



PROJET PERSONNEL ET ORIENTATION: QUELQUES BALISES POUR ORIENTER NOS ACTIONS

"A l'issue des huit premières années de la scolarité obligatoire, les élèves sont orientés vers la forme d'enseignement la mieux adaptée à leurs aspirations et à leurs capacités." (article 21 du décret "Missions")

"Le conseil de classe est responsable de l'orientation. Il associe à cette fin le centre psycho-médico-social et les parents. A cet effet, il guide chaque élève dans la construction d'un projet de vie scolaire et professionnelle selon les modalités décrites à l'article 67." (article 22)

"L'orientation associe les équipes d'enseignants, les centres psycho-médico-sociaux, les parents, les élèves. Elle est une des tâches essentielles du Conseil de classe." (article 32 et 59)

"Le projet d'établissement est élaboré en tenant compte :

(...) des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études; (...)" (article 67)

Les extraits ci-dessus traduisent la volonté du décret « Missions » d'accorder une place importante à l'orientation. Celle-ci est aujourd'hui indissociable de la notion de projet personnel du jeune. Au moment de mettre en œuvre le projet de l'établissement et/ou de (re)lire ses pratiques en la matière, il peut être utile de disposer de quelques repères pour mener la réflexion: c'est l'objet du présent document. Chacun des points évoqués succinctement ici pourra être développé dans des documents ultérieurs.

- **De l'intérêt de favoriser la construction de projets personnels par les jeunes:**

La principale raison qui justifie de faire une place aux projets personnels des jeunes est de (re)donner sens à leur présence à l'école et à leurs apprentissages. Les rendre acteurs plutôt que consommateurs de leur formation passe inévitablement par une prise en compte de leur individualité pour développer autonomie et responsabilité. D'autre part, l'hétérogénéité des publics scolaires rend aujourd'hui nécessaire une certaine différenciation des modalités d'apprentissa-

ges mais aussi partiellement des objectifs poursuivis. Cette part faite à la singularité n'entame en rien la poursuite d'objectifs partagés de manière à viser aussi l'universel et la construction du lien social. Cette accession à une appartenance commune s'appuie sur une reconnaissance des identités individuelles. Pédagogiquement, le projet personnel reconnu et valorisé peut aussi être porteur de motivation à apprendre; il doit également favoriser une orientation positive plutôt qu'une sélection par l'échec. Enseigner et apprendre aujourd'hui ne sont pas choses aisées: accompagner et élaborer des projets personnels peuvent contribuer à rendre les métiers d'enseignant et d'élève plus signifiants et donc plus satisfaisants.

- **Du projet éducatif et du projet pédagogique:**

Les actions menées pour favoriser la construction d'un projet personnel doivent témoigner d'une cohérence et d'une volonté de faire vivre les valeurs promues par le projet éducatif (par exemple: la confiance dans les possibilités de

chacun, l'autonomie, la responsabilité, la solidarité, la créativité, ...) et les choix méthodologiques privilégiés par le projet pédagogique (par exemple, la pédagogie différenciée, l'appropriation de compétences, l'évaluation formative, la pédagogie du projet et du contrat, ...). Le questionnaire doit ici porter sur la place faite au jeune à l'école en la situant dans une dynamique de complémentarité entre développement personnel et socialisation. Former un jeune en tant que personne, citoyen, travailleur, consommateur, acteur social (cfr. l'article 6 du décret "Missions") suppose de gérer la tension entre émancipation (le projet du jeune) et affiliation (le projet que la société a sur le jeune). Dans cette perspective, il y a lieu d'accorder les actions qui orientent le jeune (les décisions de certification, par exemple) et celles qui lui permettent de s'orienter (la réflexion menée sur ses choix, par exemple).

- **Du projet d'établissement:**

Celui-ci doit prévoir les actions concrètes qui seront réalisées pendant les trois prochaines années (notamment pour profiter de la possibilité d'affecter deux semaines à la maturation des choix au 3^e degré[?]). En s'inspirant des projets éducatif et pédagogique, il s'agit d'articuler projets individuels et projets collectifs. Un état des lieux des actions déjà réalisées en matière de projet personnel et d'orientation doit permettre d'acter l'expérience acquise dans le projet d'établissement et de l'enrichir de nouvelles perspectives. Cet inventaire des ressources et des manques facilite l'édification d'un "parcours" d'orientation de la première à la sixième (ou septième) en évitant les répétitions d'activités ou de dispositifs lassants pour les élèves. Ce parcours définit des étapes qui intègrent à la fois la continuité d'une progression personnelle et les nécessaires ruptures liées à la structure de l'école et aux stades de l'adolescence.

- **De la collaboration enseignants - agents P.M.S.:**

A partir du moment où elle est associée à la notion de projet personnel, la question de l'orientation ne peut se satisfaire d'actions ponctuelles concentrées aux moments charnières de la scolarité. Elle devient un processus continu, élaboré dans la durée et de manière progressive. Aussi, en évitant toute forme de "dictature du projet", il convient de saisir tout ce qui peut contribuer dans et hors les cours, de manière individuelle ou collective à la construction d'un projet

[?] Cfr. articles 32 et 60 du décret "Missions" du 24 juillet 1997.

projet personnel. Dans ce cadre, la collaboration des enseignants et des agents P.M.S. est non seulement souhaitable mais indispensable[?]. Riches d'une formation spécifique et d'expériences professionnelles propres, les enseignants et les agents P.M.S. doivent travailler de manière complémentaire et cohérente; cela n'est possible qu'en respectant les identités professionnelles des uns et des autres (en évitant donc de tenir le rôle du partenaire mais au contraire en renvoyant les jeunes aux compétences de chacun). L'élaboration en commun d'un projet contractuel est une garantie de succès: ce contrat définira les actions individuelles et collectives, dans et hors cours ainsi que les responsabilités de chaque acteur. Il y a également intérêt à y intégrer les modalités de recours à des organismes d'information sur les études et les professions. Enfin, l'orientation touchant à la question des flux de population scolaire, il y a lieu d'être au clair sur les enjeux des actions mises en place.

- **Des différents types de projets personnels:**

Dans leur livre "Accompagner l'adolescence: du projet de l'élève au projet de vie[?]", C. PHILIBERT et G. WIEL proposent de distinguer quatre types de projet: le projet d'apprendre (ici maintenant), le projet d'orientation (à la fin du cycle), le projet d'insertion socio-professionnelle (après les études) et le projet de vie (de manière transversale). Cette catégorisation peut utilement structurer et différencier les actions ("*quelles activités pour quel type de projet?*") et répartir les responsabilités ("*qui fait quoi?*").

- **De l'importance de partir de ce qui existe déjà:**

Plusieurs dispositifs pédagogiques plus ou moins formalisés font une large place à la différenciation des apprentissages et donc à la prise en compte des différences individuelles. C'est le cas, par exemple, du cours de "Gestion et Opérationnalisation du Projet Personnel" (G.O.P.P.)[?] ou de "Gestion Collective de projets Pluridisciplinaires" (G.C.P.P.), du dispositif "Deuxième degré à rythmes différenciés" (2 D.R.D.), de certaines activités au choix de l'établissement (Clefs pour

[?] Voir le document "*L'orientation: note d'orientation de la Fédération des Centres PMS Libres*", février 1998, F.C.P.L., rue Philippe Baucq, 18 à 1040 Bruxelles (tél: 02 / 649 95 06).

[?] PHILIBERT C., WIEL G., *Accompagner l'adolescence: du projet de l'élève au projet de vie*, Chronique sociale, Lyon, 1995, 218 p.

[?] Cours actuellement organisé à titre expérimental dans certaines écoles organisant une 7^e PB du secteur économique.

l'adolescence, Clefs pour l'action, ...), des travaux de fin d'études (T.F.E.). De même, les centres P.M.S. ont développé des animations inspirées des théories de maturation vocationnelle comme l'A.D.V.P., par exemple (Activation du Développement Vocationnel et Personnel). Des documents et des outils existent et peuvent aider à mettre sur pied des animations: ainsi, la boîte à outils "7 P"[?], les Bulletins d'Information spéciaux "2° degré", le document FESec-FCPL "Projet personnel et orientation au terme du premier degré"[?], des documents CEFA tels que "Apprendre au CEFA", ...

- **Du lien avec les apprentissages dans les disciplines:**

Trop souvent l'orientation est considérée indépendamment des apprentissages effectués dans les cours. Or ceux-ci offrent une infinité d'occasions d'alimenter la construction du projet personnel. Ainsi:

- l'utilisation de supports (documents à consulter, textes à élaborer, ...) ou la mise en place d'activités (visites, stages, interviews, ...) directement en rapport avec les programmes;
- l'observation - ou mieux encore l'auto-évaluation - des compétences, des méthodes, des valeurs, des intérêts, activés dans les séquences d'apprentissage;
- la manière de résoudre les choix proposés par l'enseignant (entre différentes modalités de travail, par exemple).

A travers ces différentes possibilités, les heures "normales" de cours renferment quantité de possibilités d'engranger des informations pour mieux se connaître ou mieux connaître l'environnement proche ou lointain. Ces moments privilégiés ne demandent qu'à être exploités sans exiger un grand investissement si ce n'est celui de laisser aux élèves - au besoin en les guidant - le temps d'une auto-observation et d'une mise en mémoire des informations recueillies. Ces interventions peuvent parfois concerner des éléments sensibles de la personnalité de certains élèves. Aussi, convient-il de faire preuve de prudence et de doigté dans les attitudes adoptées.

[?] Boîte à outils 7 P - GCPP, FESec, septembre 1995.

[?] FESec-FCPL, *Projet personnel et orientation au terme du premier degré, Guide d'activités*, juin 1998.

[?] Apprendre au CEFA, FESec, juin 1997.

Voir par exemple: François CONSTANT, *"Moi, prof, face au projet personnel de l'élève et à son orientation, que puis-je faire ... sinon, essayer d'en faire son affaire"*, SEDESS Liège, rue de l'Evêché, 14 à 4000 Liège (Tél: 04 / 223 41 13).

- **De l'attention aux élèves "sans" ou "hors projet":**

Si l'élaboration de projets personnels peut constituer un moteur puissant de développement personnel et de formation, il faut prendre garde d'en faire une exigence absolue. En effet, tous les jeunes ne sont pas égaux devant le projet. Certains sont "sans projet" parce qu'il leur vient d'eux-mêmes. Leur milieu social, leur famille leur dictent un projet auquel certains adhèrent sans difficulté et auquel d'autres s'adaptent tant bien que mal, avec une conscience plus ou moins claire de leur situation.

D'autres jeunes sont "hors projet" parce qu'ils ne disposent pas momentanément ou de manière durable ni des moyens d'en construire un, ni d'un environnement qui se substitue à eux dans cet exercice d'anticipation. Ce sont les jeunes qui appartiennent à des milieux sociaux dans lesquels les conditions d'existence rendent impossibles l'imagination d'un avenir qui paraît de toute façon obscur et incertain. Dès lors, seul le présent semble fournir un refuge précaire. Ce sont aussi les jeunes pour lesquels des normes culturelles (notamment liées au sexe) imposent un autre rapport au temps et une soumission à des décisions prises par d'autres.

On peut encore évoquer les jeunes pour lesquels, en raison de difficultés psychologiques importantes, grandir paraît dangereux, ce qui les incite à une immobilisante abstention de toute projection.

Dans ces conditions, l'accompagnement des projets personnels se fera une obligation d'intégrer ces dimensions psychologiques, médicales, sociales et culturelles. Il s'agira de les prendre en compte pour chercher à les dépasser sur le mode de la proposition plus que sur celui de l'imposition. Susciter des ouvertures, créer des espaces d'exploration des possibles, s'abstenir de tout jugement de valeur, libérer des conditionnements: une tâche difficile et délicate attend l'adulte qui devra surtout éviter d'abandonner le jeune au milieu d'un travail de déconstruction-reconstruction qui touche aux fondements de son identité.

- **De l'utilité de garder des traces:**

Quel que soit le type d'activité réalisée (animation de groupe, entretien individuel, observation dans les cours, ...) et le moment de celle-ci (de la première à la sixième), il est important que les informations récoltées ne soient pas perdues. La tenue d'un "journal", d'un carnet de bord person-

nel[^] permet à l'élève de conserver la mémoire des données rassemblées: celles-ci pourront être relues, confrontées à d'autres ou comparées entre elles à différents moments de la scolarité. Elles permettront ainsi d'éclairer les décisions à prendre, notamment aux différents paliers d'orientation. Cette opportunité sera optimisée si des moments de synthèse sont organisés avec possibilité pour l'élève qui le souhaite de se faire aider par un adulte de son choix: enseignant, éducateur, agent P.M.S., ...

- **De la place de l'information et de son traitement:**

S'orienter suppose de disposer des informations nécessaires à un choix éclairé. Bien souvent, les jeunes sont noyés sous les informations au point qu'ils finissent par ne plus les prendre en considération. Une éducation au choix implique évidemment une formation au traitement de l'information qui ne se limite pas seulement à son recueil (les occasions ne manquent pas: salons, opérations carrières, documents, émissions, ...). La recherche d'informations sera pertinente si elle s'accompagne d'une préparation (avant une visite ou une activité) et si elle est exploitée à l'issue de celles-ci. En fait, les capacités utiles pour mener ce type de travail renvoient à celles qui sont exigées dans certaines productions disciplinaires. Elles peuvent donc faire utilement l'objet d'un apprentissage et d'un transfert entre ces deux situations. Les documents rassemblés à l'occasion d'une recherche relative à l'orientation (par exemple, à propos de professions) peuvent d'ailleurs être traités dans le cadre de séquences de cours en application de certains programmes.

- **D'un lieu de documentation en matière d'orientation:**

Il est intéressant de disposer d'un lieu (espace spécifique ou intégré à une médiathèque, voire le local P.M.S.) où peuvent être rassemblés les différents supports (documents, cassettes vidéo, CD ROM, ...) relatifs à l'orientation. La création et la gestion d'un tel centre documentaire peut utilement faire l'objet d'un projet collectif dont la responsabilité peut être confiée aux élèves du troisième degré, par exemple. Il s'agit là d'une situation fonctionnelle susceptible de développer des savoir-faire (créer et utiliser un classement, par exemple) et des attitudes (respecter un dis-

positif collectif, par exemple) dans un esprit de prise de responsabilité et de coopération. L'organisation d'un tel service peut s'inspirer de la structuration des centres d'information sur les études et les professions (centres P.M.S. locaux, CEDIEP, CID, SIEP, ...). La base documentaire s'enrichira au fur et à mesure des recherches des élèves qui veilleront également à réactualiser les documents d'information disponibles.

- **De l'utilité d'une cellule de pilotage:**

Coordonner les initiatives prises tout au long des humanités, planifier les actions à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, assurer la cohérence des dispositifs, informer l'ensemble de la communauté éducative de ce qui se fait dans l'école en matière d'orientation: autant de tâches que peut assurer une cellule responsable de l'orientation. Composée d'enseignants des différentes années, d'éducateurs, de représentants du centre P.M.S., elle pourra structurer le parcours d'orientation proposé par l'établissement aux élèves tout en veillant à la responsabilisation de chacun par rapport à l'orientation (en évitant la délégation à quelques motivés).

- **Des conseils de classe et de délibération:**

Tâche essentielle du conseil de classe selon le décret "Missions", l'orientation ne peut s'effectuer dans son volet prescriptif (la certification) qu'à la condition d'avoir été "instruite" au cours de l'année et du degré par des activités et des prises d'informations fiables et répétées. Les écoles qui - par un dialogue ouvert - ont associé les élèves et leurs parents à la préparation des décisions de fin d'année n'ont généralement eu à traiter qu'un minimum de cas; quand ils sont préparés et qu'ils font l'objet d'une maturation, les desiderata des élèves et de leurs parents rejoignent généralement les avis du conseil de classe.

- **De la déontologie de l'accompagnateur:**

Si on entend par "accompagnateur" tout adulte qui aide un jeune à élaborer son projet personnel, on peut sans crainte de se tromper affirmer que ce rôle n'est pas facile à tenir. De manière générale, cette assistance pose la question de l'attitude de l'adulte face à un jeune confronté à des choix importants pour lui. Autonomie ou guidance, liberté ou soutien, risque ou certitude: autant de dilemmes pour l'adulte qui accompagne le jeune dans la maturation de ses décisions. Ce qui pose question dans toute relation éducative se trouve encore amplifié à l'école pour les enseignants. Ceux-ci tiennent un rôle de formateurs - et surtout d'évaluateurs - qui les oblige à viser une standardisation - et donc une certaine

[^] Voir notamment: GRAP Liège, "*Le journal d'apprentissage: s'asseoir pour se regarder apprendre*", octobre 1996, 2^e édition, SEDESS Liège, rue de l'Evêché, 14 à 4000 Liège (Tél: 04 / 223 41 13).

convergence - des apprentissages (les socles de compétences et les compétences terminales). Leur rôle d'évaluateurs les place en position "haute" par rapport aux élèves. Or, ces mêmes enseignants doivent, en même temps, viser le développement personnel - et donc une divergence certaine - de chacun. Cette fonction émancipatrice les situe en position "basse" par rapport aux élèves. Evaluation et uniformisation d'une part, autonomisation et différenciation d'autre part: il n'est pas toujours aisé de savoir de quel côté on se trouve ni pour l'enseignant, ni pour l'élève. La clarification des situations et des rôles est une condition indispensable pour éviter la confusion. La définition de repères déontologiques en est une seconde, enrichie d'une attitude réflexive quand on aborde les projets d'un jeune, ses rêves, ses frustrations, ses ambitions ... et donc quand on rencontre toujours en écho les siens.

- **Des parents:**

Si la question de l'orientation implique un développement progressif de l'autonomie de l'élève dans les décisions qu'il doit prendre, elle ne peut éluder l'importance de l'influence - sans doute variable selon les familles - des parents dans ces choix. Aussi, les activités proposées, les dispositifs mis en place doivent-ils intégrer cet élément en favorisant l'information, l'association et la consultation des parents ou des éducateurs pour certains élèves. Ce principe s'applique avec plus d'acuité encore en cas de réorientation prévisible. Préparer cette dernière de manière à laisser un délai suffisant de maturation tant à l'élève qu'à ses parents s'avère utile et facilitateur quand viendra l'échéance. Chacun a besoin de temps pour se projeter dans une orientation nouvelle, voire pour faire le deuil de certains chemins inaccessibles.

Mais les parents peuvent intervenir d'une autre manière dans les questions d'orientation. Outre d'être directement concernés par l'avenir de leur propre enfant, ils peuvent également être invités comme personnes-ressources, comme témoins d'un métier ou d'un milieu professionnel. Il est possible de les solliciter pour une interview, un témoignage à l'école, une visite ou un stage dans leur milieu de travail.

L'ensemble de cette thématique de l'intervention des parents par rapport aux projets personnels et à l'orientation pourrait être avantageusement débattue au conseil de participation si celui-ci veut en faire une de ses priorités dans le cadre du projet d'établissement.

- **Des dérives et des risques du projet personnel:**

Tout intéressante qu'elle soit, la démarche de projets n'en comporte pas moins des limites^{??}. Parmi celles-ci, on peut citer:

- ✓ *L'injonction paradoxale:* "Faites des projets!" Si le projet doit viser l'autonomie, comment concilier une telle prescription et une réelle reconnaissance de l'initiative personnelle?
- ✓ *La tyrannie du projet:* obliger un jeune à avoir à tout moment un projet avec le risque de culpabilisation s'il ne satisfait pas à cette contrainte morale.
- ✓ *Le mimétisme:* s'inspirer du projet de son voisin pour en avoir un et ainsi se rassurer d'être "comme tout le monde".
- ✓ *L'activisme débridé:* se réfugier dans des démarches et des actions mais en oubliant le sens qu'elles revêtent et qu'elles poursuivent.
- ✓ *L'obsession techniciste ou planificatrice:* respecter une procédure à tout prix en oubliant d'intégrer les imprévus, les incertitudes et la complexité de tout projet.
- ✓ *L'individualisme:* se refermer sur soi-même, cultiver son identité en dehors de toute insertion dans des actions collectives.
- ✓ *Les dérives affectives:* dans la relation enseignant-élèves "négliger" les différences de rôles (enseignant-élèves) et/ou de générations (adultes-jeunes).
- ✓ *L'ambition démesurée ou la sous-estimation de soi:* risque - en partie inévitable et inhérent à toute démarche de projet - de mal estimer l'écart entre désirs, buts et moyens.
- ✓ *Le projet-alibi:* faire du projet "pour faire du projet" sans tenir compte de la situation réelle des jeunes.

Quand elles ne sont pas évitées, ces différentes dérives entraînent des choix prématurés, non fondés, sans signification personnelle. Elles oublient que le projet reste un moyen et non une fin en soi. Pour éviter de telles dérives, certaines précautions s'avèrent nécessaires.

- **De l'utilité d'une formation et d'un travail en équipe:**

Parmi les garanties qu'il convient de se donner pour aborder l'accompagnement des projets personnels des jeunes, un travail en équipe paraît

^{??} Voir BOUTINET J.P., *Anthropologie du projet*, P.U.F., 1990.

indispensable. En effet, les compétences requises pour ce type de travail (écouter, faire analyser, faire des propositions, aider à la prise de décision, ...^{??}), leur complexité et leur diversité rendent peu vraisemblable qu'une seule personne puisse en disposer. De plus, les attitudes que cette démarche suppose de la part de l'adulte méritent d'être (re)lues avec le regard bienveillant de collègues pour éviter notamment les dérives décrites ci-dessus. On comprendra dès lors qu'une formation - idéalement en équipe - constitue un atout supplémentaire de réussite. Elle devrait principalement aborder les thèmes suivants: les projets personnels (définition du concept, enjeux), l'accompagnement des projets personnels (capacités, attitudes et rôles à développer, dispositifs, techniques et outils), l'orientation (enjeux, place et rôle de l'information sur les filières et les professions), la collaboration enseignants-agents P.M.S., ...

- **En guise de conclusion: une grille d'évaluation formative:**

Les différents points repris ci-dessus veulent attirer l'attention sur les caractéristiques d'un accompagnement intégré, cohérent et suivi des projets personnels des jeunes et de leur orientation. Ces quelques principes sont résumés ci-dessous dans une grille qui devrait permettre aux lecteurs intéressés d'évaluer la présence/absence et la nature des actions mises en place dans leur établissement. Cette relecture devrait favoriser la mise en évidence des ajustements utiles.

^{??} Cfr. PHILIBERT C., WIEL G., *op. cit.*, pp. 86-93.

Dans notre école, ...
? . Quelle est la volonté de travailler les projets personnels. Est-elle suffisamment partagée?
? . Avons-nous explicité clairement les liens entre les projets personnels et les valeurs de notre projet éducatif d'une part, les choix méthodologiques de notre projet pédagogique d'autre part?
? . Que prévoit explicitement notre projet d'établissement en matière de projets personnels et d'orientation?
? . Comment peut-on caractériser la collaboration école-centre P.M.S. ? Sur quels objets porte-t-elle?
? . Parmi les actions mises en place, quelles sont celles qui relèvent plus spécifiquement <ul style="list-style-type: none"> • du projet d'apprendre? • du projet d'orientation? • du projet d'insertion socio-professionnelle? • du projet de vie?
? . Parmi les dispositifs en place quels sont ceux qui favorisent le mieux une différenciation des apprentissages (et donc une prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves)?
˘ . Comment les apprentissages disciplinaires contribuent-ils explicitement à la construction des projets personnels et à l'orientation?
˘ . Quels outils sont utilisés pour garder une trace des (auto-)observations effectuées?
^ . Quelle attention portons-nous et comment travaillons-nous particulièrement avec les élèves " sans " et " hors projet "?
?? . Comment les moments d'apport ou de recueil d'informations sont-ils préparés et exploités?
?? . Disposons-nous d'un lieu consacré à la documentation en matière d'orientation?
?? . Comment les activités relatives à l'orientation sont-elles coordonnées (entre les différents acteurs concernés)?
?? . Comment les projets personnels et l'orientation sont-ils pris en compte lors de conseils de classe et de délibération?
?? . Quelles réflexions, quelles formations ont été menées pour développer un " code de déontologie " de l'accompagnement de projet?
?? . Comment les parents sont-ils associés à la thématique?
?? . Quels sont les risques de dérives auxquels nous devons particulièrement être attentifs?