SUPER.

GINZBERG, économiste, entouré de collaborateurs spécialistes d'autres domaines des sciences humaines, s'est montré soucieux d'élaborer une théorie qui pourrait enfin donner un cadre conceptuel aux interventions des spécialistes de l'orientation. Au départ, il réfutait deux théories déterministes : la théorie de l'accident, où le choix serait la résultante d'une rencontre de hasard entre un jeune et un événement extérieur (une personne, une lecture ...) ; la théorie de l'impulsion qui explique le choix par de seuls facteurs internes à l'individu (par exemple, les théories psychanalytiques selon lesquelles le choix serait la concrétisation, la traduction d'une pulsion). L'hypothèse de GINZBERG, au contraire, était que le choix était la résultante de facteurs internes et externes qui interagissent à différentes périodes de l'enfance et de l'adolescence. Après un premier travail d'enquêtes, GINZBERG avait identifié un certain nombre de facteurs qu'il avait regroupés en trois grandes catégories : d'abord le Moi (lui-même composé de quatre variables : capacités, intérêts, valeurs et perspective temporelle) ; ensuite la Réalité, c'est à dire notamment, l'influence de la famille tant sur le plan matériel que psychologique, la connaissance du monde du travail, etc. ; et les "Personnes-clés", c'est à dire celles qui pourront, à un moment donné, apporter une aide ou exercer une pression.

C'est à partir de cette catégorisation qu'une grille d'observation a été mise au point et utilisée auprès des jeunes adolescents : le choix professionnel est un processus quasi irréversible qui aboutit à un compromis entre le désir et la réalité et qui, traversant plusieurs périodes et stades, commence dès l'enfance pour s'achever à la fin de l'adolescence. Au cours de chacune de ces périodes et de chacun de ces stades, ce sont différents facteurs qui sont pris en compte par l'enfant, puis par l'adolescent dans la formulation de son choix. D'abord des facteurs internes, puis de plus en plus des facteurs externes.

GINZBERG a ainsi pu identifier trois périodes. D'abord celle des *choix fantaisistes*, où seule la notion de plaisir guide dans un premier temps les aspirations de l'enfant ; au cours de cette période peu à peu celui-ci devient capable de faire le lien avec les résultats d'une activité professionnelle (*je serai instituteur, pour apprendre aux autres élèves*) ; les choix sont souvent grandioses, spectaculaires ou aventureux, l'enfant ne se pose pas la question du comment le réaliser, ni ne s'interroge sur ses capacités : il n'a pas de vision réaliste. Ensuite, la période des *choix provisoires* dans laquelle GINZBERG identifie plusieurs stades, qui correspondent chacun à un nouveau facteur pris en compte, intérêts, capacités, valeurs, et un stade de transition, où l'adolescent est de plus en plus réaliste et pratique dans sa façon de voir les choses. Enfin la période des *choix réalistes* est subdivisée en trois stades ; le stade d'**exploration** au cours duquel le jeune manifeste un désir marqué de recueillir de l'information sur le monde professionnel ; le stade de **crystallisation** où le jeune fait la synthèse des facteurs internes et externes qui sont impliqués dans sa décision, et où il s'engage en ce sens qu'il met un terme à sa démarche exploratoire pour élaborer des plans d'avenir qui ont un caractère définitif même si certains détails sont sujets à des remises en question ; enfin, vient le stade de la **spécification** où à un choix général succède un choix spécifique.

Si GINZBERG constate que ce processus, qui s'étale de l'enfance à la fin de l'adolescence, se retrouve chez un grand nombre de jeunes, il remarque aussi des variations entre les individus qui vont porter essentiellement sur des écarts d'âge pour cette dernière période et des déviations. Ainsi, certains jeunes ne parviennent pas à tenir compte simultanément des différents facteurs en jeu, ayant tendance par exemple à ne privilégier que le facteur intérêt ; ou bien encore d'autres se montreront incapables de spécifier et continueront sans cesse à explorer sans parvenir à prendre une décision.

Aussi GINZBERG signalait dès cette époque (années 50), la nécessité d'une intervention de professionnels de l'orientation pour éviter aux jeunes ce type de déviations. Un **souci éducatif** apparaissait.

Par ailleurs, dans les années 50 également, un autre théoricien s'est attaché à comprendre le processus du choix professionnel, Donald E. SUPER. Tout au long de sa très longue carrière SUPER a alterné les tâches de recherche, d'applications pratiques, de théorisation.

Comme GINZBERG, SUPER a mis en évidence que le processus du choix professionnel était un phénomène complexe qui parcourait un certain nombre de stades et d'étapes. Mais à la différence de celui-ci, il a montré que ce processus, s'il commençait dès l'enfance, ne s'arrêtait pas à l'adolescence, mais se prolongeait jusqu'à la retraite. Et surtout que le choix professionnel n'était qu'un des phénomènes d'un long processus développemental.

En effet, selon SUPER, l'individu n'a pas seulement à effectuer des choix professionnels, mais à effectuer des choix de rôles, rôles qui évoluent tout au long de la vie, qui seront successifs ou simultanés - ainsi le rôle de l'étudiant, le rôle de travailleur, le rôle de citoyen, le rôle de parent, le rôle de "consommateur" de loisirs. Chacun de ces rôles aura un poids différent suivant les âges de la

vie, mais tendront tous à l'actualisation de l'image de soi, favorisant l'épanouissement de certaines dimensions de la personnalité qui revêtent une importance pour l'individu. Et suivant les aléas de la vie, cet épanouissement passera avec une force variable à travers ces différents rôles. SUPER a conceptualisé cet aspect de sa théorie par le "*life career rainbow*"¹⁵ : cet arc en ciel permet de représenter graphiquement et simultanément les cinq stades de la vie (croissance, exploration, établissement, maintenance et déclin) et chacun des rôles que l'individu est amené à jouer au cours de sa vie. Cela permet ainsi de visualiser pour un individu l'importance qu'il accorde à tel rôle à tel moment de sa vie (aussi bien en termes de temps qu'il consacre, qu'en termes d'investissement affectif).

Dans le prolongement des recherches de SUPER, Danièle RIVERIN-SIMARD¹⁶, Professeur à l'Université Laval à Québec, approfondit depuis une dizaine d'années la question de la permanence du développement vocationnel tout au long de la vie, contrairement aux idées "biologistes" d'une décroissance irréversible à partir de l'âge de trente ans.

Par rapport à GINZBERG qui, comme on l'a vu précédemment, avait identifié un certain nombre de facteurs, internes et externes, impliqués dans le choix. SUPER en a considérablement augmenté le nombre, ou, pour certains d'entre ces facteurs, mieux identifié les influences multiples. Ainsi, parmi les facteurs socio-économiques, SUPER a notamment examiné la loi de l'offre et de la demande d'emploi, les cycles économiques, les changements dans les goûts et les modes, etc... Quant aux stades qu'il a mis en évidence et qui parcourent la vie de l'individu, il a précisé les tâches développementales qui les définissaient et les attitudes et comportements qui y étaient associés.

Les recherches de SUPER ne concernent pas que l'orientation des jeunes, mais aussi celle des adultes ; il pensait aussi à un champ d'application encore plus large qu'on pourrait définir comme étant celui où l'individu peut actualiser d'autres images de soi que celle de la seule image de soi vocationnelle, c'est-à-dire en relation avec son choix professionnel. Mais, dans ces autres domaines, l'individu n'est pas toujours en mesure de repérer quelles activités (de loisirs, ou de type associatif, par exemple) seraient les plus adéquates. Un article de SUPER, paru en 1984, développe cette idée ; il y montre notamment que la vie de travail a tendance à occuper une part du temps de plus en plus réduite et que parallèlement les activités de loisirs se développent et se diversifient énormément. Mais, dans le même temps, on constate que les individus ne parviennent pas toujours facilement à occuper ce temps de la manière la plus propice à un plein épanouissement de soi. SUPER suggère donc que les interventions des professionnels de l'orientation auront peut être à s'étendre bientôt à ce domaine de l'extra-professionnel. N'est-ce pas déjà à une ébauche de cela que nous assistons dans les sessions de préparation à la retraite?

¹⁵SUPER, D.E. : *Exploration des frontières du développement vocationnel*, in L'indécis n°8, Lyon, éd. Trouver-Créer, 1991

¹⁶ RIVERIN-SIMARD, D. : *Étapes de vie au travail*, Montréal, éd. Saint-Martin, 1984

Cet élargissement de la perception de l'individu, cette vision beaucoup plus globale d'un être plus attaché à se choisir, à se définir un style de vie, un équilibre de ses multiples rôles, est un progrès important dans l'approche de l'orientation.

SUPER a montré la complexité du choix professionnel en raison des multiples facteurs à considérer. GINZBERG et lui avaient aussi, très tôt, mis en évidence la difficulté pour l'individu à repérer et tenir compte de tous ces facteurs. Que dire alors maintenant, où l'évolution des technologies est vertigineuse avec un impact direct sur les emplois, où on constate l'échec des prévisions économiques, où les choix de formation deviennent de plus en plus nombreux, où la durée même de la formation s'allonge de plus en plus, y compris pour toute une population de jeunes qui n'a pas de tradition familiale d'études longues.

C'est cette situation et le désarroi qu'elle provoque chez beaucoup d'adolescents qui ont suscité chez trois conseillers d'orientation québécois, Charles BUJOLD, Denis PELLETIER et Gilles NOISEUX, Professeurs à l' Université LAVAL de QUÉBEC, le désir d'élaborer un programme d'éducation à la carrière. S'appuyant sur les travaux de Super et de Ginzberg, ils considèrent comme eux que l'orientation ne se résume pas à un choix fait à un moment donné par un individu, c'est un processus développemental qui s'étale sur toute la vie et traverse plusieurs stades et périodes. Ils pensent aussi que les choix successifs faits par l'individu prennent leur source dans des facteurs externes et internes, et tendent toujours à l'actualisation de l'image de soi. C'est en 1974 qu'ils ont publié leur premier ouvrage : *"Développement vocationnel et croissance personnelle, approche opératoire"*. Nous verrons que c'est aussi cette perception globale qui animait cette équipe de chercheurs québécois dont nous allons décrire les travaux. Car même si à première vue leur intérêt se porte sur des jeunes "s'orientant", et donc sur le champ du vocationnel, c'est aussi le développement personnel qui est visé. C'est l'éducation de l'intentionnalité qui est l'objectif fixé, c'est-à-dire donner les moyens à la personne de connaître mieux le sens qu'elle cherche à donner à sa vie. Grâce à cette équipe vont naître les principes de **l'activation du développement vocationnel personnel : A.D.V.P.**

Dix ans plus tard, dans un ouvrage collectif *"Pour une approche éducative en orientation"*¹⁷, Denis Pelletier formule à nouveau leur objectif : "Face au discontinu du socio-économique instable et fluctuant, en devenir perpétuel, notre objectif est de faire acquérir à l'adolescent une compétence qui lui permettra d'analyser, maintenant et plus tard, à chaque déroulement de son orientation, les éléments de soi, ses atouts et ses limites, et la structure du monde environnant avec ses voies royales et ses voies détournées, ses opportunités et ses contraintes. S'il n'est plus possible dans un monde en évolution de construire des projets à long terme, il faut *apprendre* les stratégies à court terme, les ajustements successifs et la disponibilité. Il faut qu'à chaque palier, le sujet soit capable de maîtriser,

¹⁷ PELLETIER, D. et BUJOLD, R., et coll. *"Pour une approche éducative en orientation"*, Chicoutimi, Gaëtan Morin éd., 1984

dans l'ici et le maintenant de son choix, et aussi complètement que possible, les données de l'accès aux filières de formation, aux emplois et à la promotion". Oui, mais *comment* s'y prendre?

Reprenant les trois stades décrits par D.E. SUPER et en rajoutant un quatrième les Québécois vont d'abord décrire la SÉQUENCE VOCATIONNELLE, succession de quatre phases, exprimées en termes de tâches, séquence semblable à une spirale au sens où on la retrouve à chaque nouvelle situation de choix :

Premier stade : l'EXPLORATION - La tâche d'explorer intervient en même temps qu'apparaît la nécessité d'avoir à choisir (par exemple : à certaines étapes de la scolarité, que l'on nomme le plus souvent des "paliers d'orientation"). Cette tâche consiste à prendre connaissance des multiples possibilités qu'offre le milieu, et requiert ouverture et disponibilité aux informations multiples qui parviennent et sont en relation avec soi et son avenir. Dans cette phase n'intervient aucun jugement de valeur, on amasse, on accumule un maximum d'informations, d'éléments ; ces données concernent aussi bien la personne elle-même (connaissance de soi) que son environnement (écoles, professions, loisirs ...).

Deuxième stade : la CRISTALLISATION - La tâche de cristalliser correspond à la nécessité de mettre de la compréhension dans ce qui a été recueilli lors de l'exploration. Autrement dit, lorsque l'exploration a été riche, il arrive un moment où il faut mettre de l'ordre, trier. C'est une phase pendant laquelle on va faire des catégories : mettre ensemble ce que l'on estime aller ensemble. Ce moment est capital : c'est lui qui souvent va donner un sens à l'exploration. Dans cette phase on n'élimine rien, on ne perd rien : simplement on classe, on organise. Il n'y a pas encore de hiérarchie : de ce regroupement vont émerger des critères de choix.

Troisième stade : la SPÉCIFICATION - C'est la tâche qui consiste à choisir, en tenant compte des multiples facteurs qui entrent en jeu dans le choix, et en trouvant un équilibre entre ce qui est à la fois désirable et probable. C'est le moment de la hiérarchie. En fonction de ce qui m'est spécifique, j'ordonne les différents éléments, je place certains avant d'autres ; à la fin de cette phase se trouve le choix : je peux garder certains critères et éliminer les autres. La difficulté de ce stade est d'accepter la perte, "choisir c'est perdre", ce qui rend d'ailleurs impossible à certains le franchissement de cette étape : ils veulent tout garder!

Quatrième stade : la RÉALISATION - Au cours de cette tâche, il s'agit de faire passer les intentions dans la réalité, donc d'établir un planning, de faire des démarches, d'envisager les obstacles possibles et les moyens de les contourner. Dans cette phase le doute ne doit plus subsister. Pour que le choix devienne projet, pour qu'il passe du rêve à la réalité, il faut que j'élabore un passage à l'action. Il faut que je planifie mes démarches ... C'est d'ailleurs à ce moment que s'effectuera la confrontation parfois difficile à la réalité.

Cela posé, l'équipe québécoise a procédé à un questionnement opératoire de la séquence, c'est à dire s'est attachée à repérer les habiletés intellectuelles et les attitudes propices à la réussite de

chacune de ces tâches. Pour ce faire, ils se sont appuyés sur la théorie de l'intelligence de GUILFORD, ou modèle cubique. Selon GUILFORD, chaque tâche cognitive (ou acte de connaissance) est la combinaison d'une opération (par exemple, la mémoire, la production divergente, l'évaluation), un contenu (il pourra être figural ou symbolique), un produit (qui pourra être une unité d'information, une classe qui regroupe plusieurs unités, etc.). GUILFORD a ainsi pu identifier 120 habiletés.

Selon l'équipe québécoise, chacune des tâches développementales peut être mise en relation avec un certain nombre de ces habiletés. A titre d'exemple, voilà comment ils ont redéfini, en termes opératoires, la tâche d'explorer :

*Découvrir qu'il existe dans le milieu immédiat et dans la société en général, des problèmes à résoudre et des tâches à réaliser (habileté associée : sensibilité aux problèmes).

*Accumuler en abondance des informations sur soi et sur l'environnement (habileté associée : fluidité).

*Disposer d'un répertoire diversifié d'information (habileté associée : flexibilité).

*Obtenir des informations difficilement accessibles et inhabituelles par rapport au milieu socio-culturel immédiat de l'individu (habiletés associées : originalité, autonomie, pénétration).

*Reconnaître que la question d'orientation se pose et qu'elle est d'importance (habileté associée: sensibilité aux problèmes).

*Accepter que la question d'orientation soit complexe et n'offre pas de réponse unique et définitive (habileté associée : tolérance à l'ambiguïté).

*Essayer des rôles professionnels en imagination (habileté associée : risque et hypothèse).

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

Mais comment activer ce processus? Avant d'établir un répertoire des interventions éducatives (c'est à dire des situations d'apprentissage dont les contenus permettront d'aborder les différents facteurs impliqués dans le choix, afin de mieux les maîtriser), il fallait d'abord se demander comment ces interventions éducatives activeraient le développement ; en d'autres termes quelles étaient les conditions à respecter, les moyens à mettre en oeuvre pour y parvenir?

En effet, si l'on observe, par exemple, les différentes campagnes qui visent à modifier les comportements de choix pour qu'ils soient plus en adéquation avec les exigences du monde professionnel (citons, parmi d'autres, la campagne de promotion de l'enseignement technologique, ou celle qui vise la diversification de l'orientation des filles), force est de constater que l'information seule est impuissante : les jeunes et les familles continuent à préférer massivement l'enseignement général, les filles à souhaiter exercer des métiers traditionnellement féminins même s'ils sont de moins en moins porteurs.

La technique du cours/discours magistral ne sera donc pas retenue pour ces interventions éducatives. Pour qu'il y ait effectivement développement vocationnel et personnel trois principes devront être observés dans chaque situation d'apprentissage qui se fixe cet objectif :

Premier principe - le PRINCIPE EXPÉRIENTIEL : il s'agira de faire vivre des expériences, c'est à dire faire éprouver de l'intérieur l'objet de l'apprentissage, donc la découverte du concept ; "Eduquer l'intentionnalité, c'est offrir à l'individu des situations d'apprentissage dans lesquelles il pourra faire l'expérience de sa propre subjectivité, des mobiles qui le font agir, de même que des buts qu'il poursuit"¹⁸. Les Expériences les plus fortes sont celles où l'on est le plus engagé, cognitivement et affectivement. L'expérience est d'autant plus grande qu'elle mobilise tous les canaux de communication que l'on a avec le monde. Chaque expérience est personnelle : elle ne peut se transférer à son voisin!

Deuxième principe - le PRINCIPE HEURISTIQUE, qu'on définira comme le savoir-faire propice à la découverte : ainsi qu'on l'a vu précédemment, chaque tâche développementale requiert un mode de pensée adéquat. Chaque situation d'apprentissage se fixera pour objectif de stimuler le mode de pensée correspondant à la tâche pour laquelle l'individu ou le groupe doit acquérir une compétence. Ainsi s'il s'agit de la tâche d'exploration, on veillera à proposer des situations qui mobilisent la pensée créative. Ce principe exige que l'on revienne cognitivement sur l'expérience, qu'on la traite en pensée, qu'on y réfléchisse, qu'on en tire les leçons. Il s'agit de trouver du sens à ce que l'on a fait, par exemple amener les élèves à trouver du sens - leur sens - dans ce qu'ils apprennent. Il s'agit aussi de passer du temps à analyser le vécu, de trouver ses propres mots pour qualifier son expérience.

Troisième principe - le PRINCIPE INTÉGRATEUR : aucune situation d'apprentissage n'atteindra son objectif si elle ne permet pas à chacun d'en tirer des significations pour lui, en intégrant dans son développement personnel. Citons encore Raymonde Bujold qui dit dans une conférence : "Favoriser le développement de l'intentionnalité, c'est donc habiliter la personne à entrer en contact avec l'intention implicite qui le fait agir (...). C'est renvoyer la personne à son intention pour l'aider à clarifier les ambiguïtés et les contradictions qu'elle vit". Cela renvoie à la définition de l'accommodation de PIAGET ; en effet intégrer l'expérience à son développement personnel, intégrer les expériences logiquement et psychologiquement, intégrer l'expérience à son histoire, c'est la faire entrer en contact avec l'intention profonde qui fait vivre la personne, qui lui permet de se tolérer, de s'apprécier, de pouvoir s'aimer : "Il n'y a pour un homme de vérités que celles qu'il trouve"¹⁹.

Ainsi chaque rencontre devra indiquer une signification potentielle pour l'individu qui pourra s'engager dans l'expérience dans la mesure où il sait qu'il pourra en tirer profit - c'est l'anticipation du gain. Mais elle se terminera par la recherche du sens : sens du concept ainsi découvert (par exemple le

¹⁸BUJOLD, R., in *"Pour une approche éducative en orientation"*, Chicoutimi, Gaëtan Morin éd., 1984

¹⁹ THIÉRY, A., *"L'homme en proie aux enfants"*,

pouvoir personnel), mais sens aussi beaucoup plus intime puisqu'il se réfère à un vécu antérieur à la situation d'apprentissage et favorise le développement.

Dans le même temps, en France, Geneviève LATREILLE, conseillère d'orientation de formation, et professeur de psychologie sociale à l'Université LYON 2 jusqu'à sa mort survenue précocement en 1982, travaillait à une analyse socio-économique de l'orientation. Parmi les nombreux écrits de G. LATREILLE citons cet extrait d'un article intitulé "*Les paradoxes du métier collectivement trouvé/créé*" qui réaffirmait une fois de plus sa vision dynamique de l'orientation :

" ... Personnellement, je tire de ces observations la conviction que le métier est toujours à la fois, dans des proportions variables, trouvé et créé, mais qu'il ne peut l'être durablement dans le contexte actuel que collectivement ; et cette représentation du métier entraîne, me semble-t-il, une autre pratique de l'orientation, ou tout au moins, un tout autre accent, certains éléments des pratiques précédentes pouvant être réutilisés périphériquement dans la nouvelle : à la pratique initiale, centrée sur le dévoilement par un expert en psychologie différentielle des contre-indications et aptitudes positives correspondant au mieux au professionogramme des métiers choisis ou conseillés, à la pratique actuelle, qui oscille souvent entre un *counselling* prudent (voire manchot) qui laisse toute la responsabilité de leur orientation aux clients au moment précis où la conjoncture de l'emploi est particulièrement délicate et une information-affectation qui prétend connaître la structure de l'emploi existant et y intégrer plus ou moins subtilement les flux d'élèves, il me paraît souhaitable, même si c'est difficile, de proposer l'aide de conseillers capables d'accueillir les représentations du travail souhaité, même lorsqu'elles apparaissent actuellement irréalistes, comme l'expression d'aspiration à un travail effectivement différent. On se fixerait alors comme objectif d'aider ces utopies partielles à devenir projets, non pas en les encourageant benoîtement, mais en aidant activement ceux qu'elles motivent à un moment donné à s'organiser collectivement pour contourner ou renverser les obstacles qui se dressent sur leur route, c'est à dire à analyser les situations dans lesquelles ils se trouvent ou vont se trouver, pour saisir toutes les opportunités favorables à leur projet, en sachant patienter parfois, ou prendre quelques détours, sans pour autant abandonner une lutte actuellement longue et difficile".

L'accent n'est pas mis uniquement sur la personne, mais bien sur la personne appartenant à un groupe social, une organisation professionnelle, syndicale. G. LATREILLE montre que si un individu est modelé, conditionné, par le métier qu'il occupe (ou les groupes auxquels il appartient) lui-même va aussi modeler, faire évoluer son métier. Le métier est à la fois **trouvé**, on prend ce qui existe, **et créé**, on invente sa profession : modèle de plus en plus vérifié par l'évolution de l'emploi (raccourci hardi du paradoxe de WINNICOTT appliqué au métier).

L'extrait de cet article fait apparaître une vision humaniste qui vise au plein épanouissement de l'individu et le considère capable d'agir sur sa vie. L'approche québécoise combinée à l'approche socio-économique de G. LATREILLE permet l'émergence d'une conception nouvelle de l'orientation

qui se cristallise pour la première fois dans l'ouvrage collectif publié en 1984 *"Pour une approche éducative en orientation"*, et qui montre comment l'A.D.V.P. s'est enrichi des apports d'autres chercheurs et praticiens, certains européens. Nous insisterons tout spécialement sur les travaux de Joseph NUTTIN, Professeur à l'Université de LOUVAIN, et directeur du laboratoire de psychologie expérimentale et du centre de recherches sur la motivation et la perspective temporelle. Un court extrait d'un texte de Joseph NUTTIN figure dans cet ouvrage collectif qui affirme la nécessité d'une approche éducative en orientation, et pas seulement pour des collégiens, mais aussi pour de jeunes étudiants : " ... Tout de suite, on voit surgir ici des problèmes psychologiques. Tout d'abord, la profession que l'on veut exercer est éprouvée comme un choix personnel ; elle est choisie parce qu'elle intéresse la personne. Mais la voie qu'il faut suivre pour aboutir à cette profession est établie par la société ; très souvent elle contient des éléments pour lesquels la jeune personne est très peu motivée. En second lieu, la profession attrayante se situe à une distance psychologique considérable, alors que la préparation, qui l'est beaucoup moins, est affaire de tous les jours. De plus, dans le contexte d'une perspective temporelle quelquefois très peu développée chez l'adolescent(e), la relation entre le but éloigné et la formation actuelle est souvent peu perçue ; ainsi il ne s'agit plus d'une préparation, mais plutôt d'un obstacle, de sorte que la motivation pour le but ne se communique pas à la phase préparatoire".

N'est-ce pas cette difficulté première que rencontrent bon nombre de jeunes étudiants?

Comment accepter les années ingrates d'apprentissage, de travail personnel si on ne peut les rapprocher d'un objectif d'orientation? Notre ouvrage a bien cette intention : permettre à l'étudiant d'élaborer un projet personnel, tout en l'aidant à se connaître et à mettre au point des méthodes de travail plus adaptées à sa personne, et à relier sa formation à l'insertion professionnelle qu'il envisage.

CHAPITRE 3

INVENTER SA VIE

*"J'AURAIS VOULU ÊTRE UN
AUTEUR, POUR POUVOIR
INVENTER MA VIE ..."
Michel Berger, Luc Plamondon,
STARMANIA*

Si l'on demande aux bacheliers pourquoi ils sont engagés dans tel ou tel type d'études, la plupart, après une première réponse très évasive, sont en mesure de justifier leur choix de façon très rationnelle : "j'aime la biologie, je désirerais l'enseigner" ; "je voudrais travailler dans l'agro-alimentaire" ; "je veux être ingénieur" etc. Même ceux qui sont inscrits en DEUG faute d'avoir été pris ailleurs, ont fait le choix d'une section bien précise, et pas d'une autre. Mais si l'on demande plus de précisions au jeune étudiant, on constate dans une très grande majorité des cas, y compris pour les élèves de sections sélectives, que ce "projet" masque un flou important, sinon une représentation erronée, ou tronquée de la fonction envisagée. On peut vérifier également qu'aucune tentative (dans le cas le plus courant) n'a été faite pour affiner ou tester ce choix.

Et pourtant ces jeunes n'ont pas manqué d'information : la multiplication impressionnante des sources d'information sur les études et les métiers, hors même du circuit officiel dont c'est la fonction (ONISEP, C.I.O., ...), en est la preuve évidente comme en témoignent les innombrables publications, salons, opérations-carrières, officines spécialisées, etc. On constate donc que l'information, bien que nécessaire, n'est pas suffisante pour élaborer de façon dynamique un projet et aller au-delà de l'expression d'un vœu, d'un choix ; pourtant, seul un projet élaboré apportera la motivation qui donnera un sens à ce que l'on étudie.

La recherche d'adéquation entre les capacités d'un élève et les prérequis de telle ou telle filière, telle qu'elle s'opère la plupart du temps à l'entrée des filières sélectives, laisse le plus souvent l'individu en dehors de la décision, et donc n'aura que peu d'effet sur sa motivation.

On verra dans ce chapitre comment mettre en oeuvre une dynamique, donner une méthode et rendre l'étudiant acteur de son orientation dans ses choix à venir, sans lui imposer d'avoir un projet.

objectifs globaux

La démarche que nous proposons de faire vivre aux étudiants contribuera à une **véritable éducation à la prise de décision** ; nous avons vu au chapitre 1 comment l'expérience nous a montré que mettre les étudiants en situation de recherche sur le terrain, par le biais de la réalisation d'un dossier sur leur projet professionnel, produisait un effet réellement "activant" vers une prise d'autonomie par rapport à leur orientation. Ils ne sont plus de simples consommateurs que ce soit vis-à-vis des sources d'information ou vis-à-vis des experts en orientation, mais deviennent des acteurs en mesure d'élaborer une stratégie tenant compte de critères clairement repérés.

Nous souhaitons aussi amener les étudiants à analyser leurs **représentations professionnelles** en les confrontant à d'autres représentations et aux réalités du monde du travail, et leur permettre ainsi de tester leur projet, de l'affiner, ou simplement de se poser le problème de l'élaboration d'un projet d'orientation.

Notre ambition est de **faire vivre aux étudiants toutes les étapes** nécessaires à la prise de décision pour qu'ils en mesurent les effets et puissent les reproduire sciemment pour leurs choix à venir : l'objectif de transférabilité doit être un souci permanent pour l'accompagnateur.

En contribuant à l'approfondissement de sa **motivation personnelle**, ce dispositif devrait permettre à chaque étudiant de s'engager provisoirement dans une réalité professionnelle qui le concerne et lui donner les moyens de comprendre cette réalité, et de se situer par rapport à celle-ci ; en d'autres termes il s'agit de placer l'étudiant au centre de son expérience, mais en interdépendance avec d'autres, et de la lui faire traiter, ce qui devrait contribuer à la construction d'un schéma d'identité par l'approche progressive de **concepts de soi**.

Un autre objectif est celui de rendre le sujet conscient de son **pouvoir personnel**, autrement dit qu'il se reconnaisse un certain contrôle sur les événements et sur l'environnement, attitude indispensable à acquérir pour agir.

Ces objectifs sont poursuivis en mettant en oeuvre les cinq étapes méthodologiques suivantes, qui ont l'avantage de pouvoir s'adresser au grand nombre :

- choix d'un **thème qui a du sens** pour l'étudiant
- **travail sur les représentations** pour affiner le thème choisi
- exploration : **travail de terrain**
- **traitement de l'expérience** : rédaction d'un rapport écrit
- **intégration logique et psychologique de l'expérience** : exposé au groupe

LE SENS

objectifs partiels :

Il s'agit de rechercher l'implication des étudiants, sans laquelle ce travail pourrait rester un exercice cognitif non relié à l'expérience de chacun.

contenu et méthodologie

La **règle du jeu doit être donnée de façon très précise** et énoncée de façon particulièrement claire, pour que l'étudiant comprenne que si le cadre est imposé, il aura par contre toute liberté de jugement par rapport au contenu. L'objectif est qu'il choisisse un thème qui a du sens pour lui.

Cette présentation peut se faire **en grand groupe** (amphi de 150 étudiants maximum, avec deux intervenants) selon le plan suivant :

- a) Présenter les objectifs et le cadre de travail (cf. exemple de présentation orale ci-dessous).*
- b) Distribuer un document de présentation de ces objectifs (à garder par l'étudiant).*
- c) Demander aux étudiants de formuler par écrit toutes les questions qu'ils se posent par rapport à ce qui vient d'être dit. Laisser du temps, les **questions écrites** sont toujours nombreuses, mais pas immédiates. Insister sur le fait qu'il n'y a pas de question idiote et que leur question concernera certainement plusieurs étudiants. Ramasser les questions.*
- d) Pendant que les animateurs regroupent les questions : distribuer aux étudiants la feuille de choix de thème.*
- e) Réponses aux questions écrites : il s'agit principalement de reformulations, précisions par rapport au premier exposé).*
- f) Ramasser feuilles de choix de thèmes.*

Si l'on travaille à cette étape-là **avec un petit groupe**, l'implication des étudiants peut être provoquée par des techniques d'animation telles que le photolangage²⁰ :

chaque étudiant choisit la ou les photos (parmi celles étalées sur une table par l'animateur) qui représentent pour lui ce qu'il s'imagine faire plus tard comme activité professionnelle ; chacun commente ensuite son choix devant le groupe.

ou simplement différents modes de présentation de chacun :

²⁰ BAPTISTE, A., BELISLE, C., "Dossiers Photolangage", éd. d'Organisation, 1991

on demande aux étudiants d'écrire, chacun pour soi, la question qu'ils souhaiteraient poser à n'importe lequel d'entre eux pour mieux le connaître ; on leur propose ensuite de lire au groupe la question posée ... et d' y répondre eux-mêmes.

VOICI UN EXEMPLE DE PRÉSENTATION ORALE DES OBJECTIFS utilisé en amphi à l'université Claude Bernard LYON I, à laquelle il faudrait rajouter tous les détails de l'organisation choisie : méthodes de travail, planning, validation, etc.

"Pourquoi vous demander de faire un dossier sur votre avenir professionnel?"

Pour avoir depuis plusieurs années essayé de connaître les motivations des étudiants de 1ère année soit par questionnaire, soit par entretiens individuels, nous savons que parmi vous, si certains ont une idée relativement précise de ce qu'ils veulent faire par la suite, d'autres, plus nombreux, sont là parce que leur premier choix n'a pu se réaliser (ce qui ne veut pas dire pour autant, qu'ils avaient un objectif très clair en allant ailleurs !), ils ont des pistes, d'autres encore ont simplement suivi le cours de leurs études et ont choisi les disciplines qui leur plaisaient le mieux, dans lesquelles ils étaient les meilleurs ou encore ce qui leur semblait le plus sûr pour trouver ensuite un emploi. Pour vous tous, la situation est identique : vos études sont un parcours à construire, en référence à l'avenir que vous souhaitez ; vous pouvez, vous devez vérifier la pertinence de votre projet, examiner d'autres pistes, explorer des possibilités, opérer des choix.

D'autre part, il faut savoir qu'à partir du moment où vous commencez des études supérieures à l'Université, il vous faudra chaque année choisir entre des cursus plus ou moins longs, faire des choix entre différentes filières, celles-ci se diversifiant de plus en plus au fur et à mesure qu'on avance dans les études.

Or, faire des choix s'avère très difficile si on n'a pas un minimum de critères clairement repérés, même si ceux-ci changent au fil des années. Il est souhaitable que ces repères soient les plus concrets possibles dans notre environnement socio-économique de plus en plus complexe, ce qui ne veut pas dire qu'on vous demande de vous engager définitivement sur tel projet professionnel : il sera plus important pour vous de repérer les critères importants que de boucler une fois pour toute un projet bien ficelé.

Ces repères, vous en trouverez quelques uns lors des conférences d'information qui vous sont proposées à l'Université, mais il est nécessaire que vous les expérimentiez directement vous-mêmes, en faisant un travail d'exploration par rapport à un thème qui vous intéresse ; exploration veut dire recherche d'informations et de témoignages donc travail de documentation et d'interviews.

Une enquête faite auprès des étudiants qui ont déjà réalisé ce travail les années précédentes montre qu'ils sont d'accord pour dire que ce travail leur a appris à chercher l'information (78%), à prendre

des contacts (79%), leur a permis de découvrir des éléments concrets et vécus sur un secteur professionnel (87%) ; ils sont plus de 87% à avoir trouvé utile cet enseignement (cf. fin de ce chapitre).

Ce thème sur lequel vous allez travailler et constituer un dossier, vous allez le choisir maintenant **en fonction de vos centres d'intérêt actuels** : il importe en effet que le thème que vous allez choisir maintenant corresponde à vos pôles d'attraction et aussi qu'il soit suffisamment précis pour nous permettre de **constituer des groupes cohérents** quant aux thèmes des dossiers : il convient de préciser des thèmes trop flous en termes d'application ou de fonction professionnelle (évittez d'en rester au seul mot désignant une discipline, exemple la biologie).

discussion - évaluation

- l'étudiant entame ce travail au niveau de maturation qui est le sien en s'inscrivant à l'université : projet élaboré, phase de réalisation, phase de cristallisation, phase d'exploration, ou non-questionnement.
- certains étudiants diront qu'ils n'ont **aucune idée** de ce qu'ils veulent faire plus tard : il est extrêmement rare qu'ils n'aient absolument aucun centre d'intérêt : il est parfois oublié, refusé (souvent par les parents), difficile à exprimer ; il faut par contre envisager que des étudiants choisissent des thèmes qui n'ont aucun rapport, au moins apparent, avec les études engagées. **La règle de liberté sur les contenus doit être respectée jusqu'au bout.**
- un thème tellement original qu'il risque d'être **unique**, donc d'isoler l'étudiant, est très rare : les étudiants croient volontiers qu'ils sont marginaux (par leur absence d'idée ou par le thème qui les attire), alors que si on travaille sur les grands nombres (et c'est là un des intérêts) la plupart du temps leur thème se retrouve en plusieurs exemplaires, sinon par dizaines, voire centaines!).
- il est préférable de **ne pas donner d'exemples** de thème : la position de pouvoir de l'intervenant induisant les choix des étudiants, l'exemple cité risque d'être pris par les indécis comme choix de secours.
- un thème **artificiel**, qui n'a "pas de sens" pour l'étudiant, amènera une frustration par l'absence d'avancée personnelle, au moment où il constatera le chemin parcouru par ses camarades, impliqués, eux, dans leur travail, contrairement à lui qui n'aura fait qu'un exercice de style ; on peut l'expliquer aux étudiants mais c'est de leur responsabilité de s'impliquer ou non.
- quand on collationne au fil des années les thèmes choisis par des promotions importantes d'étudiants, on constate une évolution très nette du vocabulaire utilisé par les étudiants (et l'on reconnaît là l'influence des médias qui selon les époques reprennent massivement certains termes en fonction de l'évolution des technologies ou des modes) : on constate également des fluctuations

importantes dans le temps sur le pouvoir d'attraction auprès de la classe d'âge des 18/20 ans de différents domaines d'activité.

L'ENSEIGNEMENT PROJET PROFESSIONNEL

POURQUOI UN DOSSIER PROJET PROFESSIONNEL ?

Le travail que l'on vous demande a pour but :

- de vous aider à définir et/ou à préciser un projet en termes de vie professionnelle,
- de confronter ce projet aux réalités du monde du travail,
- de vous amener à développer une attitude critique vis à vis des informations multiples et parfois contradictoires que vous recueillerez,
- finalement de vous engager à adopter une démarche active face à votre orientation, ce qui devrait faciliter des choix pertinents de votre part pour les années universitaires à venir.

QUEL EST L'IMPACT SUR VOS ÉTUDES DU DOSSIER PROJET PROFESSIONNEL ?

Il est bien entendu que le choix du thème que vous avez fait pour ce dossier ne déterminera pas de façon irréversible votre cursus d'études supérieures ni bien sûr votre future activité professionnelle. Ce travail devrait simplement vous permettre de trouver une cohérence entre ce que vous souhaitez "faire dans la vie" et ce que vous étudiez ou étudierez à l'Université (ou ailleurs).

A QUOI SERT LA FICHE DE CHOIX DE THÈME ?

La fiche de choix de thème que vous avez remplie dans l'amphi, va nous permettre de constituer des groupes cohérents d'étudiants ayant un projet voisin. Le groupe auquel vous appartiendrez sera encadré pendant 4 T.D. de 2 heures, par un enseignant qui vous guidera dans vos démarches (il ne s'agira pas pour lui de faire un cours magistral). La constitution par thème de ces groupes vous permettra également de travailler avec d'autres étudiants qui ont des centres d'intérêt proches des vôtres.

QUELS SONT LES ENSEIGNEMENTS LIÉS AU PROJET PROFESSIONNEL ?

- Des conférences "Sciences et Sociétés" et "Secteurs Professionnels" sur des domaines très variés vous seront proposées au cours de demi-journées prévues à cet effet : elles seront pour vous une source d'information et de réflexion ; n'hésitez pas à suivre aussi des conférences qui peuvent vous ouvrir des horizons en dehors de votre thème de dossier projet professionnel.
- Des cours de méthodologie vous apporteront un soutien technique pour la réalisation de votre dossier "Projet Professionnel", et plus généralement pour le bon déroulement de vos études supérieures.

VOTRE THEME :

VOTRE ENSEIGNANT :

code groupe : _____

PLANNING PROJET PROFESSIONNEL (P.P.)

la présence est obligatoire pour chacune des 5 séquences

amphi de choix de thème P.P. : date prévue

affichage des groupes (heure et lieu du 1er T.D., nom de l'enseignant)
la semaine suivante dans le déambulatoire 1er cycle.

1er T.D.

date prévue

- affinement des thèmes de chaque étudiant
- constitution des sous-groupes de travail
- consignes de travail sur le terrain (recherche de documentation et d'interviews).

Cas particuliers : à l'issue de ce 1er T.D., certains étudiants peuvent désirer changer de thème donc de groupe, ils devront être présents à une réunion prévue à cet effet le **date prévue**

LES CHANGEMENTS NE SERONT PLUS POSSIBLES APRÈS CETTE DATE.

2ème T.D.

date prévue

ou sur rendez-vous par sous-groupe

- suivi du travail de terrain des différents sous-groupes de travail.
- préparation des interviews.

3ème T.D.

date prévue

- derniers ajustements sur le travail de terrain
- consignes de rédaction du dossier (en relation avec le "métier de l'étudiant")
- consignes de présentation des résultats pour le dernier T.D.
(posters, transparents).

**Votre dossier "Projet Professionnel" devra être rendu à votre enseignant
avant : *date prévue***

4ème T.D.

date prévue

- mise en commun des résultats : présentation par sous-groupe de travail
- discussion-bilan.
- questionnaire d'évaluation.

MODE DE VALIDATION :

Votre dossier "Projet Professionnel" sera noté sur 20 points à partir des critères suivants :

- travail de recherche de documentation de sources diverses
- la réalisation d'interviews de professionnels du domaine choisi
- la qualité de l'analyse critique et comparative des informations obtenues (documentation et interviews)
- la cohérence de l'exposé et l'expression écrite (dossier + dernier T.D.).

Cette note constitue la **note d'ouverture**,
qui représente x points sur les X points des examens du N ème semestre.

CHOIX DU THEME DU PROJET QUE JE VEUX EXPLORER

NOM : N° ETUDIANT : _ _ _ _ _

Prénom : Filière :

CHOISIT POUR SON DOSSIER "PROJET PROFESSIONNEL" LE THEME SUIVANT,
qui correspond à ce qui l'attire le plus actuellement.

*N'hésitez pas, si vous ne connaissez pas les termes précis, à utiliser une périphrase
et exprimez-vous en termes de :*

PROFESSION, METIER

et/ou

FONCTION, EMPLOI

et/ou

DOMAINE D'ACTIVITE :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

A RENDRE A LA FIN DE LA SEANCE LE *date prévue*

RECOPIEZ LE THÈME CHOISI SUR L'AUTRE DOCUMENT



**Pour l'équipe enseignante, cette étape se conclut sur
la constitution des groupes de travaux dirigés :**

Si l'on travaille avec une promotion importante d'étudiants (exemple 1800 nouveaux étudiants en première année DEUG SCIENCES & MASS à LYON I), il s'agit dans cette phase-ci de constituer les groupes de T.D. "Projet Professionnel" à partir des choix de thèmes recueillis auprès des étudiants lors des amphis.

Il est important de rapprocher des étudiants s'intéressant à des thèmes proches, mais qui, sans cette organisation, ont peu de chances de se rencontrer dans la masse des étudiants actuelle et avec la diversité des emplois du temps. Par contre des groupes constitués exclusivement de thèmes semblables mais flous, risquent de se structurer difficilement, sans compter que la phase finale de présentation des résultats obtenus peut ainsi être uniforme et donc peu attrayante pour l'enseignant comme pour les étudiants.

L'idéal est de constituer des **groupes de 20 à 25 étudiants**, dont les thèmes se recoupent par petits groupes de 5 ou 6, l'ensemble balayant plusieurs aspects d'une même dominante. Il n'est cependant pas exclu de juxtaposer dans un même groupe des thèmes complètement divergents (voir exemples de regroupements dans le tableau ci-dessous). Plus les étudiants de sections/filières différentes seront mélangés, tout en étant réunis en fonction de leurs centres d'intérêts, plus la prise de conscience de la complexité et de la relativité des choix d'orientation sera facilitée.

La difficulté à cette phase-là est un problème de temps lié à la pluralité des regroupements possibles si l'on travaille sur un grand nombre : il faut lire les thèmes, les interpréter, les regrouper, ne pas isoler les thèmes rares, puis affecter à chaque groupe un enseignant.

L'utilisation d'un logiciel est sans doute envisageable pour ce travail, si lors de la saisie des thèmes, un thésaurus se crée automatiquement, permettant ensuite différentes simulations de rapprochements.

Le choix par l'enseignant d'une dominante de thèmes n'est pas non plus évident, puisqu'il s'agit de répartir tous les étudiants sans modifier leurs choix :

- dans un premier temps l'enseignant choisit en général des thèmes qui correspondent à sa spécialité : il doit alors résister à l'envie de "donner les réponses", pour ne pas bloquer la "mise en mouvement" de ses étudiants trop heureux de recueillir si facilement les données!

- quand l'enseignant s'est accoutumé à ce style d'intervention, si différent de son rôle habituel de dispensateur de savoir, il préfère souvent choisir des groupes dont les centres d'intérêt lui sont inconnus ou bien ont rapport avec ses propres hobbies! Il joue ainsi pleinement son rôle de facilitateur et bénéficie souvent du travail de ses étudiants en découvrant lui-même un monde inconnu.

EXEMPLES DE REGROUPEMENTS DE THEMES

- 16 PARFUMS/COSMETIQUES + 9 CHIMIE/PHARMACO
- 10 PARAMEDICAL + 10 ANALYSES BIO/MEDIC + 5 DIETETIQUE
- 10 ECOLOGIE + 10 DECHETS INDUSTRIELS + 5 ECOCONSEILLERS
- 11 CHIMIE/ENVIRONNEMENT + 7 ENVIRONNEMENT + 7 POLLUTION AIR/EAU
- 16 BIO MARINE/AQUACULTURE + 9 OCEANOGRAPHIE
- 11 DECHETS INDUSTRIELS + 13 ECOLOGIE
- 16 GEOLOGIE/GEOPHYSIQUE/VULCANO + 3 GEOMETRES + 7
ARCHEO/PALEONTO
- 9 FAUNE/FLORE + 4 BIO ANIMALE + 2 OENOLOGUES + 4 AGROALIM + 6
MICROBIO
- 10 ENSEIGNANTS SPECIALISES + 15 PROF ECOLES
- 10 PROF ECOLE + 4 ENS SUP BIO + 11 ENSEIGNEMENT
- 8 INFORMATIQUE GESTION + 6 INFORMAT LUDIQUE + 10 INFORMATIQUE
- 12 MECA/INGEN/RECH +5 RECH SCIENTIF +5 INGENIEURS
- 10 AERONAUTIQUE + 10 PILOTES LIGNE + 2 PILOTES HELICO
- 7 TRAVAUX PUBLICS + 18 GENIE CIVIL
- 11 INGENIEURS/INGENIERIE + 6 PLASTURGIE + 8 GENIECHIMIQUE/PETROCHIMIE
- 13 INGENIEURS SON + 13 ENTREPRISES CULTURELLES
- 14 SPORTS + 5 ARCHI + 5 URBANISME/AMENAGEMENT
- 10 TECHNICO-COMMERC. + 9 COMMERC. + 7 MARKETING/PUBLICITE
- 8 INGENIEURS PRODUCTION +7 INGENIEURS RECHERCHE+9 TECHNICO-
COMMERCIAUX

les thèmes indiqués reprennent les mots-clés extraits des fiches de choix des étudiants

LES REPRÉSENTATIONS

objectifs partiels

Cette séance permettra aux étudiants de confronter leurs représentations respectives de l'environnement socio-professionnel ; en orientation, on travaille toujours sur des représentations (des métiers, du travail, de soi-même)²¹: il s'agit de le découvrir d'une part, et de confronter ces représentations d'autre part.

Elle mettra en évidence la relativité des descriptions apparemment objectives des métiers, des fonctions et facilitera le repérage des valeurs inhérentes à ces représentations.

contenu et méthodologie

L'enseignant doit être très clair quant au rôle qu'il joue dans le groupe d'étudiants, et après s'être présenté, doit tout de suite le rappeler : il est là pour fixer les objectifs de travail, donner un cadre, une méthodologie, éventuellement animer les débats, mais il n'intervient pas pour apporter un contenu : tout au plus peut-il aider au questionnement sur le contenu quand il perçoit des difficultés de vocabulaire ou des confusions plus graves. Cette attitude est déterminante pour l'implication des étudiants, de façon à ce qu'ils ne se cantonnent pas dans leur rôle habituel de consommateurs passifs.

Propositions d'animation : on fera d'abord remplir par chaque étudiant une grille à compléter par rapport au thème choisi (cf. "**fiche métier**" ci-jointe) : ce sera un support qui permettra facilement de confronter les représentations de chacun, mais également de garder une trace de l'état des lieux au 1er T.D. utile quand l'étudiant rédigera son dossier. Ensuite s'organisera une **discussion** à partir de ces fiches (15/20 mn) par groupes de quatre ou cinq étudiants (demander à chaque groupe de prévoir un rapporteur) ; ces petits groupes ont pu être prévus à l'avance par l'enseignant à partir des fiches de choix de thèmes qui ont permis de constituer son groupe. Puis **chaque rapporteur restituera au grand groupe** les contenus des différents thèmes envisagés dans son sous-groupe.

Le rôle de l'enseignant sera de **susciter par des questions** à chaque sous-groupe, l'émergence des pistes à approfondir, ou de mettre en évidence les éléments à préciser selon les thèmes.

L'ensemble des étudiants ayant maintenant connaissance des différents centres d'intérêts représentés dans le groupe, l'enseignant pourra organiser quasi définitivement cette fois les **sous-groupes de travail**, la répartition des tâches, l'échange des coordonnées des étudiants d'un même sous-groupe, puisqu'ils seront amenés à travailler ensemble en dehors des heures d'enseignement.

²¹RUFINO, A. : *Evolution des représentation professionnelles et approche constructiviste de l'information en orientation*, in Pour une approche éducative en orientation, Chicoutimi (Québec), G. Morin, 1984

Le rappel des consignes de travail citées en amphi est nécessaire à ce moment-là : les étudiants commencent à mieux comprendre ce que l'on attend d'eux, mais les objectifs étape par étape sont à préciser ; et notamment pour cette première séance il faut amorcer **le repérage des sources d'informations** relatives à leurs thèmes en suscitant la créativité et en favorisant une libre expression des participants sans censure : le listing au tableau de toutes les sources (lieux-ressources, éditeurs, supports etc.) que les étudiants connaissent en général et par rapport à leur thème est souvent une technique qui les met en confiance.

Enfin il faut demander aux étudiants de **commencer à préparer une grille d'interview** pour le prochain T.D., mais leur conseiller de ne pas l'utiliser tout de suite ; **la recherche documentaire devant être une phase préalable**, de façon à être prêt à exploiter au maximum des contacts avec des professionnels : le questionnement sera d'autant plus ciblé que les étudiants cerneront leur sujet. Par contre la prise de rendez-vous doit commencer assez vite (la **gestion du temps** est une autre donnée à prendre en compte).

SI L'ON N'EST PAS LIMITÉ PAR LE TEMPS, on peut envisager une adaptation de la mise en situation connue sous le nom des "40 métiers" (1h 30 en groupe de 12 à 30 personnes), dont les objectifs sont bien de préciser et comparer les représentations, de faire émerger la nécessité d'un questionnement pour pouvoir explorer des métiers.

A partir d'une quarantaine d'idées de métiers (produites par le groupe - on peut dans certains cas partir de la liste des thèmes de projet choisis par les étudiants), le groupe doit trouver le métier choisi dans cette liste par l'animateur : le groupe a droit, pour trouver la réponse, à cinq questions auxquelles l'animateur répondra par oui ou non.

Le groupe se divise en plusieurs petits groupes de six personnes maximum qui recherchent chacun le plus de questions possibles ; puis suite à une négociation, le grand groupe doit parvenir à choisir la première question : celle qui sera la plus pertinente pour éliminer 50 % des métiers.

En fonction de la réponse de l'animateur, le groupe doit indiquer pour chaque métier s'il doit être rayé ou gardé. On passe ensuite au choix d'une 2ème puis d'une 3ème, 4ème et 5ème question.

L'animateur doit veiller à l'explicitation et à la conceptualisation des notions. Il doit réguler l'argumentation et la prise de parole. Il est éventuellement l'expert qui tranche lorsque le groupe ne peut pas décider de l'appartenance d'un métier à une catégorie ou à une autre.

discussion - évaluation

La libre expression des étudiants sera facilitée par la clarté des consignes données par l'enseignant et par sa non-intervention dans les sous-groupes au moins dans les premiers échanges.

Le rapport des sous-groupes au grand groupe devra être lui présenté comme un premier **entraînement à la communication orale**. A cette phase les prises de parole servent à accélérer les échanges, mais l'enseignant doit annoncer que ce sera un élément de validation lors de la dernière séance de T.D. : les étudiants interviendront ainsi plus volontiers, pour s'entraîner. La richesse de la discussion est d'autant plus formatrice qu'elle est la production des participants.

A l'issue de ce premier T.D. certains étudiants peuvent s'apercevoir que le thème qui les intéresse ne correspond pas à l'intitulé qu'ils avaient indiqué, et/ou au groupe dans lequel ils ont été affectés. D'autres sont encore hésitants ou bien ne se sentent pas à l'aise dans leur groupe (les "ambiances" sont évidemment très corrélées aux milieux professionnels envisagés) : il est nécessaire de prévoir une certaine souplesse pour les changements de groupes après ce premier T.D., mais uniquement à cette phase là, et en prévoyant une date de changement la plus rapprochée possible du 1er T.D. pour qu'ils ne perdent pas trop de temps.

DATE :

"FICHE - PROJET"

Métier, fonction, poste ... *son nom* :

Ce que je sais sur la nature de ce travail, en quoi il consiste :

Qualités personnelles et professionnelles nécessaires à son exercice :

Compétences, formation nécessaires :

**Cadre dans lequel s'exerce cette activité professionnelle
(secteurs économiques, types d'employeurs, localisations, ...)**

GUIDE METHODOLOGIQUE D'INTERVIEWS

En fonction du thème choisi et des objectifs poursuivis, différents types de professionnels sont à interviewer : représentants de la fonction choisie, hiérarchiques, collaborateurs, ... (pensez aux "organismes-relais" où vous trouverez des personnes ayant une vue d'ensemble d'un secteur : chambres d'agriculture, organismes paritaires : elles vous apporteront des témoignages intéressants surtout s'ils viennent en complément d'interviews de professionnels en prise directe avec le thème).

PRÉPARATION DE L'ENTRETIEN

* Pour la prise de contact prévoyez les quelques phrases introductives qui vous permettront :

de vous présenter : étudiant(e)(s) 1ère année DEUG, Université; enseignement d'ouverture "Projet Professionnel"

d'expliquer les raisons de votre démarche (mieux connaître l'entreprise, la fonction X, le secteur d'activité Y; choisir une orientation en connaissance de cause, ...).

* Déterminez avec précision ce que vous voulez savoir :

listez les points importants auxquels l'entretien doit apporter des éléments de réponse.

posez les hypothèses que vous voulez vérifier.

* Listez les questions qui vous permettront d'atteindre ces objectifs (cf. "jeu des 40 métiers" à la séquence "choix de thème") :

établissez un ordre dans vos questions (pour aller du plus général au plus particulier).

posez de préférence des questions courtes et ouvertes (qui invitent à s'exprimer avec réflexion) plutôt qu'une question fermée (oui ou non).

* Notez avec précision le lieu, l'heure du rendez-vous, et le nom de votre interlocuteur ; précisez lui si vous serez seul(e) ou à 2 ou 3.

* Prévoyez la façon dont vous garderez trace du témoignage : **prise de notes** (répartition si vous êtes plusieurs), **magnétophone** (à condition que votre appareil soit à piles, pas trop encombrant et que votre interlocuteur soit d'accord : attention au temps de transcription ; prenez des notes tout de même, en cas d'incident!).

CONDUITE DE L'ENTRETIEN

* rappelez les raisons qui vous ont fait demander un entretien (et non les hypothèses de départ),

* posez les questions en respectant les silences afin que l'interlocuteur aille jusqu'au bout de sa pensée,

* dans tous les cas observez (discrètement) le comportement de votre interlocuteur : vous en saurez encore plus!

* adaptez-vous à votre interlocuteur selon qu'il est laconique ou très disert (ou curieux) sans perdre de vue votre grille d'interview préalable,

* demandez à la personne interviewée si elle souhaite ou non rester dans l'anonymat pour votre rapport.

L'EXPÉRIENCE

objectifs partiels

A cette étape nous retrouvons les étudiants alors qu'ils ont commencé à explorer les sources d'information écrites relatives à leur projet ; la **confrontation avec le "terrain"** va se préciser avec la réalisation d'interviews : les interrogations, souvent contradictoires, laissent l'étudiant perplexe et parfois prêt à renoncer ou à chercher la facilité.

Les buts poursuivis sont de développer la créativité dans la recherche des sources d'information, permettre une distanciation par rapport aux données recueillies, confronter le plus de sources d'informations possibles pour multiplier les représentations et s'approcher le plus possible de "la réalité".

contenu et méthodologie

L'organisation des sous-groupes de travail est notamment très importante pour les thèmes concernant un grand nombre d'étudiants mais un petit nombre d'institutions: le travail de terrain, c'est-à-dire les interviews, demande alors à être coordonné, notamment la répartition des contacts à prendre et la mise en commun des témoignages, de façon à ne pas laisser les interlocuteurs!

*A ce propos la **mise en place de réseaux de relais dans les fédérations professionnelles** faciliterait l'accès des jeunes dans l'entreprise sans gêner les professionnels : ces relais seraient chargés de répartir et aiguiller les demandes de contact.*

Les sous-groupes de travail (par l'intermédiaire d'un rapporteur) mettent en commun les résultats et difficultés de leurs démarches de recherche documentaire : le partage des ressources est ainsi assuré ; dans le cas où l'enseignant reçoit chaque sous-groupe séparément, ce partage ne peut donc se faire.

A ce stade il faut aborder la **discussion des grilles d'interviews** dans chaque sous-groupe, et favoriser la mise en commun des questions qui se posent.

discussion - évaluation

Polarisés sur un thème précis qui les concerne, intrigués par des interrogations évoquées au cours des échanges en petits groupes, beaucoup d'étudiants se mettent à "dévorer" la documentation, qu'habituellement ils répugnent à lire. D'autres en sont encore à une phase de doute, ils "pataugent" : la confrontation des différents sous-groupes les aidera à démarrer, mais cet objectif ne sera pas atteint si l'on suit le travail des sous-groupes séparément à cette phase-là.

L'inquiétude suscitée par la perspective d'interviewer des professionnels est temporisée par la constitution des petits groupes ; de plus, il est important de mettre cet apprentissage en perspective avec une future recherche d'emploi où la prise de contact directe, alors nécessaire, sera bien plus angoissante, étant donné son caractère "vital" : ces interviews pour l'élaboration d'un projet constituent un enjeu moins crucial et prennent alors figure d'exercices d'entraînement ou de premiers pas dans la prise de contact avec des professionnels.

LE TRAITEMENT DE L'EXPÉRIENCE

objectifs partiels

Il s'agit maintenant de dépasser le stade de l'impression globale et subjective à partir d'une expérience vécue, donc de comparer des "unités d'expérience" et d'analyser les représentations recueillies simultanément, de les confronter à la représentation initiale et de mesurer la distance parcourue. C'est l'étape de formalisation.

contenu et méthodologie

Trois points importants sont à aborder lors de cette séquence :

D'abord le **suivi du travail de terrain** pour chaque sous-groupe, à savoir la recherche documentaire et les interviews ; en fonction de l'avancement du travail des étudiants, une première présentation orale peut être envisagée.

Ensuite l'enseignant commentera les **consignes de rédaction du dossier** à partir de la fiche de consignes donnée à chaque étudiant en insistant sur la rédaction de la **synthèse** qui doit se limiter à **cinq pages** et suivre le plan de publication fourni et sur la présentation des sources en **annexes**, qui doit comporter une bibliographie et une sélection de documents référencés (compte-rendu d'interviews, documentation sélectionnée et "surlignée").

Enfin la **préparation du 4ème T.D.** sera abordée : il faudra indiquer aux étudiants que chaque sous-groupe devra lors du prochain T.D. s'organiser pour rendre compte en temps limité des résultats obtenus.

Une formule efficace et économique en temps peut être proposée : chaque sous-groupe prépare un ou deux **posters (ou transparent)** présentant les principaux résultats de leurs recherches et les commentera aux autres membres du groupe de T.D., chaque sous-groupe disposant d'un temps

délimité. Ces posters (ou transparents) devant être préparés pour le 4ème T.D., il faut distribuer dès maintenant la fiche de consignes pour la "rédaction de poster"

Les enseignants doivent indiquer où et quand doivent leur être rendus les dossiers.

discussion - évaluation

Le plan de publication qui est fourni aux étudiants comme grille de rédaction permet la **restitution d'une démarche**, d'une réflexion et de questions et non le "bouclage" d'un projet : il serait contradictoire de demander aux étudiants d'être critiques par rapport aux écrits (et bien sûr aux témoignages individuels), de ne pas prendre pour Vérité tout ce qui est publié (surtout en matière d'emploi!) et de leur demander à leur tour de nous décrire une "vérité".

L'utilisation de ce **schéma de publication scientifique** permet évidemment aux enseignants-chercheurs de s'approprier facilement ce type d'intervention, puisqu'il s'agit en fait de leur pratique de chercheur qui publie ses résultats. L'apprentissage ainsi réalisé de compte-rendu de travaux est facilement transférable par les étudiants comme le constatent les enseignants qui l'année suivante demandent ce type de présentation pour d'autres enseignements.

La **notation des rapports** est facilitée par l'existence de critères très précis, ce qui réduit la subjectivité de l'appréciation.

On propose à chaque enseignant une grille de **quatre critères sur cinq points chacun** :

- travail de recherche de documentation : qualité et variété des sources (le nombre des sources n'est pas fiable puisque très variable d'un thème à l'autre)
- la réalisation d'interviews de professionnels : variété des informateurs, pertinence du questionnaire (la mise en commun d'interviews doit être encouragée)
- la qualité de l'analyse critique et comparative des informations obtenues (documentation et interviews)
- la cohérence de l'exposé, la rigueur de la présentation (synthèse et annexes), l'expression écrite et la clarté de la communication orale (dossier + exposé lors du dernier T.D.).

Il est très net dans cette procédure que le "dossier projet professionnel" n'est pas une justification à posteriori d'un projet, il s'agit bien de la restitution d'une démarche, d'un compte-rendu d'expérience : l'évaluation ne portera que sur la méthode employée, les conclusions personnelles de l'étudiant restant sous la responsabilité de celui-ci : l'enseignant doit d'ailleurs rappeler ce principe de base régulièrement.

CONSIGNES DE REDACTION DU DOSSIER "PROJET PROFESSIONNEL"

Le dossier doit comporter **5** pages maximum (30 lignes-1500 signes/page) rédigées individuellement faisant la synthèse et la critique de l'ensemble des informations recueillies (par recherche documentaire et interviews) qui, elles, devront être rassemblées et **référéncées avec précision** en annexes.

Ce rapport peut être construit selon le plan **d'une publication scientifique** :

1 - Titre : précis et exact.

2 - Introduction : pourquoi l'étudiant a choisi ce thème, et quelles sont les questions qu'il se posait au départ (cf. fiche-métier du 1er T.D.).

3 - Matériel et méthode :

- Où les documentations ont-elles été trouvées ?
- Les interviews réalisées (sous quelles formes, qui a été interviewé).
- Quels sont les difficultés rencontrées, les échecs subis ?

4 - Résultats : reprise de parties significatives de la documentation (la totalité étant fournie en annexe) et des interviews.

Dans cette partie, aucun commentaire.

5 - Discussion :

- Il s'agit de confronter entre elles les informations reçues tant de manière écrite qu'orale.
- Et de confronter les informations recueillies avec l'opinion de l'étudiant.

6 - Conclusion : symétrique de l'introduction. Qu'a appris l'étudiant. Quelles conclusions en tire-t-il, quelles questions se pose-t-il ?

7 - Annexes : prévoir un sommaire des annexes

- bibliographie
- extraits de documentation
- compte-rendu d'interviews.

N.B. : quand les étudiants ont travaillé à 2 ou 3, dans la partie résultats ce sera la même matière de base, mais on demande malgré tout que la **redaction soit entièrement personnelle**, les annexes pouvant être communes.

LE POSTER SCIENTIFIQUE OU AFFICHE SCIENTIFIQUE

C'est un nouveau type d'expression qui prend de l'importance dans les congrès, les colloques, les séminaires, les journées d'études, etc...

Nous connaissons bien d'autres types d'affiches ou de posters :

- l'affiche traditionnelle d'information (avis à la population),
- l'affiche de spectacle (graphisme de synthèse, titre, acteurs, etc...) fait pour attirer l'attention et informer,
- l'affiche publicitaire faite pour attirer l'attention et créer un besoin. Le texte est au service de l'image,
- le poster, une belle reproduction, d'une photo ou d'une oeuvre artistique, sous forme d'affiche.

Le **poster scientifique** se rattache à toutes les autres affiches. Il doit attirer l'oeil d'assez loin pour donner envie de voir de plus près. Il doit comporter une information scientifique où se mêlent textes et graphismes divers.

L'ensemble doit être composé et agréable de lecture et de vision. La partie scientifique est nécessairement synthétique.

Voici quelques **consignes** pratiques :

- le format de 100 x 65 cm est souvent adopté,
- le titre est en lettres de 3 cm (visible à 4 - 5 m) en majuscules,
- le texte est en lettres de 1 cm (visible à 2 - 3 m) en lettres d'imprimerie. Les textes dactylographiés et calligraphiés sont à rejeter,
- les résultats importants doivent apparaître clairement principalement sous forme de courbes, diagrammes, schémas, "camemberts", figures diverses dont les légendes sont brèves,
- les tableaux sont à éviter,
- l'emploi de couleurs variées est indispensable,
- les photographies sont admises à condition d'avoir au moins 13 x 18 ou mieux 18 x 24 cm,
- les blancs sont importants.

Les deux **écueils** sont :

- la belle affiche où l'information manque,
- l'information abondante mais illisible.

L'INTÉGRATION DE L'EXPÉRIENCE

objectifs partiels

Pour dépasser la phase de traitement cognitif de l'expérience, et permettre l'appropriation des principaux résultats obtenus par l'étudiant et donc une intégration dans son histoire personnelle, on utilise le biais de la transmission au groupe : "on s'implique en s'exposant".

Cela permet également la relativisation des résultats par l'échange avec ceux qui ont travaillé un thème semblable et n'ont pas forcément obtenu les mêmes éléments.

Les étudiants sont également confrontés aux choix à faire pour exposer en temps limité ce qui est important pour eux et pour les autres par rapport à l'ensemble de leurs résultats.

contenu et méthodologie

Le parallèle avec la démarche scientifique peut être maintenu jusque dans ce partage en utilisant la technique des posters (ou des transparents) courante dans les colloques scientifiques.

Exemples de consignes :

1 - Mise en commun des résultats :

Chaque sous-groupe doit arriver avec un matériau permettant un exposé au grand groupe (ex. : posters ou transparents ; les supports audio-visuels sont souvent intéressants mais trop lourds à gérer pour un T.D. de 2 heures pour 25 étudiants).

2 - Réflexions de l'enseignant et des étudiants sur les travaux des différents sous-groupes visant à apporter des compléments d'information sur le contenu et/ou à relativiser les résultats présentés.

Ceci devrait contribuer à définir de nouvelles pistes à approfondir à moyen terme (la démarche n'est qu'amorcée à l'occasion de ce travail "Projet Professionnel").

3 - Discussion-bilan en grand groupe sur l'intérêt que présente une telle démarche pour l'étudiant (leur demander de remplir le questionnaire d'évaluation).

N.B. : il est souhaitable que les enseignants donnent leurs coordonnées (laboratoire, créneau horaire) à leurs étudiants pour **d'éventuels** commentaires plus personnalisés sur leur dossier.

discussion - évaluation

Comme pour le rapport, l'apprentissage d'une technique de communication universitaire sera transférable.

Cette étape est décisive, et pour certains étudiants c'est seulement à ce moment-là, étape du partage de l'expérience, qu'ils réalisent l'intérêt et la portée pour eux de ce travail qui a pu leur sembler contraignant et superflu ; mais la plupart étaient convaincus de l'intérêt de la démarche proposée dès les premiers contacts avec les professionnels : on parle d'**intégration logique et psychologique de l'expérience**.

Une évaluation "à chaud" faite auprès des étudiants est plus une mesure du ressenti que de l'impact du travail proposé, mais la difficulté de la faire plus tard dans l'année ou dans le cursus ne doit pas supprimer toute tentative d'évaluation, aussi le questionnaire ci-dessous peut-il être remis à chaque étudiant au cours de ce dernier T.D.

VOTRE AVIS SUR LE "PROJET PROFESSIONNEL"

Ce questionnaire nous aidera
à évaluer l'enseignement
"PROJET PROFESSIONNEL"

LE TRAVAIL DEMANDÉ DANS LE CADRE DE
L'ENSEIGNEMENT "PROJET PROFESSIONNEL"

- m'a appris à aller chercher l'information

- m'a appris à prendre des contacts à l'extérieur

- m'a permis de découvrir des éléments concrets
et vécus sur un secteur professionnel

- m'a permis d'échanger avec des étudiants ayant
des centres d'intérêt proches des miens

- a facilité mes contacts avec des enseignants de
l'Université

- m'a appris à présenter de façon structurée les
résultats d'un travail de terrain

- représente un investissement en temps de
travail raisonnable dans le cadre du DEUG
Sciences

- Ce travail a précisé mes projets

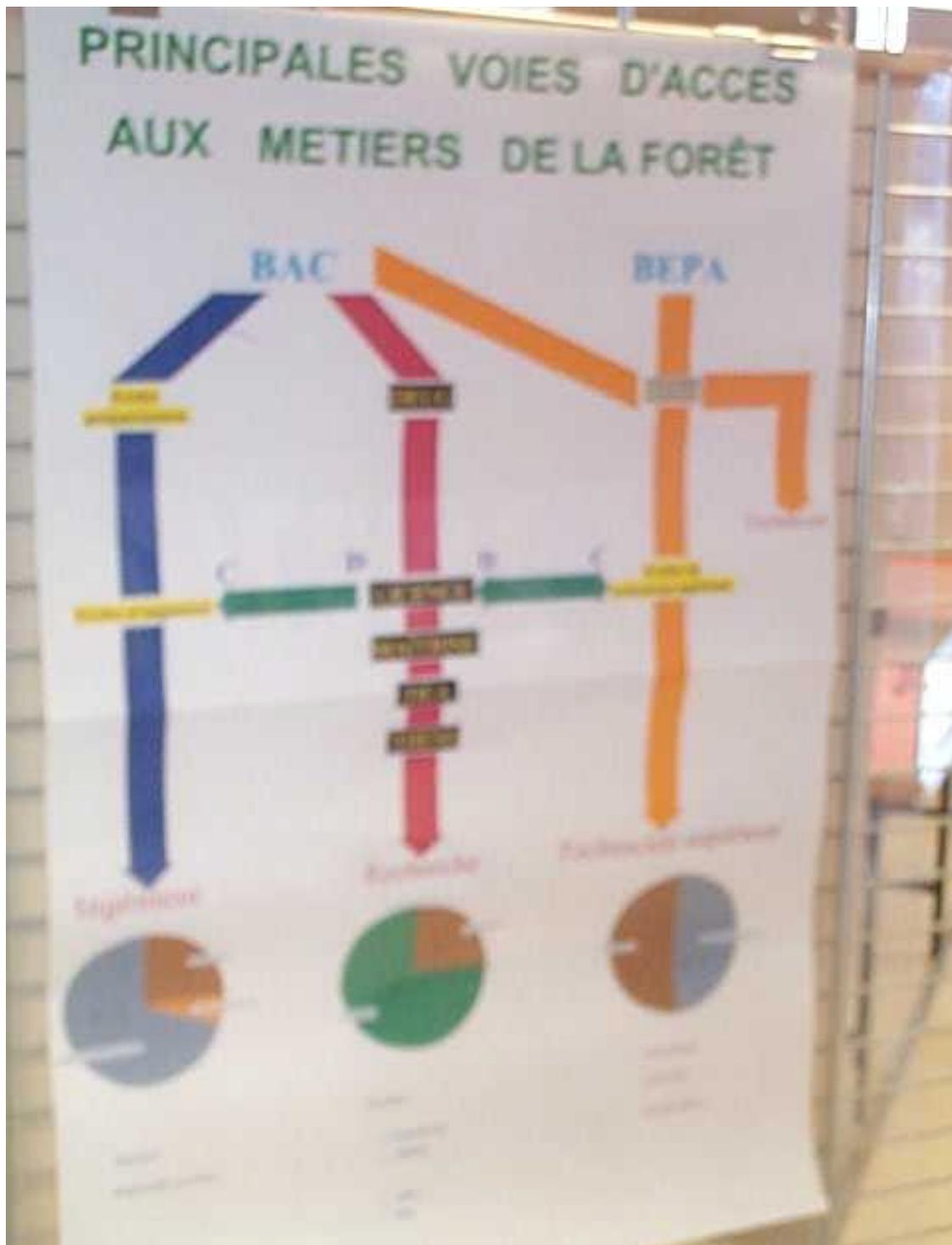
- Ce travail a modifié mes projets

- Ce travail me paraît

Cochez d'une croix				
pas du tout d'accord	pas d'accord	sans opinion	d'accord	tout à fait d'accord
--	-	=	+	++
OUI		NON		
OUI		NON		
UTILE		INUTILE		

Remarques :

EXEMPLE DE POSTER REALISE PAR DES ETUDIANTS



En conclusion de ce travail sur le projet personnel de l'étudiant, il semble important de rappeler que ce dispositif essaie d'accélérer des prises de conscience en prenant chaque individu au niveau de maturation qui est le sien, mais en aucun cas il ne force un individu à franchir des étapes pour lesquelles il n'est pas prêt. L'objectif n'est pas un nivellement des prises de conscience, chacun est maître de son développement : ainsi certains étudiants (très peu) ne verront dans ce travail qu'un exercice d'enquête somme toute banal qu'ils exécuteront (ou bâcleront) passivement ; d'autres découvriront a posteriori l'intérêt personnel de la démarche proposée, et même s'ils ne se sont pas impliqués au cours de la séquence, ils seront capables de l'appliquer ultérieurement : il n'est pas rare de voir ces étudiants, dans les mois ou années qui suivent, poser un problème de choix d'orientation et comprendre instantanément ce qu'ils doivent mettre en oeuvre avant de prendre une décision, au simple rappel de la démarche qui leur avait été proposée en première année pour leur dossier "projet professionnel". Les résultats du questionnaire d'évaluation rempli au dernier T.D. par près de quatre mille étudiants de l'Université Claude Bernard LYON I durant six années, sont à ce titre instructifs (cf page suivante).

C'est donc bien une **éducation à la prise de décision** qui est ici amorcée : ces jeunes adultes vivent en trois mois le cheminement inhérent à toute prise de décision, avec des étapes clairement repérées et une méthodologie rigoureuse ; le "tuteur" propose des situations qui vont mettre l'étudiant dans l'obligation constante de prendre des micro-décisions : choix de thème, choix de sous-groupe, choix de tâches dans la répartition, choix des interviewés, choix des questions, choix des résultats importants pour l'analyse ou pour les communiquer à ses pairs... L'étudiant est confronté aux réalités par ses contacts directs dans l'entreprise : c'est une implication en grandeur réelle avec toutes les émotions liées à l'expérientiel. Ce travail n'est possible bien sûr avec cet encadrement minimum (cinq séances de deux heures) que parce que l'on s'adresse à des jeunes adultes engagés dans des études supérieures, qui sont pour la plupart à même de suivre les consignes données par leur "tuteur".

De la même façon, la méthodologie proposée est d'autant plus facile à mettre en oeuvre que l'on utilise chez les "tuteurs" universitaires les compétences du chercheur rôdé au travail expérimental, à l'analyse de résultats et à la publication ou communication de ces résultats et ce en respectant des normes internationales. L'enseignant, expert en méthodologie, ne sera pas tenté d'intervenir sur la production de ses étudiants : thème, représentations, valeurs personnelles. Par contre il apprendra souvent beaucoup sur les réalités professionnelles mais aussi sur les inquiétudes, interrogations, motivations de ses étudiants, qui redeviennent ainsi des individus sortis de la masse indifférenciée que constituent souvent les promotions de plus en plus nombreuses d'étudiants. Par contre le fait de

recueillir les thèmes choisis par des milliers d'étudiants permet une approche sociologique très instructive sur l'évolution des tendances motivationnelles par classe d'âge et l'influence des médias, campagnes de promotion etc., auxquels les jeunes croient échapper. Si l'on peut traiter ces données, il serait utile de les restituer dans leur ensemble aux étudiants en fin d'année.

EVALUATION DES OBJECTIFS DU "PROJET PROFESSIONNEL"

Résultats obtenus à partir de 3714 questionnaires remplis par les étudiants de 1^o année de DEUG ayant réalisé un dossier "PROJET PROFESSIONNEL" entre 1987 et 1993 à l'Université Claude Bernard LYON I.

LE TRAVAIL DEMANDÉ DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT "PROJET PROFESSIONNEL"

- m'a appris à aller chercher l'information

- m'a appris à prendre des contacts à l'extérieur

- m'a permis de découvrir des éléments concrets et vécus sur un secteur professionnel

- m'a permis d'échanger avec des étudiants ayant des centres d'intérêt proches des miens

- a facilité mes contacts avec des enseignants de l'Université

- m'a appris à présenter de façon structurée les résultats d'un travail de terrain

- représente un investissement en temps de travail raisonnable dans le cadre du DEUG Sciences

- Ce travail a précisé mes projets

- Ce travail a modifié mes projets

- Ce travail me paraît

POURCENTAGES DE REPONSES					
pas du tout d'accord	pas d'accord	sans opinion	d'accord	tout à fait d'accord	non réponse
--	-	=	+	++	o
2	10,2	12,2	59,2	16,1	0,3
1,7	7,9	13,9	52	24,2	0,3
0,9	5,2	10,3	48,1	35,1	0,4
7,4	18,1	24,7	37,3	12	0,5
22,1	35,3	30,3	9,1	2,7	0,5
1,8	9,3	20	53,3	15	0,6
11,9	24,4	15,1	37,7	10,1	0,8
OUI	67	NON	31,5	1,5	
OUI	27	NON	70,3	2,7	
UTILE	86,4	INUTILE	9,9	3,7	

Témoignages d'enseignants "Projet Professionnel" de l'Université Claude Bernard

« Le travail de groupe est dynamisant.

Certains se débrouillent merveilleusement bien pour trouver interviews et documentations.

Peu de changements sur leurs choix, mais lorsque cela arrive, c'est fait avec beaucoup de recul et de maturité. »

« La trace du "projet professionnel" se retrouve en deuxième année : nous n'avons plus beaucoup de problèmes pour lancer les travaux de recherche des enseignements d'ouverture.

Il est fondamental de donner aux étudiants l'occasion de réfléchir sur leur avenir ; c'est un endroit, le seul peut-être qu'ils rencontreront au cours de leurs études où on leur demande un travail centré sur eux. »

« J'ai passé d'agréables moments avec les étudiants qui ont beaucoup investi dans ce travail dont les objectifs m'apparaissent maintenant clairs et intéressants.

Il est pour moi parfaitement manifeste que ce type d'enseignement est nécessaire et donne d'excellents résultats: il y a prise de conscience des problèmes de l'emploi ; clarification des idées sur ce que recouvrent les termes plus ou moins à la mode et véhiculés par les médias ; mise en évidence de l'écart colossal qui existe entre les rêves des étudiants et la réalité, tant au niveau des disciplines que des contraintes quotidiennes des métiers. »

« Entre le premier et le quatrième T.D., le gain en maturité est tout à fait sensible, surtout chez les étudiants venant du bac ; c'est visiblement la première fois qu'ils sont confrontés à ce type d'exercice: ce qui les déroute le plus c'est de s'impliquer personnellement, cela exige une analyse de soi-même qu'ils ont de la peine à réaliser. »

« Cet enseignement leur fait gagner du temps en les plongeant dans la réalité ... ce qui est loin d'être une caractéristique de l'enseignement en général dans notre pays!

Le contact direct avec les professionnels touche beaucoup les étudiants et les amène à des prises de conscience. »

« Les dossiers remis sont bien structurés et montrent un travail réel, parfois considérable.

Je pense que ce travail amène un étudiant à une plus grande autonomie et objectivité vis-à-vis de son avenir.

En outre ce travail permet un apprentissage de la rédaction d'un rapport et de l'utilisation de documents. »

« La mise en commun des résultats présentés par posters a été structurée et assez originale. »

« Les critères d'évaluation sont clairs et faciles à apprécier.

Les enquêtes ont été très bien perçues et jugées après coup comme primordiales pour la connaissance du métier.

On redonne un statut honorable à un savoir diffusé hors des frontières de l'enseignement. »

« C'est important dès la première année de faire sortir les étudiants dans le monde de la vie active et de leur en donner les moyens.

Un de mes étudiants a trouvé un stage pendant les vacances de Noël à l'occasion du projet. »

« Les discussions entre étudiants lors des séances de T.D. les ont sortis de leur isolement.

La formule pratiquée en T.D. semble les avoir aidés aussi bien au sujet de la réflexion que de l'expression. »

« Ma perception de l'orientation a été modifiée : la formule "projet professionnel" est intéressante et peut motiver l'étudiant dans ses études universitaires. »

CHAPITRE 4

PRENDRE SES MARQUES

"GNOTI SEAUTON"

"CONNAIS-TOI TOI-MÊME"

Socrate

L' institution universitaire ayant à faire face à un nombre croissant d'étudiants, répond difficilement, avec les moyens dont elle dispose, aux besoins de ceux-ci. Elle se trouve par exemple dans l'incapacité d'encadrer de façon traditionnelle leur travail : les exigences fractionnées, par exemple les devoirs corrigés, n'existent plus. Il n'y a en général que peu d'évaluations en dehors des examens.

L'Université fournit une information accrue sans enseigner les moyens de traiter cette information. Si elle se veut en cohérence avec les objectifs de démocratie que lui assigne la nation, elle doit donner à tous les outils de la réussite sans se contenter de développer les capacités de ceux qui lui arrivent avec des méthodes déjà rôdées. Elle doit contribuer aussi à former des citoyens autonomes et responsables. Actuellement, on ne peut s'adapter aux réalités professionnelles, si on se contente de restituer un savoir : il faut savoir travailler, savoir faire, savoir utiliser son savoir.

Si on veut qu'un maximum d'étudiants tirent le meilleur parti des cours, il faudra qu'ils maîtrisent à la fois le savoir mais également le savoir faire qui leur a permis d'accéder à ce savoir. Autant l'accent est mis traditionnellement sur le premier point, autant il n'est encore que trop peu mis sur le second. Il semble bien pourtant que ce deuxième point constitue le garant ou même le moteur du premier et c'est la démocratisation de l'enseignement universitaire qui en accentue l'urgence : lorsque celui-ci était réservé à une élite, on peut faire l'hypothèse que stratégies d'acquisition du savoir et savoir étaient intimement liés entre eux et reliés à une sorte de culture de classe transmise.

Or, actuellement, parmi les causes d'échec évoquées par les étudiants de première année de DEUG demandeurs d'une consultation individuelle d'orientation sont citées régulièrement à la fois *l'absence de motivation* (évoquée dans le chapitre précédent) : "je ne sais pas ou je ne sais plus pourquoi je suis là" ou " je suis déçu" ou "je voudrais faire autre chose", de même que les *difficultés d'adaptation* à une nouvelle vie, à l'environnement, à l'anonymat, à la solitude mais aussi à une façon de travailler. Ainsi les méthodes de travail sont très souvent évoquées pour leur inadaptation, leur inefficacité, voire leur inexistence.

Il est vrai que les objectifs éducatifs traditionnels visent plutôt l'acquisition des connaissances que le développement des capacités d'apprentissage

Objectifs globaux

Notre objectif dans ce chapitre est d'apporter une réponse à ce problème : il s'agira d'initier les étudiants à une démarche destinée à les rendre actifs, autonomes afin de faciliter la réussite de leurs apprentissages. La méthodologie utilisée visera à toucher le grand nombre.

Le but sera double : amener chaque étudiant à repérer son mode de fonctionnement propre (**objectif transversal**) ; aborder des points traditionnels de la méthodologie du travail universitaire (**objectifs thématiques**) :

- * **le temps** : l'organiser et le gérer
- * **l'attention** : la développer et se concentrer
- * **la mémoire** : l'améliorer
- * **la trace** : prendre des notes efficacement
- * **la lecture** : lire mieux et activement
- * **l'épreuve** : se préparer à affronter des examens

Ces deux objectifs sont étroitement liés. Il s'agira en effet de donner l'occasion à l'étudiant, par une pédagogie appropriée de réfléchir sur son apprentissage avant de lui proposer d'autres méthodes et de le rendre plus responsable de sa façon de travailler : l'analyse par lui-même de sa propre pratique lui permettra de trier dans les techniques de traitement de l'information afin de trouver les stratégies adaptées. L'apprenant est en effet quelqu'un qui joue un rôle actif (mais souvent non clairement perçu par lui) de traitement de l'information qu'il trie, stocke, interprète etc, et ceci déterminera ses réussites ou ses échecs. Il est donc primordial pour l'étudiant d'en prendre conscience et de l'explicitier.

C'est une activité de MÉTA-APPRENTISSAGE qui va être un gage d'adaptabilité aux situations éducatives puis professionnelles variées dans lesquelles il se trouvera, mais aussi d'ouverture, de responsabilisation et d'autonomisation.

A travers ces objectifs, nous rejoignons un axe théorique du chapitre 2 : "l'individu est capable d'agir sur sa vie"

Par rapport aux six thèmes qui vont être traités et qui sont des classiques de la méthodologie du travail universitaire, notre propos n'est pas d'apporter des contenus nouveaux. **Nous voulons avant tout mettre l'accent sur la nécessité d'une approche individualisée même en s'adressant au plus grand nombre.**

Afin d'atteindre cet objectif, il nous semble important que les enseignants se réfèrent, pour chaque thème, aux repères méthodologiques qui vont suivre et qui sont le gage d'une pédagogie favorisant le méta-apprentissage.

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ENSEMBLE DES THÈMES :

Les contenus qui suivent risquent fort de se transformer en recettes stériles s'ils sont distribués comme tels sans pédagogie appropriée. Il va s'agir avant toute chose, de fournir à l'étudiant l'occasion de repérer comment il fonctionne afin qu'il réfléchisse sur son apprentissage et analyse la pratique qui le conduit au succès ou à l'échec. Ce n'est qu'après cette auto-observation que l'étudiant pourra choisir d'appliquer telle ou telle technique puisée cette fois dans le contenu apporté par l'enseignant. C'est l'interaction de ces deux moments qui pourra apporter l'amélioration espérée. Il faut ajouter que le repérage individuel pourra s'enrichir d'échanges entre étudiants (voir plus loin) destinés à prendre la mesure de la multiplicité des stratégies cognitives. Il serait en effet erroné de croire à un modèle unique d'apprentissage.

Ces conditions préliminaires fondamentales étant posées, la forme que prendra l'intervention va dépendre bien sûr de la taille de l'auditoire. Si le groupe est de petite taille (jusqu'à vingt ou vingt-cinq personnes), les échanges pourront être nombreux, le repérage des différences individuelles sera formateur, la prise de conscience des ressemblances sera sécurisante, la mise en commun des dysfonctionnements sera déculpabilisante pour l'étudiant. Si le groupe est de grande taille (ex : un amphi, quel que soit le nombre), les échanges seront le plus souvent réduits mais ils pourront se faire autrement.

Par exemple, en amphi un travail en petits groupes peut se faire avec restitution au grand groupe par des rapporteurs : c'est d'ailleurs l'occasion de mettre en oeuvre une autre forme d'apprentissage de travail en groupe. Le temps d'échange peut être prévu sous forme écrite par le biais d'un questionnaire élaboré à cet effet. Au début de la séance suivante, la restitution du dépouillement de ces questionnaires par l'intervenant permettra aux étudiants de prendre la mesure des différences, des ressemblances ou des remarques sous forme de tendances chiffrées par exemple. C'est par ailleurs un moyen immédiat pour l'étudiant de faire un retour sur ce qui vient d'être fait, ce qui va favoriser l'intégration du thème. C'est aussi une excellente façon pour l'enseignant de rester en contact avec son auditoire et d'avoir en même temps un retour immédiat, une évaluation de son intervention. Cette expérience de travail en amphi avec questionnaire en fin de séance a été réalisée avec succès pendant deux années à l'université Louis Pasteur de Strasbourg : voici quelques expressions d'étudiants restituées au cours d'une séance "organiser et gérer son temps" :

"cet atelier me permet de me déculpabiliser"

"j'ai acquis une meilleure motivation par des conseils pratiques"

"je vais consacrer moins de temps aux chose inutiles"

"j'ai pris conscience de choses que je savais déjà au préalable mais auxquelles je n'attachais pas trop d'importance"

"c'est une aide dans la vie universitaire et privée"

"c'est un soutien moral par rapport à l'anonymat".

Pour ce temps d'échanges, quelle que soit sa forme, il est important qu'aucun jugement de valeur ne soit émis par rapport aux habitudes de travail des uns ou des autres : l'intervenant y veillera soigneusement. Ainsi pour ne prendre qu'un seul exemple, il est habituel de considérer qu'écouter de la musique en travaillant empêche de se concentrer. Or, notre recueil d'informations à ce sujet en entretien individuel et de groupe nous montre que ceci est extrêmement variable d'une personne à l'autre et pour certains, la musique peut constituer une stimulation positive. Ce qui est important est le repérage individuel du fonctionnement optimum et en aucune façon une modélisation ou une généralisation. On pourra tout de même imaginer en complément de fournir aux étudiants un support adapté reprenant les indications méthodologiques, par exemple un carnet de bord étudiant, un livret d'accueil de l'université (cf GRENOBLE II) ou encore un agenda personnalisé avec des pages "métier de l'étudiant" (cf LYON I).

L'enseignant sera lui aussi amené à réfléchir à ses propres stratégies d'apprentissage : comment gère-t-il son temps, comment parvient-il à se concentrer, à mémoriser etc... Il semble important qu'il puisse, lui aussi, puiser dans son réservoir d'expériences personnelles, des illustrations en veillant toujours à les livrer comme exemple et non comme règles à appliquer : elles ne conviendraient pas à tous. On peut d'ailleurs émettre comme hypothèse, que l'enseignant en position lui aussi de recherche par rapport à ces thèmes y trouvera éventuellement des gains dans sa façon de travailler. C'est comme nous le dirons plus loin un exemple d'interactivité ou de réciprocité éducative.

A ce propos, nous avons constaté qu'il pouvait être intéressant que d'autres collègues enseignants assistent et participent à ces séances : c'est d'ailleurs fort apprécié par les étudiants. Il peut s'instaurer alors un échange entre l'intervenant, cet (ou ces) enseignant(s) et les étudiants. Il illustrera la divergence des modes de fonctionnement et la nécessité de mettre en recherche l'institution sur cette question.

Quelle que soit la forme de l'intervention, et surtout si elle n'est pas suivie par une évaluation formative, comme indiqué ci-dessus, il semble important qu'à l'issue de chaque séance l'étudiant remplisse la fiche d'appropriation jointe qui sera une trace écrite de sa réflexion à conserver par lui et un moyen d'intégrer le chemin parcouru.

Mon exploitation de la séance

- Voici mes constats, mes remarques :

- Ce que je vois comme points à améliorer dans mon fonctionnement :

- Ce que je me sens prêt à mettre en oeuvre :

- Que vais-je choisir comme repères qui me permettront de vérifier que j'ai progressé sur ce sujet ?

- Que me manque-t-il encore sur ce thème ?

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION

Ce questionnaire donné en fin de séance sera utile notamment dans le cas de grands groupes, par exemple en amphi où les échanges seront peu fréquents. Les résultats du dépouillement restitués en début de séance suivante, vont permettre aux étudiants d'avoir une photographie de leur groupe et un retour de l'impact de cet apport sur l'ensemble de leurs pairs, ce qui est un facteur important d'intégration.

Vous êtes inscrit en :

Qu'avez-vous fait l'année précédente?

Quel baccalauréat ou autre diplôme avez-vous eu?

Votre âge?

Vos attentes vis-à-vis de cet atelier?

(exemples : prévenir des difficultés universitaires :
améliorer mon rendement universitaire :
corriger des difficultés universitaires :
autres, lesquelles?)

Pensez-vous que les informations qui viennent de vous être données vous aideront à améliorer votre (gestion du temps, concentration, etc.)

pas du tout un peu passablement beaucoup

Si vous avez assisté à la séance précédant celle-ci, indiquez :

jusqu'à quel point vous avez utilisé l'information reçue :

pas du tout un peu passablement beaucoup

jusqu'à quel point cela vous a-t-il aidé à vous améliorer dans votre fonctionnement?

pas du tout un peu passablement beaucoup

remarques :

Vos commentaires libres sur la séance d'aujourd'hui :

LE TEMPS.. L'ORGANISER, LE GERER

Objectifs partiels

L'objectif est d'amener l'étudiant à s'organiser et à établir progressivement une gestion efficace de son temps.

Les entretiens individuels avec des étudiants de première année demandeurs de conseils font apparaître massivement des difficultés à se mettre au travail, des pertes de temps, un sentiment de culpabilité par rapport à l'utilisation de ce temps quand il n'est pas consacré majoritairement aux études.

Le facteur temps nécessaire pour l'apprentissage est envisagé habituellement sous l'angle quantitatif : "je dois consacrer plus de temps à mon travail". L'objectif de cette étape est de le traiter sous l'angle qualitatif d'une manière à la fois plus efficace, parce que plus analysée et plus individualisée aussi : à la question du "combien de temps" se substituera celle du "quelle sorte de temps et comment".

Contenu

1° POURQUOI GÉRER ET ORGANISER SON TEMPS ?

L'impression vague et confuse de disposer d'un temps nouveau, mal évalué, pour travailler, va de pair avec la conscience de jouir d'une grande liberté qui séduit et indispose tout à la fois lorsqu'on arrive à l'université. Les contraintes et le mode d'organisation ne sont plus dictés par l'extérieur. Ils vont dépendre uniquement de l'étudiant : l'université se doit de lui donner une méthodologie adaptée pour franchir cette étape. S'organiser permet de gagner du temps : en effet, s'interroger continuellement sur "par où commencer" est une perte de temps répétitive. Conduire son temps et ne pas être conduit par lui, prendre conscience de l'utilisation de son temps, en décider, c'est s'attribuer un pouvoir dans l'organisation de sa semaine, de ses études ou même de sa vie. C'est l'occasion d'apprendre à organiser sa vie d'adulte.

2° COMMENT GÉRER SON TEMPS ?

Le moyen d'une gestion efficace du temps est l'élaboration d'un planning personnalisé tenant compte pour chaque étudiant de ses objectifs prioritaires, de ses contraintes propres et de ses caractéristiques individuelles.

Gérer son temps c'est d'abord connaître ses objectifs de vie.

Une gestion efficace du temps exige de concentrer son énergie sur des objectifs prioritaires et de définir avec précision la place des objectifs de moindre importance. Il s'agit donc d'abord d'identifier ses objectifs de vie. Il est à noter que le travail sur l'élaboration du projet personnel devrait permettre à l'étudiant de clarifier cette étape en le faisant réfléchir sur ce qu'il souhaite vraiment. Ci-dessous, une proposition d'exercice permettra de travailler ce point afin de différencier notamment, d'une part les objectifs immédiats et les objectifs lointains, d'autre part les objectifs inculqués par l'environnement (parents, professeurs, etc.) et les objectifs autodéterminés et personnels, et enfin les objectifs révolus qui occupent du temps tout en ne faisant plus partie des objectifs prioritaires.

Mise en situation destinée à connaître ses objectifs de vie²²:

Cet exercice amorce une démarche de clarification et de sélection des priorités qui peut être largement éclairée, approfondie, complétée par le travail d'élaboration du projet personnel.

Prendre trois feuilles de papier

a) en deux minutes, écrire sur la première feuille aussi rapidement que possible toutes les réponses à la question suivante : "Quels sont vos objectifs de vie ?"

b) en deux minutes, écrire sur une autre feuille la réponse à cette deuxième question : "Quels sont vos objectifs pour les trois prochaines années ?"

c) sur la troisième feuille et toujours en deux minutes, répondre à cette dernière question : "Si vous appreniez que vous allez mourir dans six mois, que feriez-vous d'ici là ?"

d) reprendre chaque feuille et ajouter tous les détails nécessaires à la compréhension de chaque point

e) à partir des trois listes d'objectifs, noter ce qui frappe : les ressemblances, les différences et surtout les contradictions.

Commentaires :

Ce traitement de l'expérience est individuel : chacun en tire ses conclusions personnelles. Toutefois, si la taille du groupe le permet, un échange peut s'instaurer, non pas sur les contenus exprimés qui restent la propriété de chacun, mais sur les découvertes, les distorsions, les incohérences, les tendances d'objectifs, les remarques etc. Dans tous les cas, pour le traitement de cette expérience, l'intervenant attirera l'attention sur la nécessité pour chacun de repérer à quels champs se rapportent les objectifs exprimés (voir plus haut).

C'est le caractère impliquant de l'exercice - que redoute d'ailleurs davantage l'enseignant que l'étudiant - qui lui procure son efficacité.

Gérer son temps c'est analyser l'utilisation actuelle de son temps.

Afin que l'étudiant constate quelle place il réserve dans son emploi du temps à réaliser des objectifs prioritaires et quels sont ses impératifs personnels, il procédera à un enregistrement exhaustif de ses

²² BOUCHER Francine, AVRARD Jacqueline, *Réussir ses études*, QUEBEC, Ed. de Mortagne, 1984, pp.58-59.

activités quotidiennes au moyen de la grille d'observation jointe et ceci pour une période représentative de sa vie d'étudiant (sur une ou deux semaines). La censure ne devrait pas jouer puisqu'il n'aura à rendre compte à quiconque de cet exercice qui constituera en revanche le matériau de base pour sa future gestion du temps.

Il pourra faire un relevé ensuite des heures consacrées aux mêmes types d'activités, par exemple : temps immobilisé (sommeil, repas, déplacements, soins personnels, etc.), temps para-universitaire (activités sportives, sociales, de loisirs, etc.), temps consacré aux études (dans celui-ci l'étudiant pourra calculer le temps réservé au travail personnel : révision des notes de cours, lectures, travaux écrits).

Cette répartition du temps mise en relation avec les objectifs de l'étudiant constituera le premier support d'élaboration de son planning. Elle pourra se faire au moyen de la grille d'observation des activités quotidiennes.

GRILLE D'OBSERVATION DES ACTIVITÉS QUOTIDIENNES

Consignes : Sur une période représentative de votre vie d'étudiant de une ou deux semaines, enregistrez toutes vos activités quotidiennes.

Pour ce faire, utilisez la grille ci-dessous en la reproduisant en autant d'exemplaires qu'il vous faudra.

Relevez ensuite les heures consacrées à un même type d'activité.

Calculez ensuite :

le temps immobilisé par les activités fixes et les contraintes.

le temps para-universitaire.

le temps consacré à vos études dans lequel interviendra **vosre temps de travail personnel**.

N'opérez aucune censure, puisque vous n'aurez à rendre compte de cet exercice à quiconque.

DATE :	JOUR :
HEURE	ACTIVITES
6H à 7H	
7H à 8H	
8H à 9H	
9H à 10H	
10H à 11H	
11H à 12H	
12H à 13H	
13H à 14H	
14H à 15H	
15H à 16H	
16H à 17H	
17H à 18H	
18H à 19H	
19H à 20H	
20H à 21H	
21H à 22H	
22H à 23H	
23H à 24H	

Vous pouvez évidemment ajouter des tranches horaires en fonction de vos rythmes personnels.

Extrait de : BOUCHER F., AVRARD J., Réussir ses études, QUEBEC, Ed. de Mortagne, 1984

Gérer son temps c'est aussi repérer ses caractéristiques individuelles.

Pour un travail intellectuel optimum, chacun de nous a ses meilleurs moments. Repérons ces moments favorables : certains sont du matin, d'autres du soir ; certains sont productifs dans l'urgence, d'autres à distance de l'échéance ; certains doivent être isolés de toute sollicitation extérieure (ce sont souvent ceux qui sont productifs la nuit), d'autres arrivent à s'abstraire de leur entourage etc.

Autrement dit, il s'agira pour l'étudiant de repérer quel type de travailleur il est afin de placer au mieux et d'utiliser au maximum son temps de travail personnel.

Gérer son temps, c'est enfin établir une planification : un planning à long et à court terme.

Les contraintes comme le nombre de cours, la date de fin des cours, les échéances des travaux écrits éventuellement, la date des examens partiels et/ou de fin d'année, le nombre de jours de congé étant repéré, il est possible de déterminer un programme à long terme, puis un horaire hebdomadaire. Le planning vierge joint, établi sur 18 heures et sur 7 jours, permettra à chacun d'établir cet horaire.

Il aura les caractéristiques suivantes :

- il doit être exhaustif ou multidirectionnel : prévoir toutes les activités nécessaires à son équilibre.
- il doit être personnel, puisqu'établi en fonction d'un repérage propre des contraintes, des objectifs, des caractéristiques individuelles.
- il doit être réaliste, en équilibrant études et détente, afin que ce planning ait toutes les chances d'être respecté.
- il doit toutefois être souple, afin de pouvoir obligatoirement intégrer les imprévus.
- il doit être révisable, en permettant des modifications en fonction des résultats constatés, de la forme physique : il est nécessaire de se donner les moyens de contrôler si on atteint les objectifs fixés.

Il tiendra compte des principes d'une gestion efficace du temps :

- se fixer des échéances, des horaires.
- identifier les activités "chronophages" (mangeuses de temps) : repérer le temps passé au téléphone, devant la télévision.
- chaque jour, établir une liste des choses à faire.
- réfléchir avant d'entreprendre une tâche, afin de voir son lien avec les objectifs de vie.
- protéger du temps chaque jour, pour penser, réfléchir, faire le point.
- faire immédiatement ce qui peut être fait pour économiser son temps en ne manipulant qu'une seule fois une information.
- faire une chose à la fois.
- apprendre à dire non, mais aussi à dire oui!

- éviter de différer trop dans le temps une tâche difficile, complexe ou désagréable, afin de ne pas se surcharger l'esprit : identifier les moyens adaptés pour "entrer" dans cette tâche (planification, sériation des difficultés, recherche d'informations, percées courtes et régulières dans la tâche, etc.) ; s'efforcer de repérer les raisons qui font différer cette tâche (les tâches déplorables sont souvent reliées à la peur de l'échec, du rejet, du ridicule, quelquefois à des représentations négatives de la tâche ou encore à des souvenirs associés difficiles).

discussion-évaluation

Gérer son temps est un moyen pour travailler plus efficacement. Cet apprentissage passe par la **connaissance de soi**, qui s'acquiert progressivement. Il ne passe pas par des recettes ou une modélisation, mais par un travail d'auto-observation, de confrontations éventuelles avec d'autres modes de fonctionnement, d'ajustements.

Il est important qu'une dynamique se déclenche durant la séance consacrée à ce thème, et que l'étudiant saisisse bien que la suite de l'observation, la réflexion, l'amélioration de sa gestion du temps se feront sous sa seule responsabilité. Il peut toutefois utiliser des "garde-fous" : faire le point avec un ami, afficher son planning, se fixer des dates-butoirs, utiliser l'agenda mis à disposition des étudiants dans certaines universités comme un véritable outil de gestion du temps.

Il est souhaitable qu'il ne pratique pas la politique du tout ou rien : on ne passe pas d'une absence de gestion à une gestion trop rigide. Ainsi, le premier planning élaboré devra être élastique, avec des marges de souplesse: les réajustements, non seulement sont possibles, mais nécessaires.

Quelques remarques d'étudiants à l'issue de ce travail :

"gérer son temps c'est ne plus être coupable de prendre du bon temps"

"cette réflexion aide à prendre conscience de choses que l'on savait déjà au préalable mais auxquelles on n'attachait pas trop d'importance"

"je consacre moins de temps aux choses inutiles"

PLANNING

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
6 - 7							
7 - 8							
8 - 9							
9 - 10							
10 - 11							
11 - 12							
12 - 13							
13 - 14							
14 - 15							
15 - 16							
16 - 17							
17 - 18							
18 - 19							
19 - 20							
20 - 21							
21 - 22							
22 - 23							
23 - 24							

Vous pouvez évidemment ajouter des tranches horaires en fonction de vos rythmes personnels.

Extrait de : GAMONET, F. : Savoir mieux gérer son temps, Paris, Ed. d'organisation, 1983

L'ATTENTION... LA DEVELOPPER ET SE CONCENTRER

Objectifs partiels

L'efficacité dans les études passe par la capacité, d'une part, à être attentif, notamment en cours et d'autre part à se concentrer, en particulier pour lire, réaliser un travail écrit ou oral.

Pour développer ces capacités, les injonctions du type "concentrez-vous" ou "soyez attentifs" ne sont pas très efficaces ; elles sont tellement habituelles d'ailleurs qu'elles ne sont plus entendues. En revanche, la compréhension des mécanismes qui altèrent habituellement concentration et attention, va permettre de mettre en place des stratégies d'amélioration.

Notre objectif n'est en aucune façon de fournir un modèle type ou des recettes miracles mais plutôt d'amener chacun à tenir compte d'une part de règles générales et d'autre part de ses caractéristiques individuelles afin d'améliorer son propre fonctionnement.

Contenu

Le manque de concentration, c'est banal, provient du fait que la pensée au lieu de porter sur l'objet de la concentration se fixe sur un ou plusieurs autres objets. Il est courant de croire que ce sont les perturbations extérieures au sujet (ex : bruit) qui l'empêchent de se concentrer. C'est en partie exact mais insuffisant comme explication.

De nombreuses expérimentations, conduites notamment aux Etats-Unis, montrent que les sources de distraction proviennent davantage du sujet lui-même que de l'environnement : c'est ce qu'on appelle "les bruits internes". Ils peuvent être d'ordre physique, psychologique ou intellectuel. Ainsi, avoir faim ou avoir mal aux dents ou avoir un problème affectif à régler ou être préoccupé par l'exposé à faire le lendemain, entravent considérablement la concentration.

COMMENT AMELIORER SA CONCENTRATION?

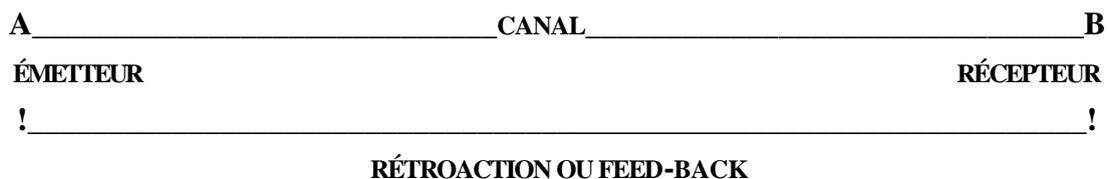
Il s'agit donc d'abord d'identifier ses sources de distraction et dans la mesure du possible de les éliminer. Il est ainsi plus important de répondre à certains besoins, de régler certains problèmes avant de vouloir faire preuve de concentration : lutter contre le sommeil est bien moins efficace que de dormir d'abord puis de se mettre à étudier ensuite.

Un aide-mémoire peut quelquefois débarrasser utilement de pensées parasites qui entravent la concentration (les fabricants de "post-it" ont su habilement exploiter cette technique!).

Il est important aussi de remarquer la grande corrélation entre possibilité de concentration et motivation pour les études entreprises. La qualité et la vitesse d'un apprentissage varient selon l'intérêt qu'il suscite. Il semble primordial pour certains étudiants de songer à changer d'orientation, à travailler à l'élaboration d'un autre projet lorsque la difficulté à se concentrer existe pour la totalité des cours.

Par ailleurs, tenir compte des éléments qui améliorent habituellement une performance est important ; par exemple en observant ses **cycles psychophysiologiques** : certains sont plus en forme pour travailler le soir que le matin ou réciproquement. Il est extrêmement important d'en tenir compte afin de déterminer les moments de la journée propices à la concentration ; en tenant compte de la **durée maximale** durant laquelle on est capable de se concentrer : afin de savoir ménager des pauses (il est difficile souvent d'aller au delà de cinquante minutes sans courte pause) ; l'**anxiété de performance** (une des formes du stress) est utile pour stimuler l'organisme et inciter à l'action. Elle doit être pour chacun de nous dosée différemment : s'observer et se connaître est important pour ce repérage. Ainsi certains ont besoin que l'échéance se rapproche pour être vraiment productif, à tel point que quelques uns mobilisent au mieux leurs capacités intellectuelles en situation d'urgence mais ce n'est jamais vrai pour tous.

Savoir écouter est essentiel à la réussite d'études supérieures puisque les connaissances sont véhiculées oralement notamment pendant les cours magistraux. Tout le monde pense savoir le faire, or, écouter, c'est à la fois entendre mais aussi comprendre l'information transmise afin de s'en souvenir et de pouvoir la réutiliser. C'est une opération plus complexe qu'il n'y paraît et qui se rattache directement au modèle de la communication.



Les sources de perturbation dans la communication peuvent provenir de chacun des éléments du modèle ci-dessus.

Du côté de l'émetteur, les sources de distorsion du message sont nombreuses : il peut omettre ou oublier une partie de l'information. Il peut la déformer en fonction de ses valeurs, ses préjugés etc. Par ailleurs il personnalisera le message avec sa voix, son ton, son comportement non verbal.

Du côté du récepteur, les sources de distorsion sont tout aussi abondantes : nous retrouvons là ce qui a été dit ci-dessus : le récepteur est dépendant de sa capacité physique d'audition et de concentration. On peut y ajouter ses "filtres" personnels : proximité ou éloignement de son propre système de valeurs, de sa culture, résonnance émotionnelle liée au message mais aussi à l'émetteur.

Le troisième élément du modèle est le canal, ou médium, et celui-ci, selon sa nature, aura un impact différent ; exemple : message oral avec micro ou pas, renforcé par message écrit au tableau ou au rétroprojecteur, ou filmé, etc.

On comprend aisément que le message à transmettre peut subir de nombreuses distorsions et que réfléchir à des stratégies d'amélioration de l'écoute - ou encore de développement de l'attention - est extrêmement important.

COMMENT DEVELOPPER SON ATTENTION ?

Il est important pour bien écouter d'être sur la même "longueur d'ondes" que l'émetteur. Ainsi il s'agit, avant un cours, de revoir même rapidement le cours précédent afin de développer les points d'ancrage de l'information.

Comme pour la concentration, la condition physique du récepteur et de son environnement sont importantes. Il est important également d'être relativement proche du récepteur, de lui faire face et de le regarder (les dernières places en haut de l'amphi ne sont certainement pas les meilleures !)

Dans le modèle de la communication on voit apparaître la rétroaction ou feed-back. Développer son attention c'est utiliser cet élément qui permet à l'émetteur et au récepteur de s'ajuster l'un à l'autre. En effet, le seul fait d'être en contact avec un récepteur intéressé et stimulant améliore la qualité de l'émetteur qui du même coup intéressera de plus en plus le récepteur. Il ne faut pas oublier que l'enseignant ne dispose dans un premier temps que des réactions de son auditoire pour réajuster, s'il le faut, sa communication. Il s'agit donc pour les étudiants d'être des auditeurs actifs et réactifs, de véritables interlocuteurs qui par leurs messages non verbaux ou verbaux fourniront des indices à l'enseignant, le stimuleront : les étudiants, en tant que récepteurs actifs, ont une responsabilité dans la qualité de l'enseignement.

Il est important d'écouter activement un discours ou un cours en tentant d'en reconstituer les étapes logiques en redoublant d'attention au moment de la synthèse finale. Par ailleurs, à côté du message verbal existent des indices non verbaux fournis par l'émetteur (gestes, intonations, postures, mimiques). Ce sont eux qui renseignent sur la signification personnelle que l'émetteur donne aux idées qu'il transmet. L'étudiant apprendra ainsi à repérer ce qui est vraiment important pour l'enseignant : c'est l'intention de l'émetteur.

discussion-évaluation

Trop souvent, dans l'enseignement secondaire notamment, ce thème est abordé uniquement sous forme d'injonction : "concentrez-vous, écoutez!", mais pas du tout sous forme d'encouragement à ..., encore moins sous forme d'analyse du problème.

On voit qu'il est utile de prendre un peu de temps pour réfléchir à ce qui paraît être habituellement du domaine de l'inné (exemple : la concentration) ou de l'évidence (l'écoute). Comprendre permet du même coup d'améliorer.

Il semble important que la réussite de la bonne transmission du message (court) soit imputée à la fois l'enseignant mais aussi à l'étudiant : du coup, les améliorations doivent être trouvées par ces deux pôles liés par un système de rétroaction. C'est la raison pour laquelle il semble important que ce thème soit traité prioritairement par des enseignants beaucoup plus que par des étudiants avancés.

L'enseignant pourra très facilement illustrer ce thème de l'attention et des difficultés de concentration en se référant à son expérience qui l'a amené à observer des générations d'étudiants dans un amphithéâtre ou dans une séance de T.P. ou T.D. Les attitudes chez ces étudiants d'écoute attentive ou non, en fonction des circonstances de l'enseignement, qu'elles soient d'ordre pédagogique (expérimentation spectaculaire, thème attractif) ou d'ordre environnemental (temps d'orage, horaire, bruits parasites) sont faciles à identifier.

Une étudiante constate à l'issue d'une telle séance : "pour se concentrer il est évident qu'il faut se débarrasser des idées parasites et que la matière doit intéresser ...".

LA MEMOIRE ... L'AMELIORER

Objectifs partiels

Une fois terminée la réception de l'information, le stockage de celle-ci est une étape importante afin d'y avoir accès lorsque c'est utile : c'est la faculté de mémoriser sur laquelle repose largement la réussite des études. Là encore, la question est abordée habituellement sous l'aspect "j'ai" ou "je n'ai pas" de mémoire comme si c'était du domaine du "don", du constat, et du définitif.

Notre objectif ici est de permettre aux étudiants de comprendre comment se fait la mémorisation afin qu'ils soient en mesure de l'améliorer. Il ne s'agit pas bien sûr de faire un cours scientifique sur la mémoire mais de s'appuyer sur quelques observations et quelques règles pour permettre aux étudiants de progresser en tenant compte toujours des particularités de chacun.

Contenu

La mémoire est une faculté qui se développe et qu'il faut apprendre à utiliser. Pour chacun la mémoire se caractérise par des prédispositions, des dominantes d'ordre visuel, auditif, spatial rythmique. Sur ces prédispositions se greffe le fonctionnement habituel de la mémoire. Très schématiquement, il s'agit d'abord pour le cerveau de reconnaître l'information qui l'intéresse parmi la multitude de signaux qui lui parviennent. Il fera un choix en fonction des connaissances déjà présentes dans la mémoire et des attentes de la personne. Cette information sera ensuite conservée sous forme de **mémoire à court terme**. Celle-ci a comme caractéristique de ne pouvoir stocker beaucoup de messages en même temps et elle le fait pour un laps de temps extrêmement réduit (quelques secondes).

Il n'y a que par le passage vers la **mémoire à long terme** que le stockage durable peut se faire. Ce passage se fait par une série d'opérations intéressantes à connaître, à savoir, structurer l'information que l'on désire mémoriser (la comprendre, la relier à des connaissances déjà acquises : mise en réseau), réactiver cette information (non utilisée ou sous-utilisée, elle disparaîtra plus rapidement), manifester un intérêt ou avoir une motivation pour cette information.

Ce sont la plupart du temps ces opérations qui sont déficientes lorsqu'il y a une difficulté de mémorisation ; mise à part l'existence de problèmes physiologiques ou psychologiques particuliers, **la capacité de mémorisation est rarement en cause mais il s'agit, en revanche, de la méthode de mémorisation.**

COMMENT AMELIORER LE FONCTIONNEMENT DE LA MEMOIRE?

Il est important de s'intéresser au contenu que l'on souhaite mémoriser car il est certain qu'on mémorise surtout ce que l'on veut mémoriser. Par ailleurs il s'agit de sélectionner ce qui semble être le plus important : faire des choix, aide à mémoriser. On ne peut pas mémoriser ce qu'on n'a pas bien compris : il s'agit donc de comprendre, d'organiser et de structurer l'information à conserver. Enfin il est utile d'essayer de faire des liens entre les informations nouvelles et les connaissances déjà bien ancrées dans sa mémoire.

Procéder à une réactivation intelligente de l'information permet son maintien dans la mémoire à long terme : sinon l'évaporation est extrêmement rapide. Les révisions sont donc, à ce titre, primordiales. La répétition est une clé majeure de la mémoire à long terme. Ainsi des moments opportuns de réactivation peuvent être : immédiatement après l'apprentissage puis dans les vingt-quatre heures qui suivent, puis une semaine, un mois et quelques mois plus tard. L'utilisation de plusieurs canaux sensoriels favorise l'attention et facilite l'assimilation d'une matière.

Il semble qu'un individu retienne 10% de ce qu'il lit, 20% de ce qu'il lit et écoute, 30% de ce qu'il voit, 50% de ce qu'il voit et écoute, 70% de ce qu'il dit et 90% de ce qu'il fait.

Lorsque des éléments sont à retenir alors qu'ils ne présentent pas de rapports logiques entre eux, il est difficile de les structurer. On peut toutefois les mémoriser en faisant appel à des moyens mnémotechniques qui s'appuient sur des propriétés associatives de la mémoire. Ils créent des associations entre la matière à apprendre et les connaissances déjà présentes. Chacun pourra en fabriquer en s'appuyant bien sûr sur sa façon propre de mémoriser : est-il plutôt visuel, auditif, sensible à l'espace, au rythme etc. Les moyens mnémotechniques à inventer seront bien sûr dépendants de ce repérage.

discussion, évaluation

La mémorisation est ce qui pose problème à l'étudiant, il est donc utile de lui donner les moyens de comprendre son fonctionnement. Il doit repérer les caractéristiques de sa mémoire génétique ; on peut l'inviter à observer pendant quelques minutes au cours des prochains jours sa manière de mémoriser, afin de l'améliorer en suivant ses prédispositions : écrire, lire à voix haute, faire des schémas, enregistrer les informations importantes et les écouter etc.

Par ailleurs, les règles importantes du fonctionnement de la mémoire : répétitions, distribution de l'apprentissage dans le temps etc. font que l'étudiant devra inclure dans la gestion de son temps d'étude des périodes de révision de cours réparties dans le temps. Pour être efficace, l'activité de mémorisation doit être planifiée. Là encore, une bonne utilisation de l'agenda de l'étudiant va l'aider à répartir ses périodes d'apprentissage par matière.

Il existe un lien entre le fonctionnement de la mémoire, l'attention et les activités d'organisation de l'information. Ces dernières, lorsqu'il s'agit d'un cours à mémoriser, passent par une prise de notes pertinente.

<p style="text-align: center;">LA TRACE ... PRENDRE DES NOTES EFFICACEMENT</p>
--

Objectifs partiels

Le cours magistral demeure la méthode d'enseignement la plus répandue dans l'enseignement supérieur. La prise de notes permet de conserver les informations dispensées. Lorsqu'un étudiant ne prend pas de notes, il aura oublié environ 80 % du contenu du cours deux semaines après y avoir assisté. Par ailleurs, c'est le seul moyen d'avoir accès de nouveau à l'information donnée lors d'un cours. Ceci concerne en particulier ceux qui auraient tendance à faire trop largement confiance à leur mémoire auditive. La prise de notes ne doit pas et ne peut pas, du reste être un simple enregistrement sur papier des paroles d'un professeur. Pour jouer son rôle d'aide-mémoire elle va exiger de la part de l'étudiant un travail mental effectif.

L'objectif ici est d'amener l'étudiant à construire son propre système de notes en tenant compte toutefois d'un certain nombre de recommandations.

Contenu

La prise de notes est une activité complexe. Il s'agit en même temps d'écrire ce que le professeur vient de dire, d'écouter la suite de son discours et de juger de la pertinence ou non de noter cette nouvelle information. Outre cette complexité, la prise de notes va permettre de garder à la fois l'attention pendant le cours, puisqu'elle met l'étudiant en position de recherche active et d'organisation des informations, mais aussi de déclencher le processus d'assimilation d'un contenu puisque celui-ci est traité par l'étudiant qui doit repérer l'essentiel, noter les messages importants ou encore flous etc. Cette prise de notes sera d'autant plus efficace qu'elle passera par trois étapes, avant, pendant, et après le cours.

AVANT LE COURS : il est difficile de prendre en notes un contenu inintelligible. Il s'agira donc de se préparer à cette écoute en s'informant un minimum sur le sujet qui va être traité : c'est par exemple relire les notes d'un cours précédent, prendre connaissance des points importants d'un manuel de référence, vérifier sa compréhension en faisant des exercices etc. Cette préparation permettra d'emblée d'être sur "la même longueur d'onde que le professeur" sans perdre pied.

PENDANT LE COURS : de bonnes notes de cours reproduiront pour soi-même l'information transmise à la fois sur le plan du contenu et de la structure. Le contenu se réfère au sens de ce qui est dit, en effet, la compréhension profonde est atteinte quand on retient le sens ; il n'est pas nécessaire pour

cela de noter exactement tous les mots et les phrases prononcés. La structure sera donnée par le plan du cours ou le cheminement logique de la pensée de l'orateur ; elle facilitera la mémorisation puisque la mémoire enregistre des relations entre les éléments.

Même s'il n'y a pas de règles universelles pour la prise de notes qui est avant tout une convention avec soi-même, on peut tenir compte des principes suivants qui la faciliteront :

Organiser la page : il est important d'aérer la page, de ne pas y mettre trop d'informations compactes. L'utilisation systématique d'une marge du tiers de la page au moins permettra ensuite de dégager des mots clefs ou des mots qui font images ou d'élaborer des schémas qui faciliteront le travail de la mémoire.

Utiliser des abréviations : Elles ont pour but d'accélérer le processus de prise de notes. Il y a dans tout manuel sur ce sujet des abréviations conventionnelles mais comme ce travail est avant tout personnel, les abréviations peuvent l'être aussi : c'est une convention avec soi-même.

Structurer l'information : utiliser pour cela les paragraphes, le soulignement, les couleurs, le décalage des paragraphes, etc. C'est sans doute la phase la plus délicate puisqu'il s'agit de distinguer l'essentiel de l'accessoire, de dégager les éléments importants, les relations entre ces éléments. Cette opération, de même que celle des mots-clefs, parfois ne peut se faire qu'à l'issue du cours, mais il n'est pas question de recopier ses notes : ce serait une simple activité mécanique. Il faut retravailler ses notes qui sont un véritable outil de travail, un moyen de mémorisation.

APRÈS LE COURS : La mémoire oublie rapidement l'information. Aussi, il est recommandé de revoir ses notes dans les plus brefs délais après le cours. Le discours oral lui, disparaîtra rapidement de la mémoire, or il est utile pour corriger ses notes. Il s'agit de compléter les mots mal écrits, ou trop abrégés, de structurer l'information (décomposer, dégager l'essentiel), de repérer les points obscurs afin de pouvoir demander ensuite des compléments d'information ; il s'agit également de dégager des mots-clés ou vérifier leur efficacité (à partir du mot-clé est-il possible de remonter aux informations données?), de formuler des questions sur la matière en les consignant soigneusement en bas de page ; il faut enfin chercher des exemples, établir des relations avec d'autres informations déjà acquises, élaborer un résumé par page qui peut prendre la forme d'un **schéma heuristique**, c'est-à-dire qui rend compte de la démarche personnelle de compréhension de l'étudiant.

Cette reprise active après le cours permettra une mise en mémoire et facilitera grandement le travail de réactivation ultérieur qui sera nécessaire, pour l'examen par exemple.

discussion, évaluation

La prise de notes telle qu'elle est analysée ci-dessus concerne les cours pour lesquels il s'agit de retenir l'essentiel mais pas forcément la totalité. Toutefois, certains examens qui comportent une sélection sévère (exemple, première année de médecine) supposent une prise de notes beaucoup plus exhaustive. En effet, dans ce cas, les critères d'élimination des copies pourront porter à la fois sur la compréhension d'ensemble mais aussi sur la connaissance de détails. On peut suggérer à l'étudiant de prendre des notes de façon complète pendant le cours et de les reprendre impérativement ensuite pour faire un travail de structuration (d'où nécessité de prévoir une marge, des bas de pages etc.) ; les cours photocopiés, souvent proposés dans ces cursus, représentent un moyen supplémentaire d'avoir une trace la plus fidèle possible du cours.

Il pourrait être extrêmement intéressant d'intervenir sur ce sujet de la prise de notes avec la participation d'enseignants et d'étudiants de disciplines différentes afin qu'une véritable discussion s'instaure, que les nuances s'expriment. En effet, même si l'objectif de conserver en mémoire est le même, l'organisation de la prise de notes pourra se modifier en fonction des impératifs précis de la matière.

Quelques citations d'étudiants :

"Les photocopiés ne permettent pas de travailler activement, mais ils sont tout de même indispensables pour avoir un plan structuré".

"En première année, le problème est que la matière n'étant pas connue, il est difficile de discerner l'essentiel de l'accessoire. Souvent, à la fin d'un cours, je me demande quelle était l'idée essentielle".

"Les profs ne sont pas toujours conscients de nos problèmes : ils lisent souvent les cours, ils ont un débit de parole trop rapide, ils sont avares d'explications, ils ne répètent pas toujours la phrase qui a été très vite dictée".

"Comment prendre des notes lorsqu'on a un croquis à prendre projeté au rétroprojecteur et que le prof parle en même temps?"

"Les techniques de prise de notes m'ont beaucoup aidé lors de mon dernier cours d'algèbre linéaire, et sans forcément revoir ce cours, j'ai eu plus de facilité pour résoudre les problèmes de travaux dirigés".

LA LECTURE ... LIRE MIEUX ET ACTIVEMENT

Objectifs partiels

Durant leurs cours, les enseignants incitent leurs étudiants à lire pour compléter les informations données et élargir le champ traité. Ceci augmente au fur et à mesure des études. Or, les étudiants sont très vite débordés par la quantité de lectures à faire ou alors, ils négligent tout à fait cette exigence. Ils perçoivent mal les attentes des professeurs, procèdent souvent à une lecture inefficace, lente, où l'essentiel n'est pas séparé de l'anecdotique. Il s'agit ici d'aider l'étudiant dans ce processus de recherche d'informations en travaillant sur la finalité et les moyens.

Contenu

Il y a deux aspects dans la lecture, l'**aspect perceptif** qui fait intervenir le mouvement des yeux et la réception sensorielle, et l'**aspect cognitif** qui permet d'élaborer la signification des caractères imprimés décodés.

Pour améliorer son rendement en lecture il s'agit de jouer sur les deux tableaux qui toutefois ne sont pas séparés : ainsi c'est le sens et l'intérêt que prend un texte qui améliorent la vitesse de parcours de ce texte.

Pour augmenter **la vitesse de la lecture** il existe des techniques de lecture rapide permettant d'améliorer l'habileté perceptive en voyant plus de lignes à la fois, en évitant les retours en arrière, en adaptant sa lecture au type de document.

Nous n'allons pas du tout approfondir ce point qui est traité de façon complète dans l'ouvrage de Richaudeau²³. Il est important d'en informer les étudiants, de faire avec eux des exercices de lecture rapide destinés par exemple à mesurer et améliorer leur vitesse de lecture : une démonstration est tout à fait envisageable en amphithéâtre..

Il nous semble ici plus important de nous arrêter sur l'aspect cognitif, puisque nous privilégions la métacognition, en répétant toutefois que les deux aspects sont interactifs.

La lecture rapide permet d'améliorer la recherche d'informations en respectant un certain nombre d'étapes ; il va s'agir d'intégrer l'acte de lire dans un processus plus large destiné à se préparer à la recherche d'informations - survol questionnement - puis à la recueillir - recueil - enfin à la conserver en se donnant les moyens de la mémoriser - récitation, révision.

Nous voyons que ces étapes reprennent ce qu'on a pu constater de la mémorisation.

Se préparer à la recherche d'informations :

²³ RICHAUDEAU, F ; GAUGUELIN, M. et F., *La lecture rapide*, Paris, RETZ, 1977

* *le survol* : il s'agit de repérer la structure du document et les grands points abordés ce qui prépare le travail de mémorisation. Rapidement : titre, préface et introduction, renseignements sur l'auteur vont donner des indications précieuses sur le style d'ouvrage, le contexte, le contenu, les objectifs ; la table des matières permet de déterminer la structure du livre. D'une façon plus détaillée un survol de l'ouvrage, de chapitre en chapitre (premier et dernier paragraphe de chaque chapitre), donne une idée générale des idées traitées, des questions posées et de la façon dont elle sont abordées.

* *le questionnement* : l'étape précédente favorise le questionnement nécessaire à la recherche d'informations. Ces questions peuvent être présentes dès l'abord. Elles peuvent naître aussi grâce à ce survol de l'ouvrage mais de toute manière elles sont nécessaires pour que le lecteur soit actif. Etre actif dans le processus de lecture c'est être en éveil intellectuel, à la recherche de réponses spécifiques. Ceci va beaucoup plus loin que les simples "impressions de lecture" qui caractérisent la lecture passive.

Recueillir l'information :

C'est la lecture proprement dite. Dans la logique de ce qui précède, nous en déduisons que c'est le recueil des réponses au questionnement précédent. Il sera d'autant plus efficace qu'il sera traduit avec les mots du lecteur ce qui signifie intégration véritable des informations. Il est inutile de noter des informations non comprises, il est en revanche très efficace pour le lecteur de synthétiser comme s'il avait ensuite à expliquer ce que contient le paragraphe, le chapitre ou l'ouvrage tout entier.

Mémoriser l'information recueillie :

Si le lecteur souhaite réutiliser efficacement l'information recueillie lorsqu'il en aura besoin, il s'agit ensuite de la mémoriser. Le thème précédent sur la mémorisation a permis de prendre conscience que sens et structure favorisent cette mémorisation. Un bon entraînement peut être de redonner de mémoire la structure du document. Par ailleurs, s'entraîner à répondre aux questions posées préalablement à la lecture va être efficace. Il ne s'agit pas de se limiter simplement à un vague sentiment de connaissance : il s'agit au contraire de verbaliser (oralement, mentalement ou par écrit) des réponses précises à ces questions : c'est une étape de récitation.

Pour mémoriser à long terme les connaissances acquises précédemment, il faut les réactiver : c'est la révision (cf. mémorisation).

discussion, évaluation

C'est certainement l'un des aspects des méthodes de travail qui est le moins socialisé parce que très personnel et peu évalué : pourtant la réussite d'études supérieures est très dépendante de ce recours aux écrits, sur lesquels s'appuient la progression des connaissances. L'enseignant pour traiter ce

problème n'aura à sa disposition que sa propre expérience, qu'il aura eu peu ou pas l'occasion d'analyser : il sera donc important qu'il favorise les échanges sur ce sujet entre étudiants que ce soit en petits groupes ou en amphi. L'objectif est que les étudiants mesurent la difficulté de ce moyen d'acquisition de connaissances tout en la relativisant ; on ne doit pas oublier que l'étudiant se sent vite submergé devant la quantité de lectures qu'il devrait faire pour enrichir son savoir, et que l'on peut lui apporter là une technique rassurante qui lui permettrait de surmonter son angoisse et de franchir l'obstacle.

L'ÉPREUVE ... SE PRÉPARER A AFFRONTER UN EXAMEN

Objectifs partiels

L'examen va être le moyen de vérifier, d'une part que l'information a été stockée, d'autre part qu'elle peut-être réutilisée de façon pertinente et ceci en temps limité.

Pour passer un examen avec confiance et succès, il faut non seulement connaître la matière, mais aussi savoir démontrer cette connaissance. Or, la plupart du temps, se préparer à un examen se limite à étudier cette matière, voire même uniquement le cours. L'objectif ici est de considérer toutes les étapes nécessaires à la préparation des examens en mettant aussi l'accent sur la préparation spécifique de ce moment court où l'enjeu est important.

Contenu

Se préparer à affronter un examen concerne à la fois le long terme, le court terme et bien sûr le moment même de l'examen.

La préparation à long terme va déterminer la qualité de l'apprentissage. En s'appuyant sur les étapes précédentes nous pouvons résumer rapidement en disant que cet apprentissage nécessite d'assister aux cours, d'y être actif et concentré ; de prendre des notes et de les revoir avant le cours suivant ; de faire les lectures nécessaires pour découvrir les points essentiels ; de faire des synthèses personnelles des textes les plus importants ; de demander des explications aux personnes ressources (enseignants, tuteurs, ...) si nécessaire ; de donner une structuration logique à la matière pour avoir une vision d'ensemble (au moyen de schémas par exemple) ; de travailler le plus régulièrement possible.

Une bonne gestion du temps sera nécessaire pour organiser cette préparation à long terme dans plusieurs matières. Une préparation de dernière minute, dans l'affolement total, ne pourra jamais se substituer valablement à ce travail de longue haleine.

Il est important, à ce niveau, que l'étudiant sache ce qu'on attend de lui lors de l'examen. Il y a en effet des stades d'exigences différents qui requièrent du même coup des apprentissages plus ou

moins approfondis. Citons simplement, en référence à la taxonomie de Bloom²⁴ ces stades de un à six suivant leur niveau de complexité :

1-l'acquisition des connaissances : visant seulement la reconnaissance : ceci concerne notamment les cours d'introduction (ex : questionnaire à choix multiples) ou allant jusqu'au rappel (question à court développement ou phrases à compléter).

2-la compréhension : permet de répondre à des questions à développement de résoudre des problèmes.

3-l'application : qui sera le stade requis sur le marché du travail : elle est habituellement évaluée par le biais de recherches ou par des projets particuliers.

4-l'analyse : permet de décortiquer un tout pour en identifier les éléments, saisir les relations entre ceux-ci, les principes d'organisation.

5-la synthèse : consiste à réunir des parties des éléments éventuellement épars pour former un tout.

6-l'évaluation suppose l'utilisation de critères destinés à apprécier le matériel considéré.

Les niveaux d'exigence **4, 5, 6** ne sont en général pas requis en première année d'université. Toutefois, d'un enseignant à l'autre, on constate néanmoins des attentes très différentes. Ainsi, certains attendent de leurs étudiants de première année des travaux de synthèse le jour de l'examen : c'est une épreuve complexe pour laquelle les étudiants ont peu d'information, encore moins de préparation.

Il est donc important que les étudiants soient éclairés sur l'attente des enseignants et corollairement sur ce que seront les critères d'évaluation de leurs travaux le jour de l'examen : ceci leur permettra de mettre en place une préparation appropriée.

La préparation à court terme consiste à approfondir ou à consolider les acquisitions par le biais de la révision. Quelques stratégies permettent de rendre cette préparation plus efficace.

Se préparer deux ou trois semaines à l'avance pour éviter les séances de "bachotage" de dernière minute ; assister aux derniers cours où le professeur donne souvent des indications importantes concernant la matière et l'examen ; se faire un planning de révision en réservant plus de temps aux matières les plus importantes qui seront celles par lesquelles il sera préférable de commencer (il est important de tenir compte là encore des recommandations de gestion du temps) ; étudier en veillant à la compréhension et la mémorisation : comprendre, réciter, faire des liens, réviser ; se procurer des sujets donnés les années antérieures afin de s'exercer à répondre au style de question de tel ou tel enseignant ; revoir l'ensemble de la matière la veille de l'examen en s'attachant à la structure et non pas aux détails (mots clefs, synthèses etc.) et veiller surtout à se ménager des temps de détente ce qui sera important pour favoriser une bonne attitude le jour de l'examen.

²⁴ BLOOM, B.S. et al., *taxonomie des objectifs d'apprentissage*, traduit par M. LAVALÉE en 1975

Lors de **l'examen lui même**, il faut envisager la façon d'aborder la copie d'examen ou l'interrogation et l'attitude à adopter ce jour là.

En ce qui concerne **l'examen écrit**, les consignes à rappeler aux étudiants sont, schématiquement, de remplir correctement tous les renseignements d'ordre administratif ; lire et relire attentivement les questions en identifiant les mots importants ; structurer le temps disponible en déterminant l'ordre dans lequel il sera répondu aux questions, le temps consacré à chaque question s'il y en a plusieurs et ceci en fonction de leur importance, de leur longueur mais aussi de la maîtrise que le candidat a du sujet (il est important de respecter ce "timing" même si une question n'est pas terminée dans les délais) ; passer d'abord par les questions faciles qui stimulent le fonctionnement intellectuel et qui rassurent le candidat sur la capacité à répondre ; faire un plan de réponse avant de se lancer directement dans la rédaction (ce plan permettra de donner toute la cohérence à la copie et de se rassurer sur la maîtrise de l'ensemble) ; dans la rédaction proprement dite, privilégier la qualité à la quantité (ex : éviter les phrases trop longues) ; enfin, relire avant de remettre sa copie est très important pour vérifier l'orthographe, la présentation, les calculs et compléter éventuellement une question abandonnée faute de temps.

L'interrogation orale est un exercice de communication où il s'agira de bien veiller à comprendre précisément ce qui est demandé. S'il y a un temps de préparation écrit, il va permettre de diminuer l'anxiété, de préparer l'organisation (le plan) de la réponse (ceci renvoie à ce qui précède). Les différents points de ce plan n'ont pas à être rédigés mais ils vont constituer "l'armature" de l'exposé sur laquelle viendront s'articuler les connaissances acquises. La réponse directe, sans préparation écrite, est davantage redoutée, mais les étudiants doivent savoir qu'elle est une épreuve pour tous. Quelques moyens permettent toutefois, là aussi, de répondre de façon structurée : il s'agit d'écouter attentivement la réponse pour y repérer les mots clefs sans crainte de la faire répéter. Il faut ensuite faire appel aux connaissances disponibles. Différents moyens permettent d'amorcer une prise de parole qui va permettre de restituer progressivement les informations acquises : énumérer les points à expliciter ; énoncer un plan succinct de réponse ; débiter à partir d'un fait qui permettra ensuite à la pensée de se dérouler ; avoir recours à un commentaire personnel en ayant soin de l'argumenter ; mettre en évidence éventuellement (ce qui est plus délicat mais très intéressant) un aspect paradoxal de la question posée).

De toute manière ce sont les mots clés qui auront été mis en évidence lors du processus d'apprentissage de la matière qui vont permettre en réfléchissant de resurgir et de s'enchaîner.

Quant à **l'attitude à adopter lors de l'examen**, nous savons bien qu'une bonne maîtrise de la matière n'est pas suffisante pour réussir un examen. Elle est parfois invalidée par un stress excessif. Un minimum de stress est normal en situation d'examen et même nécessaire pour potentialiser les capacités intellectuelles et permettre un rendement optimum. En revanche une anxiété trop grande en situation d'examen peut provoquer des difficultés énormes : trous de mémoire, difficultés d'attention et de concentration, troubles physiques, panique etc. Les étudiants qui connaissent des problèmes de

panique aigüe en situation d'examen peuvent se faire aider préalablement et souvent avec succès par des professionnels (psychologues, médecins, infirmiers des services universitaires de médecine préventive) ; cette aide pourra se faire sous forme d'entretiens individuels ou d'ateliers collectifs de relaxation ou de gestion du stress.

Pour lutter contre une anxiété moins paralysante mais réelle, il est nécessaire que l'étudiant évalue la situation à sa juste mesure ; en effet il arrive souvent que ses pensées soient entièrement mobilisées par la peur de l'échec et la prise de conscience de l'enjeu véritable (poids de telle matière par rapport à l'ensemble, solution de rechange en cas d'échec, chance réelle de réussite) peut libérer considérablement. Le principe ici sera de se libérer l'esprit en traitant les pensées obsédantes. D'autres pensées parasites peuvent rendre la réflexion difficile (exemple : la peur d'oublier certaines choses) ; dans ce cas, une bonne façon de soulager son esprit est de noter immédiatement et rapidement sur une feuille tout ce qui peut encombrer la réflexion. Les pensées négatives et défaitistes sont celles qui viennent le plus perturber la concentration sur la tâche à réaliser : "je sais que je vais oublier beaucoup de choses, les autres étudiants se débrouillent mieux que moi, je suis incapable, je n'y arriverai jamais, etc.". Ces pensées négatives ralentissent les processus intellectuels et altèrent la performance.

Il s'agit donc d'apprendre d'une part à percevoir positivement les symptômes d'une activation émotionnelle qui vont être un accélérateur positif du fonctionnement intellectuel, d'autre part à s'attaquer aux pensées négatives auto-dépréciatives. Le fait de l'évoquer dans une séance de travail collectif sur ce thème peut d'ailleurs soulager considérablement chaque étudiant qui se sent très seul face à son problème, voire culpabilisé et incapable d'en parler.

On voit donc qu'il est important, à côté de la préparation académique, de bien se préparer psychologiquement aux examens. L'évaluation réaliste de la situation et le contrôle de soi en se concentrant sur l'examen plutôt que sur ses enjeux sont des éléments importants pour bien réussir.

discussion, évaluation

Il peut être très bénéfique d'instaurer un échange entre étudiants, notamment à propos de l'attitude lors de l'examen. On assiste en général à un soulagement chez les anxieux qui constatent qu'ils ne sont ni seuls ni "anormaux". La mise en commun de stratégies pour lutter contre l'angoisse peut être formatrice. Elle ne doit pas occulter toutefois pour les étudiants les plus paralysés la nécessité d'un traitement plus individualisé qui fera dans ce cas partie de la préparation lointaine à l'examen.

Cette réflexion sur les examens peut se faire en deux temps : une première séance assez tôt dans l'année universitaire insistant sur la nécessité de connaître les attentes des enseignants, de s'organiser, voire de s'attaquer aux problèmes d'anxiété face aux examens ; puis une seconde séance plus rapprochée de l'échéance, où un véritable échange peut s'instaurer à la fois sur le ressenti des étudiants mais aussi sur la préparation rapprochée des examens.

Donnons pour conclure les résultats des évaluations faites à la fin de chacun des ateliers "le métier d'étudiant" traitant des thèmes précédents pendant deux années à l'université Louis Pasteur de Strasbourg et ceci pour une centaine d'étudiants chaque fois.

62% des étudiants estiment que l'intervention va leur permettre d'améliorer beaucoup ou passablement leur gestion du temps, 34% leur attention en cours et leur concentration, 64% leur façon de prendre des notes, 67% leur mémorisation, 59% leur manière de lire et 45% leur attitude pendant les examens et la préparation de ceux-ci.

Ces chiffres sont bien sûr encourageants dans leur majorité. Une réflexion d'étudiant au terme d'une de ces séances résume bien, toutefois, le chemin qui reste à faire pour l'étudiant à l'issue de ce type de travail :

"Comment parvenir à réagir (ou à agir) quand on s'est aperçu que l'on ne fait pas ce qu'il faut? Le travail à effectuer pour s'améliorer est dès lors assez important (en quantité) et rude."

En effet, bien que l'accent ait été abondamment mis sur l'individualisation des méthodes d'apprentissage, l'idée de "la bonne méthode", de "la recette" demeure : on ne se débarrasse pas aussi vite de la certitude qu'il n'y aurait qu'une seule façon d'apprendre. Il sera utile dans ce cas de s'attarder sur la réponse à apporter à une telle question : cet étudiant se sent écrasé par la distance qui existe entre sa façon d'apprendre et "*la bonne façon d'apprendre*" qu'il a cru percevoir. Il n'est pas sûr que cette distance soit aussi grande qu'il le croit : ne fait-il pas preuve là aussi d'un manque de confiance important dans sa capacité à s'améliorer qui se retrouvera peut-être en situation d'examen.

L'étudiant a vraiment besoin d'être accompagné dans sa réflexion, mais c'est lui seul qui est acteur de ses stratégies d'apprentissage. Nous voyons que la démarche éducative est de longue haleine, elle suppose de "*remettre sans arrêt l'ouvrage sur le métier*", nous sommes bien loin d'un savoir ficelé dispensé une fois pour toutes.

Une autre expression d'étudiant "*il faudrait pouvoir discuter de ces thèmes avec nos professeurs en cours*" met en lumière un autre aspect important : le fait que l'institution tout entière doit être concernée par ce type de réflexion. Cela ne doit pas rester le seul domaine des "tuteurs" ; ceux-ci sauront trouver le moyen de concerner leurs collègues dans un questionnement plus global sur l'apprentissage après le bac. En effet, il semble difficile pour l'enseignement supérieur de continuer à fonctionner comme si les étudiants ne rencontraient aucune difficulté méthodologique et sans que les enseignants s'interrogent avec eux sur "**comment on accède au savoir**".

CHAPITRE 5

TROUVER - CREER SON EMPLOI

*"QU'EST-CE QUE JE FAIS
MAINTENANT AVEC CE
QU'ON A FAIT DE MOI ?"*

Jean-Paul Sartre

Lorsqu'un jeune a appris à chercher, mettre en forme, tester un projet personnel ou professionnel, lorsqu'il s'est donné les moyens, en améliorant ses méthodes de travail, de réussir ses études universitaires, il faut encore l'accompagner dans sa démarche d'insertion professionnelle. Cet accompagnement sera l'objet de ce chapitre.

Trois facteurs se cumulent pour faire de l'insertion professionnelle un moment redouté, que l'on essaie d'éloigner de soi par des conduites diverses, parfois magiques, comparables à celle du petit enfant qui en fermant les yeux pense devenir invisible.

Un premier facteur est ancien, d'une certaine manière structurel, dans notre pays où le diplôme est un élément primordial du recrutement professionnel, voire de la position sociale des personnes. Depuis que les statistiques sur l'emploi existent, une corrélation n'a jamais été contestée : plus le diplôme possédé est élevé, plus l'insertion professionnelle est bonne. Comme par ailleurs, les salaires et les conditions de travail sont eux aussi plutôt alignés sur la même hiérarchie, il n'est pas étonnant que la demande des familles et des jeunes soit tournée vers une prolongation des études.

Par ailleurs, nous avons vu dans l'historique (chapitre 2), que les entreprises françaises ne s'occupent plus de la formation des jeunes depuis l'abolition des corporations. L'apprentissage organisé en France depuis 1917, reste cantonné à l'artisanat, même si des textes volontaristes récents et très médiatisés permettent à tout diplômé, depuis le C.A.P. jusqu'au diplôme d'ingénieur, d'être préparé en alternance. Peu d'entreprises intègrent ce mode de formation à leur recrutement. Elles le font à la rigueur "pour soigner leur image", quand, par ailleurs, elles "marchent bien". En cas de difficultés économiques les entreprises ne souhaitent plus accueillir de stagiaires, elles recrutent très peu, et uniquement des personnes parfaitement adaptées à l'offre de travail, si possible déjà expérimentées : il suffit de regarder les petites annonces pour se rendre compte que les offres pour débutants sont

rarissimes. Devant cette fermeture, les jeunes enchaînent les formations, espérant par là devenir l'oiseau rare que les entreprises s'arracheront.

Enfin, le troisième facteur, et non le moindre, est la diminution de l'offre de l'emploi du fait des crises économiques. Nous disions en introduction dans cette partie, que bien des jeunes craignent ce moment fatidique - *"j'ai terminé mes études, je dois chercher du travail"* - et tentent, coûte que coûte, de conserver leur statut étudiant. Nous rencontrons quotidiennement des jeunes comme X, qui, titulaire d'un diplôme d'études approfondies (BAC+5), en préparerait bien un autre pour élargir ses connaissances ; ou Y qui a un diplôme d'ingénieur mais sait que l'anglais est très important aujourd'hui, et veut donc s'inscrire en deuxième année de DEUG Ces jeunes, quelles que soient leurs études initiales, souhaitent les prolonger et lorsqu'ils arrivent au terme (il y en a un) les diversifient, obtiennent une double, une triple compétence. Nous rentrons dans un cercle infernal : plus ils avancent, plus ils perdent leurs compétences initiales et plus ils donnent une image d'eux mêmes négative, timorée : ils marchent à reculons.

Et si travailler était un plaisir? Lorsqu'à l'automne 91, nous avons mis en place le tutorat en première année de Sciences Economiques à l'Université Lumière Lyon 2, nous avons demandé aux étudiants, dans le cadre de travaux de groupe, d'interviewer un professionnel (démarche à laquelle le chapitre 3 vous a familiarisés) et chaque étudiant a fait son exposé au groupe : l'élément fort qui est revenu systématiquement, la surprise, la révélation, c'est que tous les interviewés aimaient leur travail, étaient heureux de le faire, et n'auraient donné leur place à personne! Pour nos étudiants, cela a eu un effet de choc : le travail pourrait-il être agréable? Il ne sert donc pas qu'à donner une rémunération et une place dans la société! L'intention de ce chapitre est d'enclencher une démarche active, dynamique de la recherche d'emploi. Pour atteindre ce but nous proposons cinq objectifs.

En premier lieu, il faut donner à l'étudiant l'occasion d'avoir une vision positive, familière du monde du travail. Il peut aussi en voir les défauts, constater la nécessité d'actions à conduire pour améliorer les nombreux points noirs qui subsistent. Mais même dans ce cas vouloir changer les conditions de travail peut être aussi une motivation très forte à l'insertion professionnelle! Notre but sera d'aider le jeune à apprivoiser, "s'approprier" ce monde inconnu pour lui.

Dans un deuxième temps, dès lors que la vie active est un monde plus familier pour le jeune, nous l'aiderons à élargir le nombre des issues possibles, à acquérir la conviction qu'il peut trouver une solution bonne pour lui à un moment donné. Si aucune porte n'est ouverte, pourquoi aller plus loin! Si l'on réfléchit à ce que l'on aime, ce que l'on attend de la vie, à l'adulte que l'on veut devenir, on est prêt à essayer des solutions. Elles sont très nombreuses : il n'y a pas que des médecins, des avocats et des enseignants sur terre! En orientation comme dans d'autres domaines, il ne faut pas se conduire en mouton de Panurge, mais au contraire sortir des sentiers battus.

Dans un troisième temps, nous le rendrons capable de repérer ses atouts, ses savoir-faire. Nous l'aiderons à les traduire en terme de **compétences**. Petit à petit, il faut lui permettre d'avoir une

vision globale intégrée de sa personne, qu'il ne se voie plus morcelé : je suis étudiant de ..., fils de ..., capitaine de ..., ami de ..., membre de ... Chacun de ces rôles étant étranger aux autres, sans interactions et sans liens entre eux. Il faudra aussi lui donner les moyens de faire connaître cette image positive de lui-même.

Nous aurons ensuite à casser la vision stéréotypée de l'adéquation simpliste, "à tout diplôme correspond un emploi et un seul", et sa réciproque "à tout emploi correspond une formation et une seule". Cette représentation, extrêmement commune, reste forte, alors que chacun peut voir combien elle est fautive aujourd'hui. Lorsqu'une personne nous parle de son itinéraire personnel, elle commence inévitablement par l'expression : "moi, je suis un cas particulier, je n'ai pas suivi la voie normale, je suis passé par ici ou par là pour arriver où j'en suis". Tout le monde emprunte un jour ou l'autre un détour : la vie change, les emplois changent, les personnes changent, alors que la représentation de la vie reste linéaire, reste pour la majorité une droite avec une direction sans faille, sans pause, sans retour en arrière et complètement rigide.

Permettons aux jeunes d'assouplir, d'élargir leurs horizons. Reprenons la théorie de Geneviève Latreille : "je **trouve** un emploi qui existe, mais aussi, je **crée** mon emploi en fonction de qui je suis.". Enfin, nous nous arrêtons sur la nécessité qu'ils ont d'étoffer leurs réseaux relationnels. Comme pour le bilan des atouts, ils ont souvent des quantités de possibilités : la mise en commun de ce capital le dynamisera. Notons que la richesse de ce réseau est l'un des facteurs d'insertion professionnelle le plus performant ; or il est loin d'être uniquement transmis par héritage, il peut être acquis!

Pour atteindre ces objectifs, nous allons expliciter, développer des mises en situation qui toutes peuvent se faire en groupe. Successivement nous verrons comment faire travailler les étudiants sur la connaissance de l'entreprise (organigrammes, fonctions, procédure de recrutement), sur l'approche que l'on peut faire du monde du travail au travers de petites annonces. Ensuite nous les inviterons à une réflexion sur leurs propres valeurs par rapport au travail, puis à un repérage de leurs atouts, de leurs compétences. La formalisation de ce bilan se retrouvera dans la rédaction de leur curriculum-vitae. Lorsqu'ils auront un projet plus clair, ils pourront travailler la lettre de motivation puis l'entretien de recrutement.

Une fois encore, rappelons que tous ces exercices s'appuient sur l'expérience des jeunes. Ainsi C.V., lettres... répondront à leurs besoins réels, c'est à dire souvent à des recherches de jobs d'été, de stages. L'apprentissage qu'ils feront à ce moment là sera transférable lorsqu'il seront réellement en fin d'études. Nous avons la conviction que si, dès la première année de ses études, un jeune pense à se regarder fonctionner, à extraire de ses études des compétences, des savoir-faire, parvient à les formaliser dans un curriculum vitae, à exercer un job d'été ayant un sens pour ses études et son projet à moyen terme, alors il n'arrivera pas démuné, apeuré, comme un poussin tombé du nid, sur le marché de l'emploi.

L'ENTREPRISE

1 - CONNAISSANCE DE L'ENTREPRISE - ORGANIGRAMME DES FONCTIONS

Objectifs partiels

Cette première approche de l'entreprise permettra l'apprentissage du vocabulaire utilisé par l'entreprise et le repérage des caractéristiques des principales fonctions.

Contenu et animation

Si l'on veut pouvoir avancer dans ce domaine, on va commencer par faire ensemble un organigramme type des fonctions d'une entreprise. Cette séance peut se faire en petits groupes (15 personnes) ou en amphithéâtre. Seules les mises en situation changeront.

Dans un premier temps, on veillera à ce que les jeunes distinguent bien la notion de fonction et celle de personne. On remarquera qu'une même fonction peut être exercée par de très nombreuses personnes (voire des milliers dans des fonctions de production), ou qu'en revanche une même personne peut avoir plusieurs fonctions ...

Toute entreprise, quelle qu'elle soit, quelle que soit sa taille a toujours au moins cinq fonctions : au centre une fonction de direction générale, de centralisation de l'information, de lieu de prise de décision. Autour de cette fonction centrale existent au moins quatre fonctions principales : celle de produire (un bien ou un service), celle de vendre, celle de gérer et celle d'administrer le personnel.

On peut déjà organiser une première discussion. Connaissez-vous des entreprises qui n'aient pas au moins ces cinq fonctions? ... Les exemples cités seront souvent ceux des professions libérales. Il s'agit de montrer que même si l'entreprise n'a qu'une personne, cette personne joue tour à tour les cinq rôles mis en évidence en début d'exposé. Pour aller plus loin, on peut donner l'organigramme-type ci-après proposé par l'APEC. On peut aussi le donner avec des cases vides et demander aux jeunes de retrouver le maximum de fonctions. Ils peuvent les chercher par équipe de trois ou quatre étudiants, voire deux côte-à-côte si l'on est en amphithéâtre. Lorsque toutes les fonctions ont été connues, définies, on peut demander aux étudiants s'ils connaissent d'autres appellations. Dans cette hypothèse, ils noteront les synonymes.

Cet exercice de vocabulaire est important, parce qu'il sert de base commune pour les autres séquences. Il faut que les étudiants puissent ramener au groupe toutes les expériences qu'ils peuvent avoir eues, tous les mots qu'ils ont entendus pour qu'ils puissent s'enrichir les uns les autres.

Nous utilisons le schéma fourni par l'APEC, mais tout organigramme réel peut être utilisé. Si le groupe est restreint on peut demander aux étudiants d'apporter un grand nombre de petites annonces et de reconstituer un organigramme type à partir des contenus des annonces, du positionnement hiérarchique et des relations entre chacune des fonctions.

D'autres solutions d'animation sont bien sûr possibles, notamment si l'on souhaite faire un travail plus approfondi sur ce thème. Après l'exposé introductif que nous venons de décrire, il est possible de demander aux étudiants de faire des dossiers ayant comme fil directeur un travail sur les fonctions. Par exemple, à partir de l'intitulé d'une fonction, ils peuvent faire une étude comparée de la façon dont elle est traitée dans les petites annonces ; ou encore faire une étude comparée à partir de l'interview de trois ou quatre personnes exerçant la même fonction. Les étudiants ayant déjà travaillé peuvent commenter sous forme de monographie l'organigramme de leur entreprise (toutes ces formes de validation sont utilisées à l'Université Claude Bernard Lyon I dans un enseignement optionnel sur l'entreprise, en deuxième année de DEUG).

Discussion - évaluation

Cette séance est introductive. Elle permet de projeter l'étudiant dans la vie professionnelle par le biais du langage, du vocabulaire. Elle familiarise aussi les jeunes avec l'usage des petites annonces, matériaux que nous réutiliserons. Cette séance peut activer une réflexion sur le projet professionnel en apportant une ouverture sur la diversité des fonctions qui existent. Le jeune sera vite amené à la question fondamentale : lesquelles de ces fonctions m'intéressent le plus, pour lesquelles ai-je le plus d'atouts?

Il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste de la connaissance de l'entreprise pour animer ce type de séquences. Nous pouvons même dire qu'un naïf sera moins centré sur le contenu à apporter mais plutôt sur la pédagogie à mettre en oeuvre afin que les contenus émergent librement chez les étudiants. Cette activité doit vraiment être envisagée en terme de partage de connaissances et surtout pas sous forme de cours magistral.

2 - LA PROCEDURE DE RECRUTEMENT

Objectifs partiels

Il s'agit de permettre aux étudiants de comprendre comment est organisé un recrutement pour qu'ils jouent activement leur "rôle" lorsqu'ils seront candidats.

Contenu et animation

Pour qu'un jeune puisse proposer sa candidature à une entreprise, il faut qu'il comprenne bien par quelles étapes une offre d'emploi passe. Nous allons faire un exposé tel qu'il peut être présenté aux jeunes. Imaginons que nous soyons face à un groupe invité à réagir et à donner des exemples, ce groupe peut être de 10 à 500 étudiants!

Avant tout, pour qu'il y ait un jour un recrutement, il faut qu'il y ait un **besoin** de travail non satisfait : une tâche mal remplie, du retard dans les commandes, un travail que personne ne peut faire. Comment va-t-on répondre au besoin? D'abord en vérifiant si l'équipe en place ne peut pas répondre à ce problème en travaillant plus, en se réorganisant ... Si le personnel en place est déjà à saturation, si personne ne peut travailler plus, alors on va devoir renforcer l'équipe.

Qui va-t-on recruter ? On va définir un **profil de poste** (somme de tâches à accomplir et d'objectifs à atteindre), puis dans un deuxième temps un **profil de candidat** (la somme des caractéristiques comme âge, formation, traits de personnalités, expérience ...). Ces définitions des profils seront conduites à la fois par le responsable de l'équipe concernée et par le responsable du service du personnel. Le premier recrutement sera d'ailleurs conduit habituellement par le D.R.H. (directeur des ressources humaines), au sein même de l'entreprise : on regardera si par un jeu de glissement, on ne peut trouver quelqu'un correspondant au profil du poste à l'intérieur de l'entreprise. Parfois, les profils de candidats tiendront compte des personnels disponibles dans l'entreprise. La règle d'or d'un recrutement c'est toujours de s'appuyer sur du "connu", **d'aller du connu vers l'inconnu** : tout recrutement de personne inconnue amène des risques à gérer. Ces mouvements internes, entraînant parfois plusieurs cascades, montrent bien que lorsque l'on rentre dans une entreprise, on ne reste pas à une place définitive : aussi, si une entreprise intéresse un jeune, il a souvent intérêt à y rentrer par n'importe quelle porte : il pourra souvent évoluer à l'intérieur par la suite et arriver ainsi à atteindre les fonctions qui l'intéressent réellement. Imaginons maintenant que tous les mouvements internes ont eu lieu. Il reste un poste à pourvoir. Qui va-t-on recruter? Qui, bien que non membre de l'entreprise, est suffisamment connu pour que l'on puisse avoir confiance en lui? Ceux qui ont déjà travaillé dans l'entreprise : les intérimaires, les stagiaires, les remplaçants des congés d'été... On retrouve là une des caractéristiques majeures du recrutement actuel (importance des premières expériences de travail). La moitié environ des offres sont données aux "anciens", soit immédiatement, soit en les rappelant dès qu'une place se libère. L'intérim a d'ailleurs trouvé là une de ces principales lettres de noblesse. Là encore, l'importance des emplois d'été dans le recrutement doit alerter les jeunes et leur faire

prendre très au sérieux ces travaux saisonniers. Ils doivent réaliser qu'ils jouent là souvent une de leurs cartes maîtresses futures.

Nous arrivons maintenant au troisième niveau de recrutement, après les mouvements internes de l'entreprise et l'appel aux "anciens". Souvenons-nous que nous allons toujours du "connu" vers "l'inconnu". Comment diminuer la part de risque? Qui va-t-on recruter maintenant? Ainsi les candidats présentés par les membres de l'équipe pourront présenter un caractère plus rassurant: nous arrivons là à l'étape des relations, de ce que l'on appelle aujourd'hui le **réseau**. Si les jeunes perçoivent bien la logique du recrutement, ils comprendront l'importance qu'il y a pour eux de parler de leur projet de travail à un maximum de personnes de leur entourage : famille élargie mais aussi voisins, parents, amis, adhérents des mêmes clubs sportifs, réseau associatif ... Le jeune qui ne parle à personne de ce qu'il cherche se prive de beaucoup de possibilités : peut-être, le voisin avec lequel il prend l'ascenseur tous les matins cherche-t-il un jeune collaborateur! L'idée du "piston" est très désespérante et injuste : elle renvoie à l'idée du déterminisme et de l'impuissance ; alors que celle du réseau est beaucoup plus stimulante : elle met l'accent sur le pouvoir d'agir sur une situation ; si je suis ouvert et au centre d'un réseau très riche, j'ai beaucoup plus de possibilités d'entrer en contact avec un éventuel employeur! Il a été démontré que l'exploration de son réseau était le premier facteur d'insertion professionnelle du demandeur d'emploi. A ce niveau de recrutement, mouvements internes, appel aux "connus", réseaux, 75% des offres sont pourvues ...

Vont intervenir maintenant, au quatrième niveau, les candidatures spontanées. Elles passeront avant les petites annonces parce que considérées comme plus dynamiques : en effet elles sont le témoignage d'une force de proposition et souvent d'un projet. L'APEC, l'A.N.P.E. et les petites annonces correspondent environ à 15% des offres d'emplois : les personnes qui n'utilisent que ce moyen ne postulent que sur la partie visible de l'iceberg du marché de l'emploi (là encore, le plus important est immergé).

Par cet exposé, les jeunes peuvent remarquer l'importance de la mobilité interne, l'importance des emplois d'été, des stages, la richesse du réseau relationnel dans lequel ils vivent et qu'ils apprennent à tisser au fil de leurs activités. L'existence des cabinets de recrutement ne remet pas du tout en cause ce fonctionnement. En effet, les cabinets gèrent un stock de candidatures spontanées et ils ne diffusent des offres d'emploi que s'ils n'ont pas trouvé, par contacts directs, les candidats dont ils ont besoin.

Le jeune se fait connaître en envoyant une lettre de motivation et un curriculum vitae soit directement à l'entreprise, soit par l'intermédiaire d'un cabinet de recrutement. Dans tous les cas, la phase finale est la même : le jeune sera convoqué à un ou plusieurs entretiens, s'il passe le cap de la sélection de dossiers.

Nous retrouvons la plupart du temps, au moment des entretiens, les deux personnes qui avaient élaboré le profil du poste : le hiérarchique, celui qui souhaite voir son équipe renforcée et le responsable du personnel. Ces deux ténors n'ont d'ailleurs pas forcément le même point de vue : le hiérarchique voudra quelqu'un de très vite efficace, sans s'inquiéter réellement de l'évolution de carrière du jeune. Le D.R.H. aura à penser à l'ensemble de la politique de recrutement et de gestion des carrières de l'entreprise. Il aura le souci de voir comment cette nouvelle recrue s'insérera dans la culture de l'entreprise et quelles seront ses possibilités d'évolution à moyen et long terme.

Au terme de cet exposé, il reste à répondre aux questions que les jeunes peuvent se poser sur le recrutement. Quelle est la place des tests? De la graphologie? de la numérogie? ... Ces techniques sont des aides pour le recruteur : elles sont le signe d'ailleurs qu'il est souvent bien démuni pour choisir. Elles interviennent à des moments différents selon les entreprises, la plupart du temps, après le tri des C.V. et des lettres de motivation et avant les entretiens. Elles ne dispensent en aucun cas, ni d'un travail approfondi sur le C.V. et la lettre qui restent les documents de base, ni d'une préparation à l'entretien, l'entretien restant le moment privilégié de la prise de décision.

discussion, évaluation

Nous avons dit que cet exposé pouvait être fait devant des groupes de taille très variable. Il est bien évident que la taille du groupe infléchira l'interactivité enseignant-étudiant.

En début de séance, il est très intéressant de faire un sondage dans le groupe, en demandant à tous ceux qui ont déjà travaillé de dire comment ils ont trouvé leur emploi. Bien sûr, la majorité aura utilisé son réseau familial, règle habituelle des premiers emplois d'été. Néanmoins, il y aura toujours quelques "débrouillards" qui auront trouvé des solutions originales. Leur expérience peut donner des idées aux autres, leurs montrer que toutes les portes ne sont pas fermées, qu'un jeune étudiant de 20 ans a des quantités de savoir-faire qui ne demandent qu'à s'exprimer. Dans ce cas l'animateur veillera à ne pas culpabiliser les jeunes qui n'ont jamais travaillé ou uniquement avec leur famille, mais au contraire fera bien ressortir la diversité des regards et des expériences. Il ne servirait à rien de forcer un jeune immature à entrer sur le marché de l'emploi, fût-ce pour une semaine. Mais entendre ses camarades peut lui permettre, petit à petit, d'imaginer que lui aussi est capable de travailler, d'avoir certaines responsabilités et ... de gagner de l'argent.

En termes d'animation, on peut aussi faire le tour de table sur la manière dont les jeunes trouvent leurs jobs, en fin de séance. On leur demandera alors de situer leur recherche parmi les étapes décrites durant l'exposé.

Il est évident que ce schéma n'est qu'indicatif, et que toutes les entreprises ne passent pas exactement par les étapes que nous avons décrites. Dans cette séance, nous retrouvons bien nos

objectifs : dynamiser, positiver, activer la recherche, permettre aux jeunes d'être acteurs dans leur vie.

On peut suggérer également que l'enseignant exploite son propre réseau pour faire intervenir une personne extérieure à l'université qui pourra apporter un témoignage réel en complément de cette séance. Les responsables du recrutement répondent toujours positivement à ce genre d'invitation qui fait partie de leur mission d'information et de mise en réseaux.

LE MARCHÉ

Objectifs partiels

Le marché sera abordé sous son angle visible, **les petites annonces**, avec un triple objectif : d'abord apprendre à lire entre les lignes des petites annonces, ensuite continuer à se familiariser avec le vocabulaire utilisé par les entreprises, enfin apprendre à se projeter dans une démarche de recherche d'emploi.

Contenu et animation

Cette séance peut se faire en petits groupes mais aussi en amphithéâtre. Nous allons donner la consigne utilisée lors de l'animation d'une séance comptant 180 étudiants.

En introduction, nous pouvons revenir sur les notions principales abordées lors de la séance sur la procédure de recrutement et sur le repérage des fonctions dans l'entreprise. Ensuite, en première partie, comme exercice d'entraînement, nous distribuerons à chacun une petite annonce qui nous aurait paru pertinente pour le groupe ainsi que la grille de décodage jointe. Plusieurs possibilités sont à envisager : ou bien on demandera à chacun de faire un décodage en remplaçant les éléments de la petite annonce dans les colonnes de la fiche ou bien on peut faire travailler une partie de l'amphithéâtre sur le recueil des informations concernant l'entreprise, pendant qu'une autre partie de l'amphithéâtre collectera les informations concernant le poste de travail et enfin une dernière partie des étudiants reprendra les informations concernant le candidat. De même chaque étudiant peut travailler seul sur sa fiche ou ils peuvent travailler par deux ou par trois. Le choix appartient à l'enseignant : bien sûr, le niveau sonore ne sera pas le même dans tous les cas!

Nous avons eu plusieurs années de suite la possibilité de faire cette séance dans le cadre d'une option de seconde année de sciences économiques à l'Université Lyon 2, mise en place et assurée pendant quasiment vingt années par Hugues PUEL, Maître de Conférences en Sciences Economiques, et intitulée "initiation aux pratiques professionnelles". Même en amphithéâtre, les étudiants ont l'habitude de travailler par deux ou trois, d'échanger, de prendre la parole ; amphithéâtre n'implique pas obligatoirement silence et communication magistrale.

L'intérêt de la grille de découpage proposée est de mettre en parallèle les informations que l'on a, et celles que l'on doit rechercher. De ce fait l'étudiant est incité à être actif : il réalise bien sa part de responsabilité, prend conscience du dynamisme qui permet de préparer un entretien ; il apprend à avoir du pouvoir sur sa vie. Rechercher des informations sur une entreprise avant un entretien de recrutement pour un job d'été c'est jouer un rôle actif dans le recrutement ; c'est le contraire de se

présenter sans savoir exactement de quoi il s'agit, en s'en remettant complètement au hasard, à la chance... Ensuite on reportera au tableau l'ensemble des informations recueillies par les étudiants de manière à vérifier que tous parviennent bien à repérer ce que l'on peut retirer d'une petite annonce. Dans une deuxième partie de la séance, nous distribuerons des feuilles sur lesquelles nous avons photocopié quelques petites annonces concernant des fonctions différentes. Nous avons effacé l'intitulé de ces fonctions et les étudiants, par équipe de 2 ou 3, doivent essayer de retrouver ces appellations. Les petites annonces étant numérotées, on tracera au tableau de l'amphithéâtre une colonne par annonce portant chacune un numéro : chaque groupe d'étudiants viendra écrire ses propositions d'intitulé de fonction dans les colonnes correspondantes. A la fin, on donnera les appellations réelles et on commentera les différentes propositions, notamment lorsqu'il y aura eu des erreurs d'interprétation.

discussion-évaluation

Au terme de cette séance, les étudiants sont réellement familiarisés avec le vocabulaire des fonctions d'une part et avec la place de chacun dans l'organigramme d'autre part. Ils commencent aussi à sentir quelle possibilité d'action leur laisse le processus de recrutement. Il est très important qu'ils réalisent bien qu'un recrutement se joue entre deux personnes qui réfléchissent, qui ont des opinions, des sentiments, en particulier la peur de se tromper, et que ce n'est pas un "marché aux esclaves" où seul le recruteur a une prise sur la décision (même si le pouvoir de chacun n'est pas égal).

Par ailleurs cette réflexion sur le rôle de chacun dans une entreprise rétroagit sur le projet professionnel des étudiants : ils peuvent très bien se voir en gestionnaire de production, en chargé de la communication extérieure et pas du tout en chef de service contentieux ! Les jeunes vont aussi se rendre compte qu'ils doivent aller beaucoup plus loin dans leur recherche d'information, qu'ils doivent réaliser d'autres interviews... comme ils ont appris à le faire lors de l'élaboration de leur dossier projet personnel (cf. chapitre 3). Cette approche des contenus de différentes professions peut les aider à se positionner et à réfléchir à la fonction qu'eux souhaitent occuper, à celle aussi qui correspond à leurs compétences. Nous verrons aussi dans la séance suivante que la variété des situations professionnelles possibles impose de réfléchir à la place et aux objectifs que l'on souhaite assigner à son activité professionnelle.

Les petites annonces sont par ailleurs un excellent support pour observer l'évolution du marché et surtout se familiariser avec la culture d'entreprise : en effet, le style adopté dans chacune des annonces en est une émergence caractéristique.

GRILLE D'ANALYSE D'ANNONCE

	informations données dans la petite annonce	informations à chercher avant ou pendant l'entretien
<i>ENTREPRISE</i>		
<i>POSTE</i>		
<i>CANDIDAT</i>		

LES VALEURS

Objectifs partiels

On va aborder ici les valeurs et intérêts relatifs au travail afin de donner aux jeunes une occasion de réfléchir sur le genre de professionnel, mais aussi d'adultes, qu'ils veulent devenir. Le but est qu'ils se posent des questions comme : quel est pour moi le sens de travail? dans les années qui viennent, quelle place est-ce que je veux donner au travail dans ma vie?

Animation et contenu

Pour nourrir ce débat, nous donnons à chacun à remplir la fiche jointe : il doit pour vingt valeurs différentes évaluer de 1 à 6 l'importance (par exemple valeur Direction : est-il important pour moi de diriger les autres?) qu'il accorde à la valeur considérée (1 étant la note la plus faible, 6 la plus forte). Le jeune devra ensuite repérer les six valeurs auxquelles il accorde le plus d'importance, puis, à l'aide d'un tableau de comparaison, il arrive à la hiérarchie de ses cinq valeurs prioritaires. Pour commencer la discussion, on demandera à chacun, ce qu'il retire de ce moment d'introspection, s'il pense que ces valeurs reposent sur une certitude pour lui ou s'il pense quelles évolueront dans le temps.

On peut aussi noter au tableau de la salle les quatre valeurs prioritaires de chacun pour voir quelles valeurs sont communes à la plupart des jeunes et celles qui sont plus rarement choisies. Il importe que ce débat serve à bien faire ressortir toutes les divergences, l'originalité de chacun et non pas à élaborer un portrait robot qui serait la bonne solution, celle autour de laquelle chacun devrait s'aligner. Il serait bien sûr malvenu que des jugements de valeur soient émis par rapport aux valeurs exprimées marginalement ; ce n'est en aucune façon le but de l'exercice.

Discussion, évaluation

Cette réflexion, conduite assez rarement, intéresse énormément les jeunes. Ils remarqueront que leurs points de vue sont extrêmement différents. Cette hétérogénéité incite d'autant plus à cette réflexion : s'il n'y a aucune ligne directrice commune, il faut donc bien que chacun réponde à la question pour lui-même. Là encore, le rôle de l'animateur sera bien de mettre l'accent sur la divergence. Souvent en fin de séance, l'enseignant à le souci d'élaborer une synthèse, résumé de l'ensemble des notions transmises pendant le cours. Dans notre méthode nous pensons que, au contraire, ce qui nourrira la

réflexion du jeune, ce qui lui apportera ouverture et solution, c'est lorsqu'il réalisera que l'on peut avoir des opinions très différentes les uns les autres. On peut être étudiant de la même filière, avoir le même âge, être originaire de la même région et sensiblement de la même catégorie sociale et avoir des objectifs de vie professionnelle très différents. Nous voudrions rappeler là, un débat très intéressant, que nous avons eu avec un groupe d'étudiants de Sciences Economiques. Beaucoup voulaient des professions de pouvoir, bien rémunérées, avec des voyages en avion, souvent dans le domaine de la finance, lorsque l'un des garçon du groupe (jeune homme qui réussissait très bien sur le plan académique) avait déclaré que pour lui, ce qui comptait avant tout c'était d'avoir le temps de s'occuper de ses enfants. A l'un de ses camarades qui lui demandait pourquoi dans ce cas il avait choisi la filière de Sciences Economiques, il avait répondu en riant : "pour trouver une banquière". Ainsi il est important que chacun réalise bien qu'il peut avoir des critères de choix spécifiques. La présence dans un autre groupe d'un étudiant très gravement malade avait donné une qualité et une intensité à l'échange tout à fait remarquable.

Le débat sur les valeurs peut entraîner aussi dans des discussions sur les salaires attendus (en Sciences Economiques, les étudiants espèrent gagner entre 9.000 et 100.000 Francs par mois), sur la place des femmes dans la vie professionnelle, sur les joies et les peines de la mobilité géographique, en fait sur toutes les interactions vie professionnelle-vie personnelle.

Ce genre de débat ne peut avoir lieu que dans des groupes de 30 étudiants maximum. La première partie (le questionnaire) pourrait s'envisager dans des groupes plus importants, mais la richesse, les éléments de maturation sont peut être plus dans la discussion, dans la confrontation de ses idées à celles des autres, que dans le travail personnel.

VALEURS PERSONNELLES RELATIVES AU TRAVAIL

<i>J'évalue l'importance que j'accorde dans le travail à la valeur :</i>	1	2	3	4	5	6
1 - DIRECTION : le travail doit donner l'occasion de diriger les autres et de veiller à ce que les opérations soient bien planifiées et bien exécutées.						
2 - ESTHÉTIQUE : le travail doit fournir l'occasion de créer de belles choses ou encore d'aménager l'environnement d'une manière harmonieuse.						
3 - AVANTAGES MATÉRIELS : le travail permet avant tout de gagner de l'argent et de satisfaire des besoins matériels.						
4 - DIVERSITÉ : le travail doit permettre de répondre à un besoin de variété et de changement. Il devrait donner l'occasion de faire beaucoup de choses différentes.						
5 - SÉCURITÉ D'EMPLOI : ce qui compte dans le travail, c'est d'être assuré d'un emploi stable, surtout en période de crise économique.						
6 - STIMULATION INTELLECTUELLE : le travail doit donner l'occasion de résoudre des problèmes, d'apprendre par soi-même et de penser.						
7 - PRESTIGE : le travail devrait fournir l'occasion d'être admiré par les autres et de les impressionner favorablement.						
8 - AIDER LES AUTRES : le travail doit être considéré surtout comme un moyen de rendre service aux autres et d'être utile dans son milieu social.						
9 - ENVIRONNEMENT PHYSIQUE AGRÉABLE : le travail, pour être satisfaisant, doit se faire dans des conditions physiques plutôt agréables et, surtout, ne comporter aucun risque pour la santé.						
10 - COLLABORATION : le travail doit fournir l'occasion de travailler avec des gens que l'on apprend à connaître et à apprécier.						
11 - INDÉPENDANCE : Le travail doit permettre un certain degré d'autonomie, de faire les choses à sa manière et d'être soi-même.						
12 - TEMPS LIBRE : le travail doit laisser un temps libre suffisant pour la vie personnelle.						
13 - TECHNICITÉ : le travail doit donner l'occasion d'utiliser des équipements scientifiques et techniques.						
14 - CONTACTS AVEC LE PUBLIC : le travail doit permettre d'avoir des contacts fréquents avec le public (accueil, rapports commerciaux, etc.).						
15 - SIMPLICITÉ : le travail doit être simple, s'effectuer à partir de directives claires et ne pas exiger un fort investissement intellectuel.						
16 - VOYAGES : dans le cadre du travail, il est important d'avoir des occasions de déplacements fréquents en France ou à l'étranger.						
17 - ACTION SUR LA SOCIÉTÉ : le travail doit être l'occasion de faire évoluer la société en fonction de certaines valeurs morales.						
18 - POSSIBILITÉ DE S'ISOLER : il est important d'avoir la possibilité d'être tout seul pour faire son travail quand on le souhaite.						
19 - EXERCICE PHYSIQUE : le travail doit être l'occasion de s'épanouir à travers des activités physiques.						

20 - EXPRESSION : le travail doit donner la possibilité de s'exprimer par la parole ou par l'écrit.

--	--	--	--	--	--	--

VALEURS PERSONNELLES RELATIVES AU TRAVAIL (suite)

✍ Inscrivez ci-dessous les cinq valeurs auxquelles vous avez accordé les cotes plus élevées :

- A.....
- B.....
- C.....
- D.....
- E.....

✍ Maintenant, comparez ces valeurs entre elles (exemple : A et B) et encerclez, dans les cases ci-dessous, la lettre représentant la valeur la plus importante pour vous :✍

A B	A C	A D	A E	B C
B D	B E	C D	C E	D E

✍

✍ Calculez le nombre de fois que chaque lettre a été encirclée et inscrivez le résultat ci-dessous

A :	B :	C :	D :	E :
-----	-----	-----	-----	-----

✍

✍ Déterminez maintenant le rang de chacune de ces valeurs en inscrivant :

le chiffre **1** vis-à-vis de la valeur ayant obtenu le résultat **le plus élevé**
 et le chiffre **5** vis -à- vis de celle qui a obtenu le résultat le **moins élevé**.

Rang :

A :	B :	C :	D :	E :
-----	-----	-----	-----	-----

✍

✍ Inscrivez ci-dessous les intitulés de vos quatre valeurs dominantes :

- valeur n° 1 :**
- valeur n° 2 :**
- valeur n° 3 :**
- valeur n° 4 :**

Extrait de la collection "Education des choix", Ed. Septembre, QUEBEC (diff. EAP. Paris)

LES ATOUTS

Chaque jeune a des qualités, des atouts, des compétences acquis au long de ses années d'études, de ses expériences professionnelles, de ses activités de loisirs. Simplement, la plupart du temps, il ne se donne pas l'occasion d'en faire un inventaire exhaustif. De plus, très souvent, les étudiants estiment "hors-sujet" ou sans intérêt tout ce qui n'est pas exactement dans le champ de leurs études.

Objectifs partiels

Le but de la séance que nous proposons est à double détente : dans un premier temps apprendre à s'exprimer en termes de savoir-faire, dans un deuxième temps en faire un inventaire le plus large possible.

Contenu et animation

Cette séance ne peut guère s'envisager avec un groupe de plus de trente étudiants. Les étudiants parlent facilement de leurs études, de leurs loisirs : "Je suis en Sciences Economiques", "Je joue au tennis"... Nous allons leur demander, à chacun à tour de rôle, de traduire, l'une de ces affirmations en terme de savoir-faire, de compétences : "Je sais faire une synthèse de six pages en quatre heures à partir de documents économiques issus d'articles du journal Le Monde, d'ouvrages économiques et de mes notes de cours"..., "je suis classée 30 au tennis, je fais en moyenne un match en compétition par semaine et j'encadre 8 enfants de 6 à 10 ans dans le cadre d'un cours d'initiation de l'école de tennis de X".

Nous allons ainsi faire un tour de table complet, incitant chacun à prendre des exemples différents de ceux présentés par leurs camarades. On peut parler de l'informatique en citant les logiciels utilisés, des jobs d'été en décrivant bien les tâches, les responsabilités, les compétences mises en oeuvre... Chacun doit veiller à quantifier sa description, à utiliser des termes suffisamment précis pour que les autres puissent imaginer, voir sans problème la situation décrite. Par contre on ne doit pas donner de jugements de valeur, d'opinion, sur ce que l'on a fait : on ne dira pas "Je suis dynamique et courageux". Par contre si un jeune peut déclarer : "Pour financer mes études, je suis veilleur de nuit à la zone industrielle de Y", son interlocuteur pensera : "Ce jeune est dynamique et courageux".

En résumé, exprimer ses savoir-faire, c'est décrire de la façon la plus objective et la plus précise possible des situations que l'on a pu maîtriser. Cela permettra au chargé de recrutement de se faire une opinion sur le jeune qu'il a face à lui. Lorsque cette étape est bien assimilée, les étudiants sont prêts pour dresser l'inventaire de leurs atouts : ils ont appris à exprimer des savoirs et des savoir-faire précis.

L'animateur distribue à chaque étudiant trois fiches de couleurs différentes (voir fiches jointes), l'une concernera les acquis de formation, une autre ses acquis issus des expériences professionnelles, la troisième ses acquis issus des loisirs et du réseau relationnel. Les étudiants ont environ 30 minutes (20 mn à la rigueur) pour remplir ces trois fiches. Ils peuvent passer de l'une à l'autre, en fonction de la façon dont les idées leur viennent. Comme ils l'ont fait oralement en groupe précédemment, ils doivent bien noter d'un côté de leur fiche le cycle d'étude, le job d'été, le loisir, et lui faire correspondre les savoir-faire mis en oeuvre à cette occasion.

Dans un deuxième temps, les étudiants seront regroupés par groupe de trois; ils disposeront à nouveau de 30 mn pour approfondir les 3 fiches des 3 étudiants (soit 10 mn par étudiant). Chacun montre ses fiches à ses deux coéquipiers qui lui demanderont des précisions chaque fois qu'ils l'estimeront nécessaire. Comme les étudiants se connaissent entre eux, ce peut être aussi une occasion pour qu'ils rappellent à leur camarade les atouts qu'ils lui reconnaissent et que le jeune sur la sellette aurait oublié de mentionner. L'échange sur les fiches peut aussi permettre à chaque jeune de compléter les savoir-faire qu'il a noté en s'inspirant de ceux mentionnés par ses camarades : "Tu as mis que tu étais délégué de classe, je l'étais aussi, tu as raison cela nous a appris à prendre la parole en groupe...".

Il n'est pas vraiment utile de reprendre ce travail au niveau de grands groupes, simplement, à la fin de la séance, on invitera chacun à continuer ce travail chez lui, les idées ne venant pas forcément toutes dans le temps collectif.

Ce travail d'inventaire va permettre de rendre disponible un "stock" de compétences : ce matériau va servir à la rédaction du curriculum vitae, mais aussi à la préparation des entretiens.

Discussion, évaluation

Le meneur de jeu sera très attentif à ce que le temps du groupe soit partagé équitablement entre les trois membres de chaque sous-groupe. En termes de vie de groupe, on arrive là à une méthode de réciprocité : j'aide mes camarades, je reçois de mes camarades. Le travail en sous-groupe a pour but de permettre à chacun d'enrichir ses fiches en utilisant les idées des autres. Les étudiants ne sont pas concurrents mais complémentaires : on est à la base de tout travail de groupe, on a plus d'idées, plus d'informations lorsque l'on travaille à trois que tout seul. En début d'études supérieures cette pratique est encore très nouvelle, et peut être redoutée : si en donnant une idée, je me dépossédais? Il faut qu'ils se familiarisent avec ce fonctionnement d'équipe qui est l'un des plus utilisés dans la vie professionnelle, et c'est une dimension fondamentale des animations que nous proposons.

**MA FORMATION
MES SAVOIR-FAIRE**

Thèmes d'études	Savoir-faire

MES EXPERIENCES (stages, petits travaux ...)
MES SAVOIR-FAIRE

Expériences	Savoir-faire (tâches réalisées)

MES GOUTS ET CENTRES D'INTERET
MES SAVOIR-FAIRE

Domaines	Savoir-faire (réalisations, actions concrètes ...)

LA COMMUNICATION

Les atouts étant repérés, il s'agit maintenant de pouvoir les communiquer sous une forme adaptée, en fonction des supports traditionnels que sont le curriculum-vitae et la lettre de motivation et du moment d'échange que constitue l'entretien de recrutement.

1 - LE CURRICULUM - VITAE

Objectifs partiels

Ce travail de groupe a comme but de permettre à chacun de rédiger son curriculum vitae. Toute notre ambition est de faire comprendre aux étudiants qu'il n'y a pas de modèles, pas de recettes mais une infinité de solutions. Le curriculum vitae est un outil de communication. Il doit donner une image la plus fidèle mais aussi la plus vivante possible du jeune. Le curriculum-vitae doit donc dresser un panorama de toutes les caractéristiques spécifiques du jeune.

Contenu et animation

Si l'on veut que cette séance ne se résume pas à un exposé, il faut la faire en groupe restreint de douze étudiants maximum. Si le groupe initial est plus important il faut le partager en sous-groupes. Le travail de groupe ne doit pas être un simple lieu de réception mais un lieu d'échanges : chacun viendra avec un brouillon de curriculum vitae, rédigé intuitivement ou en s'appuyant sur ce il a pu entendre ou lire sur les curriculum-vitae. Il faut être très strict sur cet apport et ne pas accepter d'étudiant "voyeur", qui viendrait prendre mais n'apporterait rien (dans ce cas, en cinq minutes avant la séance, ils écrivent un premier jet de curriculum-vitae).

Dans un premier temps on liste au tableau toutes les questions que cette rédaction du C.V. a fait naître concernant la forme ou le fond. Dans un deuxième temps, on fera tourner les curriculum-vitae, chacun lisant les C.V. de tous les autres. A la lecture des curriculum vitae, chacun note sur une feuille personnelle toutes les remarques qui lui viennent à l'esprit : phrases imprécises ou incompréhensibles, oublis par rapport à ce que l'on sait du jeune, idées, représentations que l'on se fait à la lecture de tel ou tel passage ; mais aussi parties ou expressions que l'on considère comme vraiment intéressantes ou judicieuses.

Ensuite, on prendra les curriculum-vitae un à un, et sur chacun d'eux, tous les membres du groupe, animateur compris, livreront les commentaires qu'ils auront notés sur leur feuille. On veillera à ce que ces commentaires restent utiles et positifs. Les consignes doivent être précises ; à ce sujet, en aucun cas on ne doit déstabiliser un jeune, mais au contraire lui permettre d'améliorer la qualité, la richesse

de son curriculum vitae. On redira une fois de plus que les membres du groupe sont avant tout des partenaires. C'est une occasion rare pour chacun d'avoir à sa disposition les commentaires "gratuits" de plus de dix personnes sur son C.V. ; n'oublions pas qu'à l'extérieur de l'Education Nationale, ce genre de consultation peut être coûteuse!

Il se peut qu'à certain moment s'engage un débat autour de questions qui ne font pas l'unanimité. Là aussi l'animateur veillera à ce que chacun puisse s'exprimer, et surtout dire ce qu'il ressent à la lecture de tel ou tel passage : c'est cette hétérogénéité des ressentis qui permettra de faire comprendre aux jeunes qu'un message peut être interprété de différentes manières, que le curriculum vitae obéit à toutes les règles de la communication : émetteur et récepteur ne sont pas forcément sur la même longueur d'onde, parce qu'ils peuvent être chacun dans des mondes différents. La confrontation de chaque curriculum-vitae à l'ensemble du groupe permet de "tester" si les cibles visées sont atteintes : si un jeune veut faire comprendre quelque chose de lui et que tous ses camarades le comprennent bien, on peut penser que l'employeur qui lira le curriculum-vitae le comprendra aussi ; si par contre un message envoyé n'est perçu par personne ou par une minorité du groupe, on peut se demander s'il sera perçu par l'employeur potentiel ...

Lorsque tous les curriculum vitae auront été ainsi travaillés (on veillera à respecter un temps égal pour chaque curriculum-vitae, en fonction du temps total dont on dispose), on reviendra aux questions énoncées en début de séance et on y répondra tous ensemble. Bien souvent la plupart des questions auront perdu leur raison d'être.

Quelles questions avons-nous toute chance de rencontrer?

La question "quelle rubrique faut-il utiliser?". Cette question aura été souvent résolue par la lecture de tous les curriculum-vitae. On aura vu à l'usage que les rubriques dépendent de ce que l'on a à dire : une rubrique vide n'a aucun sens, une rubrique trop longue doit être divisée en rubriques plus pointues. Les trois thèmes vus à la séance précédente, formation, expériences professionnelles, activités personnelles, reviendront la plupart du temps comme intitulé de rubrique sous une forme ou sous une autre. On peut toutefois attirer l'attention sur le peu d'intérêt d'une rubrique "divers" : son existence donne une idée de désordre, de "bric-à-brac" : bien souvent se trouvent dans ce paragraphe des informations de nature très différente comme le permis de conduire et la situation militaire qui peuvent rejoindre l'identité du sujet, l'informatique qui peut s'allier à la formation ou aux langues étrangères pour devenir une rubrique langages, les loisirs qui peuvent tout simplement s'intituler "loisirs"

"Doit-on indiquer Nationalité Française? Célibataire?" Sans entrer dans un vaste débat, on pourra encore rappeler une règle de la communication : toute évidence que l'on pointe peut être génératrice d'un problème. Donnons un exemple : si je dis à mon interlocuteur "je vois que tu as des cheveux propres!", je lui pose un problème : c'est normal qu'il ait les cheveux propres, aussi il se demandera pourquoi je lui dis cette phrase ; qu'est ce que je veux lui faire comprendre, et il fera probablement toute sorte de suppositions désagréables pour lui. Par cette remarque j'aurai créé un malaise, comme

j'en créerais un en disant à un convive qui se met à table : "j'espère que vous allez manger!" ... De la même manière, un DURAND Daniel qui écrit, en dessous de son nom "nationalité française" pointe une évidence : on pourra se demander pourquoi il insiste autant sur une caractéristique qui va de soi. Par contre un jeune Ferrazzi, Da Silva ou Ben Mohamed qui précisera sa nationalité apportera une information réelle.

La même réflexion peut guider les jeunes qui se demandent s'ils doivent écrire "célibataire". N'est-il pas habituel d'être célibataire à 20 ans? Par contre cela devient une information à 30 ans ou plus. Le permis de conduire qu'ils doivent mentionner à 20-25 ans, ne figure plus sur le curriculum-vitae de leurs aînés.

Il faut aussi éviter de "donner des bâtons pour se faire battre" ou éviter que l'imaginaire du recruteur fonctionne trop ; souvenons-nous qu'en lisant les C.V., il cherche des critères d'élimination, donc évitons de les lui fournir : exemple, un garçon exempté du service militaire dira plutôt qu'il est dégagé des obligations militaires, ce qui devient une information rassurante et non génératrice d'hypothèses diverses.

Bien sûr, lorsque ces questions auront été débattues, chacun rédigera son curriculum-vitae comme il l'entendra. L'animateur n'aura de cesse de rappeler que chacun doit suivre au plus près ses intuitions : le but de la confrontation de groupe est d'élargir les représentations, de donner d'autres idées. Mais en définitive, la décision finale appartient toujours à chacun.

discussion, évaluation

Le travail sur le curriculum-vitae intéressera toujours les étudiants. C'est un moment important de retour sur soi, de bilan, mais aussi d'ouverture à l'autre : "quels renseignements je donnerai sur moi?, Quelle image de moi je veux faire apparaître?".

Beaucoup d'ouvrages existent sur le curriculum-vitae. Presque tous sont intéressants. L'objectif que l'on cherche à atteindre dans cette séance n'est pas une leçon sur le curriculum vitae. Cela explique pourquoi nous n'imaginons pas de travailler autrement qu'en petit groupe : lorsque chacun aura entendu tous les autres, lorsqu'il aura lu les dix ou douze curriculum-vitae de ses camarades, il lui appartiendra à lui et à lui seul d'en tirer les conclusions qui lui paraîtront pertinentes. Il est toujours sujet, libre de penser, et maître des informations qu'il donne. A nous de lui permettre d'élargir ses représentations, de confronter son message à la perception de ses pairs, à lui la responsabilité de la décision.

Il arrivera fréquemment que les étudiants aient "appris" à rédiger un C.V. par exemple s'ils sont issus de filières technologiques ou si on leur a fourni un "modèle". Ils auront tendance à intervenir pour apporter la bonne parole en disant "je sais, on m'a appris, c'est comme cela qu'il faut faire". Ceci peut être déstabilisant pour l'animateur de la séquence surtout s'il se vit comme non-spécialiste de la question. Or il est très important que celui-ci se souvienne qu'il n'y a pas de modélisation du C.V.,

que ce serait contraire à l'objectif même. Par ailleurs qu'il sache bien que, bien souvent l'enseignant qui a "appris" à ses élèves à faire un C.V. n'est en aucune façon un spécialiste de recrutement, qu'il est généralement éloigné des valeurs et du fonctionnement de l'entreprise et que, contraint de traiter ce point obligatoire du programme, il risque de l'avoir fait sous l'angle de la "bonne" forme.

2 - LA LETTRE DE MOTIVATION

objectifs partiels

Cette séance doit faire comprendre l'articulation lettre/curriculum vitae en examinant quelle est la place respective de chacun de ces documents. Ce sera aussi l'occasion de s'entraîner à la rédaction de la lettre de motivation.

Contenu et animation

Les modalités de mise en place seront les mêmes que lors de l'atelier sur le C.V. : un groupe de douze étudiants maximum, chacun apportant un "brouillon" de lettre de motivation. En introduction à cette séance, il faut bien resituer les buts de la lettre et du C.V. Pour le faire comprendre aux étudiants on peut leur proposer l'analogie suivante : *Imaginez une scène de théâtre avant les "trois coups", tout est en place sur scène, il y a des meubles, des bibelots, un premier plan, un arrière plan, des personnages, un tableau au mur, un bouquet de fleurs sur la table, un tapis...* Cette profusion, ce stock, c'est ce que l'on trouve dans le C.V. : il est exhaustif, détient un maximum d'informations, bien sûr ordonnées dans des rubriques. Revenons à notre théâtre, *le rideau se lève : aussitôt les éclairages entrent en action, selon les moments de l'intrigue, ils éclairent, mettent en valeur, tantôt un personnage, tantôt le bouquet ou le tableau sur le mur du fond.* Ce rôle d'éclairage est tenu par la lettre de motivation: selon l'interlocuteur auquel elle s'adresse, elle reprendra, mettra en valeur tel ou tel point du C.V.

Une bonne lettre de motivation est toujours à usage unique : si l'on peut photocopier vingt ou trente exemplaires de son C.V., il faut bien se garder de le faire pour la lettre, elle doit s'adapter à son lecteur. Le recrutement est une relation entre une entreprise et un candidat. Le C.V. "résume" le candidat, la lettre fait le pont, le lien entre l'interlocuteur et le postulant ; elle doit avoir un paragraphe, sur les raisons qui motivent le choix de cet interlocuteur, un autre où elle reprend les deux ou trois caractéristiques présentes parmi d'autres dans le C.V., mais particulièrement pertinentes pour cette entreprise là, cette situation là, cette offre là.

On peut retrouver par ces explications l'intérêt des candidatures spontanées : elles sont souvent issues d'une volonté de rentrer dans une entreprise particulière et se doivent d'énoncer ces arguments

dans la lettre de candidature. A l'inverse, les lettres de réponses oublient souvent de présenter le pourquoi de la candidature ou alors tombent dans l'erreur la plus fréquente des lettres de demande d'emploi : ne donner que des arguments positifs pour le jeune comme : "je suis candidat à un emploi d'été dans votre entreprise parce qu'une première expérience serait utile pour moi" ou "parce que cela me permettrait de mettre en application les connaissances que j'ai acquises" ou encore "parce que cela me permettrait de développer mon anglais"... Il est bien évident qu'aucune entreprise n'embauchera un jeune simplement pour lui rendre service! Pour que les étudiants comprennent bien cette erreur, à ne pas commettre, on peut leur suggérer de s'imaginer en train de recevoir une lettre d'amour dans laquelle le déclarant ne parlerait que de lui : cette déclaration aurait-elle une chance de séduire?

Lors du tour de table, lorsque chacun lit les lettres des autres, ce sont souvent les étudiants eux-mêmes qui remarqueront le côté égocentrique de beaucoup de lettres. Il est utile de les inviter à se décentrer, à se mettre à la place de leur lecteur, à essayer d'analyser, de prévoir les sentiments, les réactions qui émergent à la lecture de telles ou telles formulations: Est-on agacé, enthousiaste, intéressé, sceptique, indifférent? Et les autres, ont-ils les mêmes émotions que moi? Ressentent-ils la même chose? Nous retrouvons l'intérêt d'un travail de groupe pour élargir la vision de chacun et permettre aux jeunes de bien comprendre qu'en définitive, ce qui compte le plus, ce n'est pas ce qu'ils ont écrit mais beaucoup plus ce qu'en concluront leurs lecteurs! Les étudiants sont souvent étonnés de la part de subjectivité dans le processus de recrutement. Mais n'est ce pas l'essence même des relations humaines que d'être subjectives? Par exemple, le sentiment de confiance, fondamental dans un recrutement, ne peut être inspiré uniquement par des critères rationnels.

Les jeunes doivent apprendre à se faire confiance, à chercher ce qui, dans leurs expériences, dans leur formation, dans leur personnalité, peut être utile dans telle ou telle fonction, dans telle ou telle entreprise. La lecture des lettres de leurs camarades les aide à être sensibles à la pertinence de leurs argumentations et à la diversité des arguments utilisables. Une fois de plus, ils se rendent bien compte de la relativité des informations : une idée n'est pas intéressante ou inintéressante en elle-même, dans certains cas elle apportera beaucoup, dans d'autres, elle n'aura aucun intérêt; pas de lettre-type, pas de solution miracle, pas de solution universelle, chacun doit chercher ce qui est bon à un moment donné, dans une circonstance donnée.

Il va de soi que la lecture des lettres est l'occasion de mettre en évidence l'importance de l'orthographe et de la lisibilité graphique (on peut aussi demander aux jeunes de les écrire sur des feuilles de tableau de papier que l'on pourra afficher ; tous les membres du groupe les auront ainsi sous les yeux lorsque l'on travaillera sur chacune des lettres)! On pourra laisser les étudiants échanger sur les vertus de la graphologie et calmer quelques unes de leurs craintes : cette science, ou technique, n'est pas un outil de la chasse aux sorcières mais une aide à la prise de décision; elle ne fait pas d'inventaire de personnalité dans l'absolu mais procède par appariement: en fonction de tel ou tel profil de poste, voire de tel ou tel profil de "hiérarchique", le graphologue va sélectionner les

cinq, huit, dix candidats qui lui paraissent le mieux correspondre aux critères retenus. De plus les jeunes doivent savoir que la technique de la graphologie sert peu pour des emplois de débutants et encore moins pour des jobs d'été ; par contre, il est certain que la qualité de la présentation de leur lettre, toujours manuscrite, sera un des éléments qui permettront au recruteur de se faire une opinion sur leur "manière d'être".

Discussion-évaluation

Cette séance est particulièrement délicate parce qu'elle est assez déstabilisante : souvent les jeunes ont beaucoup de certitudes sur le recrutement ; beaucoup de livres, beaucoup d'enseignants donnent des recommandations, des injonctions : faites ceci, ne faites pas cela, votre diplôme vaut tant, ou ne vaut rien, les employeurs veulent des jeunes comme ceci ou comme cela... Le jeune n'aurait qu'à suivre et à appliquer... Or nous voyons bien, et c'est une chance, que rien n'est aussi simple ni aussi arrêté. Nous renvoyons à beaucoup plus de nuances parce que les individus ne sont pas des machines, ils ne sont pas définitivement programmés, les opinions les plus fermes peuvent évoluer, les gens changent, la vie change, les jeunes ont beaucoup plus de ressources que ne l'imaginent leurs enseignants ou leurs parents! Il faut aussi se fier à ses intuitions, être attentif à ce que l'on ressent dans telle ou telle circonstance : c'est bien ainsi que l'on procède en amour ou en amitié... Le but du travail de groupe est bien de faire sentir aux jeunes la mouvance des jeux d'équilibre dans lesquels ils se trouvent et donc l'existence des marges de manoeuvre qu'ils peuvent utiliser.

Il nous reste à préciser un dernier point. Nous traitons volontairement la lettre après le C.V., alors qu'en réalité c'est bien la lettre qui sert d'introduction ; mais cela nous paraît beaucoup plus simple pédagogiquement. Le jeune arrive plus facilement à présenter sa candidature lorsqu'il a fait l'inventaire de ses compétences et savoirs-faire. Rédiger une lettre, cela suppose aussi d'avoir un projet relativement clair sinon, qu'écrire? Que dire de soi? Une candidature sera jugée plus pertinente si l'on sent une cohérence, une ligne directrice, des liens entre l'objet de la demande et le demandeur. Si l'on peut penser que, seul le hasard, a guidé les pas du postulant, il y a peu de chances que l'on ait envie de lui faire confiance! C'est donc la rédaction de la lettre qui impose la plupart du temps aux jeunes de réfléchir sur leurs désirs, leurs souhaits, leurs buts, leurs objectifs, de même que la rédaction du C.V. les a amenés à analyser leurs compétences et leurs savoirs-faire. Lettre et C.V. envoyés, il ne reste qu'à attendre l'invitation à un ou des entretiens de recrutement.

3 - L'ENTRETIEN DE RECRUTEMENT

Objectifs partiels

Cette séquence va permettre aux étudiants de repérer les tenants et les aboutissants de l'entretien de recrutement et de s'entraîner à cette situation afin de la dédramatiser ; l'entretien est en effet redouté.

Contenu et animation

Le plus simple pour traiter de l'entretien de recrutement est de faire vivre au futur candidat une situation d'entretien fictif. Mais il est peut-être encore plus efficace de prévoir là encore un travail de groupe. Les deux solutions peuvent d'ailleurs très bien se cumuler si l'on veut vraiment mettre l'accent sur cette situation.

Selon la taille du groupe, entre douze et vingt-cinq personnes, on proposera deux ou trois jeux de rôles. L'animateur apportera deux ou trois fiches décrivant les entreprises, deux ou trois jeunes joueront le rôle de candidats, et de trois à six jeunes le rôle des recruteurs. En effet il est intéressant de ne pas faire que des entretiens de face à face mais aussi des entretiens triangulaires c'est à dire avec deux (ou trois) recruteurs, hiérarchique et D.R.H. par exemple.

L'ensemble du groupe définira les profils des postes en s'aidant du travail précédent sur les petites annonces ou à partir de la demande réelle de tel ou tel membre du groupe. Les "candidats" devant donner à leurs "recruteurs" leur lettre et leur C.V., tel que cela se passe dans un vrai recrutement. On veillera à définir des profils de postes qui soient compatibles avec ces documents.

Dans un deuxième temps, le grand groupe éclatera en autant de sous-groupes que de rôles, les jeunes ne "jouant" pas allant aider leurs camarades à préparer leurs entretiens. Les employeurs verront, à partir des lettres et C.V. quelles questions leur paraissent utiles compte tenu des caractéristiques de l'entreprise et de la définition du profil de poste. Pendant ce temps-là, les candidats essaieront de repérer les éléments sur lesquels ils seront sûrement amenés à s'exprimer, ou qu'ils ont tout intérêt à développer dans l'entretien. Bien sûr les sous-groupes ne doivent pas communiquer entre eux, sinon la simulation ultérieure serait faussée..

Avant que les jeux de rôles ne commencent, on réunira tous ceux qui ne joueront pas et qui, de ce fait là, seront observateurs afin de leur répartir les tâches : un tiers environ sera attentif aux paroles, aux arguments échangés, un autre tiers suivra le non-verbal, toutes les mimiques, les gestes..., le troisième tiers enfin repérera toutes les ruptures, les non-réponses, les blancs... L'ensemble de tous ces préparatifs ne doit pas dépasser une heure. Si on a prévu plusieurs jeux, on les fait se succéder sans commentaires ; l'ensemble de la discussion ayant lieu lorsque tous les jeux seront terminés. En fonction de l'organisation de chacun, plusieurs jeux peuvent se dérouler lors de la même séance ou au contraire s'étaler sur plusieurs séquences (dans ce cas prévoir l'exploitation des jeux dans la séance même et pas lorsque tous seront finis). L'usage d'un caméscope enrichit cette séquence du point de vue de l'analyse des attitudes de communication, si les aléas de la technique sont maîtrisés! il est vrai que la vidéo apporte la mémoire, la dynamique de l'entretien, les mouvements dans l'espace que des observateurs naïfs ne peuvent pas bien repérer. D'autre part le travail de la bande-vidéo

après l'entretien par petits groupes d'étudiants peut permettre d'approfondir l'analyse ; cependant les observateurs renvoient souvent très fidèlement cette image et l'on gagne en échanges le temps que l'on passerait à visionner.

En général, un jeu de rôle de ce type, n'excède pas dix-quinze minutes. Ensuite, on demandera à chaque joueur quels ont été ses sentiments, ses pensées pendant le jeu, les observateurs pourront alors faire leurs commentaires. Ces situations vécues donneront un matériau de base à une riche discussion qui suivra toujours le jeu. Les questions sur l'entretien sont infinies : comment s'habiller, se tenir, doit-on accepter la cigarette que l'on vous offre, est ce que l'on doit dire que l'on a redoublé... Là encore, on essaiera de répondre tous ensemble. La plupart des réponses viennent du bon sens dès l'instant où le jeune examine la situation sereinement, c'est la force du jeu que d'exorciser l'angoisse des jeunes face à l'entretien de recrutement et notamment de jouer le rôle de l'employeur; ils se rendent compte alors que le recruteur n'a aucun intérêt à mettre son candidat en difficulté, au contraire s'il veut pouvoir mieux le connaître et approfondir les informations qu'il aura retenues à la lecture de la lettre et du C.V., il doit mettre son interlocuteur à l'aise. C'est d'ailleurs ce qui étonne la plupart des jeunes lors de leurs premiers entretiens réels : ils sont souvent mieux reçus qu'ils ne l'avaient imaginé et en tout cas mieux qu'à beaucoup d'oraux d'examens!

Evaluation-discussion

L'entretien est le lieu où se cristallise l'angoisse de la recherche d'emploi. Pourtant, en valeur absolue, il est infiniment moins sélectif, que la lecture des C.V. qui n'effraie personne! (si, pour une offre arrivent cent réponses, dix candidats environ seront convoqués à un entretien : quatre-vingt-dix seront donc éliminés à la lecture de leur courrier et seulement neuf après l'entretien). Pour se préparer à un entretien, le jeune peut penser à son mode de fonctionnement lorsqu'il doit choisir un équipier pour un devoir surveillé, pour compléter une équipe de rugby ou de basket, pour renforcer le conseil d'administration de la M.J.C., pour aller à une soirée ou pour partir en vacances. Selon les cas, il ne sera pas attentif aux mêmes qualités, aux mêmes compétences ; aussi, il ne posera pas les mêmes questions. Mais dans tous les cas, il ne voudra pas se tromper, les enjeux peuvent être importants dans tous les exemples cités! Lorsqu'il voudra en savoir plus sur ses éventuels candidats, il est clair qu'il ne supportera pas leur méfiance, leur susceptibilité, leur refus de répondre parce que sa curiosité lui semblera complètement légitime!

Il est intéressant de constater que, confrontés à cette mise en situation certains étudiants simulant les recruteurs, bombardent le postulant de questions pièges en essayant d'obtenir la "bonne réponse". Ils reproduisent à l'évidence une situation qu'ils connaissent bien : celle de l'oral d'examen qui n'a rien à voir avec l'entretien de recrutement. En effet l'enjeu pour le recruteur n'est pas le même que pour celui qui interroge : si le but de l'enseignant est de vérifier des connaissances acquises, celui du recruteur est de nature pronostique. Ils n'ont pas du tout la même échelle de temps : l'enseignant

vérifie des connaissances dans le présent, il n'évalue jamais les connaissances qui seront encore disponibles plusieurs années plus tard! Le recruteur, lui, doit faire un choix qui restera valide dans un futur plus ou moins lointain (pour les quarante années qui suivent, lorsque l'on recrute un enseignant par exemple!). Une autre différence est tout aussi fondamentale, si le recruteur se trompe, il peut mettre en cause l'efficacité de son équipe, voire risquer son propre poste. Il est d'ailleurs à noter que lorsque l'enseignant doit recruter (par exemple entrée en I.U.T., M.S.T., D.E.S.S. ...) il se trouve en situation pronostique, il se doit donc d'utiliser un tout autre questionnement qu'en situation d'évaluation de connaissances. S'il ne le fait pas, il risque fort d'avoir des surprises quant à l'adéquation des recrutés aux objectifs de la formation. Il est donc important que les étudiants ne confondent pas ces deux types de situation.

Des mises en situation de ce type là aideront les étudiants à surmonter leur appréhension face aux questionnements des recruteurs perçus comme souvent indiscrets. Nous retrouvons là l'importance d'une pédagogie expérientielle : c'est lorsque le jeune aura **ressenti** qu'une question concernant ses loisirs peut avoir un sens pour son interlocuteur qu'il y répondra volontiers, simplement et sans états d'âme.

Au terme de ce chapitre nous pensons avoir aiguisé la sensibilité du lecteur et lui avoir donné des éléments lui permettant d'organiser un cadre de réflexion sur l'entrée dans la vie active. Il est clair qu'aujourd'hui cette entrée se fait en pointillés: autrefois, à une période courte de formation succédait, sans réelle transition, une vie de travail très longue de laquelle toute formation était définitivement exclue. Aujourd'hui; la vie commence par une longue période de formation, pendant des années sans aucun lien avec le monde du travail, puis entrecoupée d'immersions en entreprise d'abord brèves (deux ou trois semaines) et éloignées (souvent une fois par an en été) ; ces temps en entreprise vont s'allonger, devenir plus fréquents jusqu'à parfois devenir égaux aux temps de formation dans le cas de l'alternance, avant de devenir majoritaires. La formation ne disparaîtra pas totalement de la vie adulte mais reviendra de manière discontinue, par périodes plus ou moins longues dans le cadre de la formation continue. La vie étudiante recouvre le moment où les séquences professionnelles vont progressivement s'allonger. Pour des raisons avant tout "alimentaires", plus de la moitié des étudiants de second cycle de l'Université Lumière-LYON 2 exercent une activité salariée : pourquoi ne pas investir aussi ces occasions et en faire un formidable tremplin vers l'emploi! De la même manière une année entière d'interruption d'études peut parfois permettre à des jeunes de retrouver un nouvel élan ou un sens nouveau pour des études qui paraissent à certains moments bien arides... Il ne faut pas redouter ces interruptions, on peut même quelquefois les conseiller. Les textes récents sur la validation des acquis professionnels (loi du 20 Juillet 1992) viennent renforcer l'intérêt que ces temps en entreprise peuvent prendre. Les enseignants n'ignorent pas ces changements de rythme mais ont tendance à considérer ces temps comme complètement extérieurs à la formation universitaire. Ils devraient au contraire intégrer cette nouvelle donne et aider leurs étudiants à se familiariser, à apprivoiser cet univers, univers dans lequel ceux-ci auront de toute façon à trouver leur place.

CHAPITRE 6

LES PISTES

Nos propositions n'arriveront jamais en terrain vierge : il est évident que chacun aura déjà travaillé tel ou tel des aspects que nous proposons de développer. Par ailleurs, chaque institution a son histoire, ses spécificités, ses objectifs, ses moyens, ses contraintes,

Il conviendra donc de faire un état des lieux, d'établir un cahier des charges tenant compte des besoins repérés et de définir des moyens d'action choisis en fonction des décisions politiques prises par l'institution.

Ces moyens d'action comprendront **l'offre** que constitue ce manuel mais aussi les **ressources humaines** disponibles. Il est bien évident que les parties du manuel étant indépendantes, chacun y puisera en fonction de ses besoins.

Dans notre ouvrage, nous privilégions les étudiants de premier cycle universitaire. On peut aussi envisager une mise en oeuvre en direction d'étudiants d'I.U.T., de S.T.S., de second cycle universitaire, de grandes écoles, ...

Quel que soit le dispositif retenu, sa réalisation supposera de **définir** clairement les objectifs poursuivis en explicitant les choix ; **repérer** les différentes actions déjà mises en oeuvre par rapport à l'objectif poursuivi ; **prévoir** les possibilités d'ancrage institutionnel ; **préciser** les axes de travail concrètement envisageables ; **réunir** les intervenants potentiels ayant une sensibilité commune acquise par le biais d'expériences ou d'apports divers (stages, formations, pratiques pédagogiques, implications dans des actions novatrices...) : ils seront les plus à même de s'approprier les propositions en cours ; **élaborer** un programme d'intervention ; **obtenir les autorisations** institutionnelles ; **réaliser, coordonner, établir un suivi, évaluer** le programme.

Ce dispositif étant mis en place, il s'agit d'en assurer la viabilité qui passe par l'émergence d'une **personne ressource** chargée de la coordination. Coordonner, c'est assurer la permanence et la transparence des objectifs, être un lieu ressource pour les intervenants, faire évoluer les pratiques, permettre une évaluation suivie, c'est donc maîtriser parfaitement les concepts théoriques qui sous-tendent cette démarche.

La personne ressource doit avoir pour objectif que l'institution s'approprie le dispositif, l'intègre dans son organisation et en assure ainsi la **continuité dans le temps**. Il est important d'être très exigeant quant à son profil (statut, formation, personnalité, connaissance de l'institution) : cette personne-ressource est le garant de la qualité du dispositif. Elle veillera à satisfaire ou à anticiper les besoins en formation des intervenants, besoins qui consisteront principalement en **analyse de pratiques**.

Recommandations institutionnelles

Au cours de la mise en place du dispositif retenu, se posera la question de savoir si ces enseignements doivent être obligatoires ou facultatifs : ce débat est important. Nous vous livrons ici le fruit de nos réflexions à ce sujet.

Les enseignements méthodologiques centrés sur les apprentissages peuvent être facultatifs : c'est une discipline peu attractive à priori, mais l'angoisse des étudiants fait qu'ils en perçoivent assez vite la nécessité ; ils sont demandeurs, et cet enseignement, même non-obligatoire, retiendra leur attention : il est évident qu'on ne peut réussir ses études sans avoir à sa disposition les outils de la réussite. C'est donc de la responsabilité de chaque étudiant de se donner les moyens d'aller les chercher, à condition bien sûr, que l'institution leur en propose l'accès. C'est un outil objectivement et intellectuellement nécessaire pour la réussite et reconnu comme tel par les étudiants. De ce fait le caractère facultatif présente tous les avantages : démarche spontanée des étudiants qui participeront quand ils en ressentiront le besoin ; absence de contraintes administratives liées à la mise en place d'une validation. Rendre cet enseignement facultatif n'est en aucune façon, dans notre esprit, le marginaliser. Au contraire, cet apport méthodologique doit trouver sa place officielle dans le cursus, d'où la nécessité de le connecter avec d'autres actions pour former un ensemble cohérent : chaque enseignant pourra s'y référer selon sa discipline.

Notons le paradoxe d'un enseignement facultatif pour l'étudiant, mais que l'institution a l'obligation de mettre en place.

La réflexion sur le projet personnel de l'étudiant doit être obligatoire : choisir son avenir, c'est se positionner par rapport à sa famille, ses pairs, la société dans son ensemble, et par rapport à l'image qu'on a de soi. C'est une démarche impliquante au plus haut point. L'attitude habituelle d'une institution et de ses agents est de ne pas "toucher" à cette dimension privée. L'individu lui-même va éviter ce questionnement ou le différer jusqu'aux échéances institutionnelles : les professionnels de l'orientation savent par expérience que le jeune s'implique quand il y a urgence de choisir. Rendre facultatif le travail sur le projet professionnel va "laisser" à côté de cette réflexion le plus grand nombre des étudiants. Seuls adhèreraient ceux qui auraient déjà fait l'essentiel de la démarche et qui

chercheraient une confirmation. A notre connaissance, de telles actions laissées au seul volontariat des étudiants ont été assez rapidement vouées à l'échec.

On va rendre obligatoire un cadre qui permet l'émergence d'un contenu : ce contenu appartient à l'étudiant, à lui d'y mettre ce qu'il est prêt à l'instant t à envisager. Il est fondamental de considérer que nous n'intervenons à aucun moment sur le contenu, mais seulement sur la forme, la démarche : à chaque étudiant de partir de là où il en est et d'avancer à son propre rythme.

A l'encontre de ce qui se pratique habituellement, nous souhaitons rendre obligatoire une réflexion très impliquante au niveau personnel et facultative une acquisition en terme d'apprentissage nécessaire pour la réussite : c'est un autre paradoxe.

Concernant la réflexion sur l'insertion professionnelle qui est à la fois personnelle mais qui répond aussi à une demande d'outils, nous serons plus nuancées : les deux solutions sont envisageables, elles dépendent du contexte de la mise en oeuvre choisie..

Dans tous les cas, l'institution a la responsabilité de mettre en place le dispositif qui permettra à l'étudiant de se mettre dans les meilleures dispositions pour assurer son insertion universitaire et professionnelle.

Ceci amène la question du **mode de validation** : à l'expérience, il semble très difficile de rendre obligatoire un enseignement qui n'est pas sanctionné par une note ; il reste donc une seule alternative : soit un enseignement facultatif avec ou sans bonification, soit un enseignement obligatoire nécessairement valorisé par une note. Il est utopique de penser qu'actuellement, un enseignement obligatoire puisse ne pas être "rémunéré".

Il s'agit maintenant de savoir ce que l'on évalue, comment on le quantifie et quelle importance cette note aura dans l'ensemble du cursus.

On ne peut noter que ce qui est objet d'apprentissage, donc ni un projet, ni un profil, mais seulement une démarche, une mise en oeuvre de savoir-faire, synthèse de techniques transférables : par exemple, dans la notation du projet personnel et professionnel, ce n'est ni la pertinence ni même les conclusions du rapport qui seront évaluées, mais en revanche les quatre objectifs fixés (recherches documentaires - réalisation d'interviews de professionnels - confrontation et analyse des résultats obtenus - lisibilité du dossier et communication orale).

Suggestions de mise en oeuvre

Ce programme a été utilisé dans le cadre de la première année du DUT gestion, pour préparer les étudiants à une insertion professionnelle précoce, l'I.U.T. Lumière-LYON 2 ayant choisi le mode pédagogique de l'alternance pour la deuxième année. Si l'on veut faire travailler les élèves sur tous les chapitres proposés, environ quarante heures par groupes d'étudiants sont nécessaires. Pour

permettre aux étudiants d'avoir un outil d'intégration, nous vous suggérons de leur demander de classer leurs notes dans un "*carnet de bord*" (exemple du sommaire d'un carnet de bord ci-dessous), carnet pouvant prendre la forme d'un classeur ou de tout autre organisateur. Il est alors très utile de leur rappeler à chaque séance de bien noter leurs impressions, leurs réflexions, leurs idées nouvelles. Vous pouvez proposer aussi les fiches d'exploitation de séances du chapitre 4. Comme dans un journal personnel, il est intéressant que les étudiants gardent bien trace des différentes étapes de leurs travaux, par exemple, certains d'entre eux ont consigné dans leur carnet de bord la première expression de leur projet personnel et tous les apports successifs qui leur ont permis de rédiger leur dossier ; de même, le premier brouillon de leur C.V., les notes prises à l'issue du premier travail de groupe, leur C.V. dactylographié, puis les notes du deuxième groupe de travail et enfin le C.V. final. Suivent ensuite les commentaires, les leçons que le jeune a tirées de ces différents échanges. Ainsi, le carnet de bord, véritable outil de travail, suivra son évolution et participera à celle-ci.

CARNET DE BORD ETUDIANT

RÉUSSIR À L'UNIVERSITÉ, PRÉPARER MON INSERTION PROFESSIONNELLE

Deux facteurs de réussite à l'université:

- être motivé pour ses études
- savoir travailler

Deux facteurs de réussite pour trouver un emploi:

- savoir repérer ses atouts et les présenter
- être informé et enrichir son réseau personnel

L'objectif est d'améliorer vos chances de réussite en éduquant ces attitudes.

Dans votre carnet de bord, vous collecterez au rythme des séances, les outils destinés à faciliter votre réussite. Ils concerneront tour à tour les thèmes suivants :

- élaborer son projet personnel

- *mon projet
- *guide méthodologique d'interviews
- *plan de publication
- *consignes de réalisation d'un poster

- réussir son métier d'étudiant :

- *organiser et gérer son temps
- *se concentrer et développer son attention
- *mémoriser
- *prendre des notes
- *lire mieux et plus vite
- *se préparer à affronter un examen

- préparer son insertion professionnelle :

- *les fonctions dans l'entreprise
- *la procédure de recrutement
- *mes valeurs relatives au travail
- *mes atouts

A chaque séance une fiche d'exploitation vous permettra d'intégrer et de structurer vos acquis.

Vos productions personnelles (dossier projet personnel, C.V., ...)
trouveront leur place dans ce carnet de bord.

Dans un tout autre ordre d'idées, l'ensemble proposé peut constituer, pour les universités, l'armature d'une année propédeutique ou d'une période d'orientation sur laquelle s'articuleraient des contenus disciplinaires variables. En effet, pour les étudiants hésitant quant à leur orientation ultérieure, ou insuffisamment prêts pour affronter un enseignement de masse, une telle année consacrée à la fois à une préparation personnalisée et à une initiation aux enseignements de type universitaire, peut infléchir positivement leur réussite ultérieure dans l'enseignement supérieur.

C'est ainsi qu'en 1989 a été créé à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg un Diplôme d'Université. Son objectif est de favoriser une entrée progressive dans les études de psychologie et éventuellement dans une autre voie. Il s'agit du DUIPSY, ou diplôme universitaire d'initiation à la psychologie, qui comprend trois axes : des enseignements généraux d'introduction à la psychologie (allégés des enseignements de mathématiques et de biologie), un enseignement consacré à la méthodologie du travail universitaire (*prendre ses marques*) et enfin un enseignement intitulé "projet professionnel" qui reprend le chapitre présenté ici (*inventer sa vie*), certains éléments de la préparation à l'insertion professionnelle future (*trouver-crée son emploi*) auxquels s'ajoute un stage obligatoire de quinze jours au moins en milieu de travail.

Le DUIPSY connaît un succès croissant depuis sa création, notamment auprès des étudiants qui se sentent insuffisamment préparés à l'enseignement supérieur ou de ceux qui ont besoin d'une initiation à la psychologie pour entrer ensuite dans des écoles du secteur sanitaire et social. Créé plutôt pour des bacheliers de l'enseignement technologique, F8 par exemple, il attire autant des bacheliers de l'enseignement général, même scientifique, et de façon tout à fait imprévue il commence même à intéresser des étudiants munis de D.E.A. d'autres disciplines ; ils viennent chercher en DUIPSY la maturation d'un projet professionnel, un stage en entreprise et une initiation à la psychologie qui leur permettra d'enrichir un curriculum-vitae pour postuler à des emplois de cadres. Ceci illustre d'ailleurs que, par le bouche à oreille, les étudiants ont perçu l'interaction entre la préparation à la vie universitaire et la préparation à la vie professionnelle.

Enfin en troisième lieu, l'organisation sous forme de modules semestriels capitalisables, qui semble se généraliser dans les systèmes d'éducation européens et nord-américains, peut permettre une meilleure lisibilité des enseignements consacrés aux apprentissages transversaux que constituent l'élaboration d'un projet personnel, la réflexion sur ses méthodes de travail et la compréhension du marché de l'emploi : il est en effet possible de constituer des **ensembles modulaires transversaux cohérents** autour de thèmes comme l'acquisition de langages et la préprofessionnalisation (ces modules peuvent se concevoir sur l'année, et non le semestre, puisqu'ils représenteront un volume horaire plus réduit mais en interaction avec les modules disciplinaires).

C'est une nécessité absolue de donner une cohérence au niveau de l'institution entre les différentes actions allant dans le sens du soutien de l'étudiant dans son cheminement

universitaire et préprofessionnel, pour que celui-ci perçoive clairement la complémentarité de ces apports et pour que l'ensemble de la communauté universitaire soit en position de développer ces acquis transversaux dans le cadre des enseignements disciplinaires.

Pour obtenir cette cohérence, une coordination entre les différents axes doit être assurée au sein même de l'institution (*exemples : les enseignements d'ouvertures à LYON I, le "tutorat" à LYON 2 , regroupent ces différents apports, que l'on pourrait aussi rassembler sous l'appellation "le métier d'étudiant", ...*).

CONCLUSION

Dans une interview accordée au "Monde de l'éducation", l'historien RENÉ RÉMOND²⁵, Président de la commission éducation du Xème Plan, propose des voies pour dynamiser l'enseignement supérieur : "A leur arrivée sur des campus souvent gigantesques, les bacheliers qui sont encore des adolescents se sentent perdus, fragiles... Il faut ... les aider à s'orienter dans un système complexe, si complexe que même les enseignants du supérieur ne savent pas toujours s'y reconnaître ... L'étudiant de premier cycle a aussi besoin d'apprendre à se connaître lui-même, à s'évaluer, à savoir quelles sont ses capacités et ses envies ... Il faut mettre l'accent au moins pendant toute la première année, sur l'apprentissage des méthodes de travail plutôt que sur les connaissances ... C'est un investissement : savoir travailler vite, savoir repérer rapidement un document utile, acquérir des méthodes, autant d'apports qui seront utiles aux jeunes pour toute leur vie".

Dans les chapitres précédents, nous proposons un programme destiné à atteindre ces objectifs tout en tenant compte des contraintes existantes. Il met en relation, élaboration du projet personnel de l'étudiant, acquisition de la méthodologie du travail universitaire et préparation à l'insertion professionnelle future. L'Université, constate aussi RENÉ RÉMOND, est écartelée entre deux fonctions presque contradictoires : la Recherche, et l'enseignement d'un public aussi large que celui constitué par les bacheliers d'aujourd'hui. Nous ajoutons qu'en privilégiant la recherche, l'université tend parfois à se limiter à sa seule reproduction en formant des chercheurs.

Dans nos propositions, la méthodologie de la recherche, plutôt que d'être réservée à une élite peut être, très utilement, mise au service de la majorité des étudiants, et ceci le plus tôt possible. Dans ce cas, c'est l'objet de la recherche qui deviendra inhabituel : il concernera en effet la découverte du monde professionnel environnant et la meilleure connaissance de l'étudiant par lui-même. Chaque étudiant sera ainsi dès le début de ses études supérieures engagé dans une démarche d'élaboration de projet personnel. L'apprentissage des méthodes de travail est envisagé ici non pas sous l'angle de la normalisation mais sous l'angle de l'individualisation, et ceci malgré la taille des groupes. La présence de grands groupes n'est pas incompatible avec la qualité de l'apprentissage à condition de

²⁵ RÉMOND, R., : *Le tutorat au secours des étudiants*, in Le Monde de l'Education, juillet-août 1990

fournir aux étudiants, comme nous le proposons, l'occasion de réfléchir à leur façon d'apprendre, par un travail méta-cognitif destiné à faire émerger le questionnement. Les deux conditions précédentes vont permettre à l'étudiant d'être en situation de réceptivité plus grande par rapport aux savoirs disciplinaires en maîtrisant davantage les outils de sa réussite, mais aussi en trouvant un sens à ses études. La sensibilisation aux exigences du monde du travail leur permettra d'être rassurés sur la pertinence de leurs études et l'acquisition de comportements, de démarches transférables dans l'analyse de problèmes et la recherche de solutions.

L'institution qui choisira de se doter d'un tel dispositif y trouvera un gage d'ouverture sur le monde extérieur et assumera la responsabilité de conduire le plus grand nombre de ses étudiants vers la réussite.

EPILOGUE

Et maintenant ... nous faisons confiance à la créativité des utilisateurs qui sauront adapter en fonction de leurs réalités, imaginer des solutions nouvelles, innover tout en restant fidèle à SOCRATE, qui se présentait comme celui qui ne sait rien, interrogeait sans cesse les Athéniens, notamment les jeunes, pour détruire l'éducation acquise sans réflexion afin d'y substituer un savoir tiré de soi-même.

Confrontation des opinions et découverte du savoir par la réflexion personnelle étaient les fondements de sa philosophie.

LES REFERENCES

OUVRAGES THÉORIQUES :

BOUTINET, J.P. : *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1992.

BUJOLD, C. : *Choix professionnels et développement de carrières, Théorie et recherches*, Chicoutimi (Québec), G. Morin, 1989.

BUJOLD, R. : Le conseiller en orientation : un éducateur de l'intentionnalité, in *L'Indécis n°5*, Trouver-Créer, Lyon, 1990.

CAROFF, A. : *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*, Paris, E.A.P., 1987.

CROZIER, M. : *L'entreprise à l'écoute*, Paris, Inter-éditions, 1989.

DONNAY, J. : Profession : professeur d'université, in *Education permanente n° 96*, 1989.

DONNAY, J., ROMAINVILLE, M. : *Approche systémique des échecs à l'université*, Namur, publications D.E.T., F.U.N.D.P., 1990.

DUBAR, C. : *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 1991.

DUBOIS, N. : *La psychologie du contrôle : les croyances internes et externes*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1987.

GALLAND, O. : *Sociologie de la jeunesse : l'entrée dans la vie*, Paris, A. Colin, 1991.

HADJI, C. : *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, E.S.F., 1990.

LATREILLE, G. : *La naissance des métiers en France*, Presses Universitaires de Lyon, 1980.

LATREILLE, G. : *Les chemins de l'orientation professionnelle : trente années de lutte et de recherche*, Presses Universitaires de Lyon, 1984.

LIMOGES, J. : *L'orientation et les groupes dans une optique carrièrologique*, Montréal, Ed. Fides, 1989.

MEIRIEU, P. : *Ecole, mode d'emploi*, Paris, E.S.F., 1990.

MEIRIEU, P. : *Apprendre, oui, mais comment?*, Paris, E.S.F., 1990.

MEIRIEU, P. : Guide pour la pratique du conseil méthodologique, in *Cahiers pédagogiques*, 284/285, Paris, 1990.

MORIN E. : *La méthode*, tome 1 à 4, Paris, Le Seuil, 1977.

NUTTIN, J. : *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1985.

PELLETIER, D., BUJOLD, R. et collaborateurs : *Pour une approche éducative en orientation*, Chicoutimi (Québec), G. Morin, 1984.

PELLETIER, D. : Le projet ou l'élaboration cognitive du besoin, in *Education Permanente*, 1986.

PLANTU : *Wolfgang, tu feras informatique!*, Paris, Gallimard, 1991 .

RIVERIN-SIMARD, D. : *Etapas de vie au travail*, Montréal, éd. Saint-Martin, 1984.

RIVERIN-SIMARD, D. : *Carrières et classes sociales*, Montréal, éd. Saint-Martin, 1990.

ROGERS, C. : *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.

ROMAINVILLE, M., BIASIN, C. : *Améliorer les stratégies cognitives des étudiants*, Actes du congrès de l'A.I.P.U., Montréal, 1990.

SERIEYX, H. : *Le big-bang des organisations*, Paris, Calmann-Lévy, 1993.

SOLAZZI, R. : L'orientation, d'hier à aujourd'hui, in *Cahiers pédagogiques n°271*, Paris, 1989.

SOLAZZI, R. : De l'A.D.V.P. à une nouvelle approche en orientation, in *L'Indécis n°11*, Trouver-créeur, Lyon, 1993.

SUPER, D.E., et coll. : *Vocational development : a framework for research*, New-York, Teachers College Press, Columbia University, 1957.

SUPER, D.E. : Exploration des frontières du développement vocationnel, in *L'indécis n° 8*, Trouver-créeur, Lyon, 1991.

TANGUY, L. : *L'introuvable relation formation/emploi*, Paris, La documentation française, 1986.

THIÉRY, A., "L'homme en proie aux enfants",

MANUELS DE MÉTHODOLOGIE

ADES : *L'orientation des bacheliers*, S.A.I.O. des Rectorats de Lyon et Grenoble, 1992.

APEC : *Comment trouver un emploi : des méthodes et des outils pour réussir votre recherche*, Paris, Dunod, 1983.

AVARD, J., BOUCHER, F. : *Réussir ses études : guide d'autogestion*, Ottawa, Editions de Mortagne, 1984.

BAPTISTE, A., BELISLE, C. : *Dossiers photolangage*, Paris, Ed. d'organisation, 1991.

BUZAN, T., TROCME, H., SAGER, P. : *Une tête bien faite : exploitez vos ressources intellectuelles*, Paris, Ed. d'organisation, 1981.

CLOUZOT, O., BLOCH, A. : *Apprendre autrement : clés pour le développement personnel*, Paris, Ed. d'organisation, 1981.

CONQUET, A. : *Lisez mieux et plus vite*, Paris, Le centurion, 1965.

CONQUET, A. : *Comment écrire pour être lu et compris*, Paris, Le centurion, 1966.

CONQUET, A. : *Savoir écouter : secret d'efficacité*, Paris , Le centurion, 1973.

DEBARD, E. et coll. : *Ouvrir l'enseignement scientifique universitaire*, actes des XIVèmes journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et techniques, Chamonix, 1992.

DE KETELE, R. et coll. : *Question(s) de méthode, comment étudier à l'université?*, Louvain-La-Neuve, Centre d'orientation et de consultation psychologique et pédagogique, 1981.

DE SAINTE LORETTE, P. : *Comment développer sa mémoire?*, Paris, Ed. d'organisation, 1990.

GAMONET, F. : *Savoir mieux gérer son temps*, Paris, Ed. d'organisation, 1983.

GILLES, D., SAULNIER-CAZALS, J. : *Une méthodologie de l'orientation en milieu universitaire français*, actes du XIVe Congrès A.I.O.S.P. 539-544, Montréal, 1990.

HOFFBECK, G., WALTER, J. : *Savoir prendre des notes vite et bien*, Paris, Dunod, 1987.

MARTINEAU, J.L., MOREL, J.L. : *Comment réaliser lucidement vos ambitions professionnelles*, Paris, Dunod, 1986.

MILLAUD, C., GILLES, D. : Contribution de la CELAIO LYON I à une approche éducative en orientation, in *Bulletin de l'ACOF n° 298/299*, 15-26, 1984.

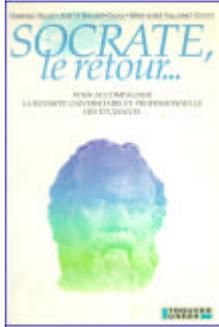
RICHAUDEAU, F., GAUQUELIN, M. et F. : *La lecture rapide*, Paris, Ed. Marabout, 1977.

ROMAINVILLE, M., GENTILE, C. : *Des méthodes pour apprendre*, Paris, Ed. d'organisation, 1990.

LOGICIELS

CELLULES D'ORIENTATION UNIVERSITAIRES RHÔNE-ALPES, CENTRE DE FORMATION DES CONSEILLERS D'ORIENTATION DE LYON : *ECHO : éducation des choix en orientation*, Lyon, ARDEMI - Stud'I, 1989.

FONDATION JEUNESSE AVENIR ENTREPRISE : *Choix*, Lyon, J.A.E., 1991.



Socrate, le retour ...

**pour accompagner la réussite
universitaire et professionnelle des étudiants**

Cet ouvrage est destiné aux enseignants, aux tuteurs, aux personnels des services universitaires d'orientation et d'insertion professionnelle, à tous ceux qui ont le souci, la volonté de préparer et d'accompagner leurs étudiants vers la réussite universitaire et professionnelle dans le cadre de travaux de groupes..

L'originalité de ce manuel est de traiter d'une façon interactive de l'élaboration **du projet personnel, de la méthodologie du travail universitaire et de la préparation à l'insertion professionnelle.**

Le rôle de l'enseignant, renouant avec la tradition socratique, sera de permettre à l'étudiant de se connaître mais aussi d'observer le monde afin de devenir un adulte autonome qui a du pouvoir sur sa vie.

Les auteures,

Dominique Gilles, Josette Saulnier-Cazals, Marie-José Vuillermet-Cortot ont expérimenté au sein des services universitaires d'orientation de Lyon et Strasbourg diverses méthodologies d'aide à l'insertion universitaire et professionnelle des étudiants. Diplômées de psychologie ou de sciences de l'éducation, elles collaborent aux travaux de l'association Trouver-Créer, association de recherche et de formation en orientation dont le but est de promouvoir et développer de nouvelles approches susceptibles d'aider les jeunes et les adultes à construire et réaliser des stratégies de projets.

Ed. Septembre (Québec) 1994, (épuisé)