



HAL
open science

Des étudiants tous égaux devant le "Projet Personnel et Professionnel" ?

Stéphanie Tralongo

► **To cite this version:**

Stéphanie Tralongo. Des étudiants tous égaux devant le "Projet Personnel et Professionnel"?. Le Projet Personnel et Professionnel de l'étudiant : l'exemple des IUT, Espr'IUT, pp.122 à 130, 2012. halshs-00682810

HAL Id: halshs-00682810

<https://shs.hal.science/halshs-00682810>

Submitted on 25 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Tralongo S. (2012d). « Chapitre 12 : Des étudiants tous égaux devant le ‘Projet Personnel et Professionnel’ ? », in Lê Hung M. & Tralongo S, (eds), *Le Projet Personnel et Professionnel de l'étudiant : l'exemple des IUT, ADIUT, ESPR'IUT, et IUTenLigne*, pp. 122 – 129.

Chapitre 12 - Des étudiants tous égaux devant le « Projet Personnel et Professionnel » ?

Par Stéphanie Tralongo, IUT Lumière

Nature de la contribution : acte de recherche (sociologie)

Introduction

Le dispositif du Projet Personnel et Professionnel à l'IUT Lumière poursuit trois objectifs explicites : il vise à apprendre aux étudiants à maîtriser un ensemble de techniques d'insertion professionnelle, à leur faire élaborer un ou des projets (de formation et professionnel), et à leur faire acquérir une démarche de résolution par eux-mêmes des questions d'orientation. Quand on interroge les étudiants, afin de cerner leurs perceptions des objectifs, on constate que si tous citent l'objectif d'acquisition d'une boîte à outils d'orientation et d'insertion professionnelle, et les objectifs du projet/finalité, en revanche la perception du projet/démarche n'est mise en avant que pour la moitié d'entre eux. On se propose de questionner les raisons pour lesquelles il existe des différences dans les perceptions des objectifs explicites. A la suite d'une présentation générale de la recherche ayant permis de mettre en évidence ces résultats, nous évoquerons deux exemples de perceptions et de rapports à la démarche du « Projet Personnel et Professionnel », puis aborderons les théories et l'hypothèse mobilisées pour analyser ces perceptions.

1) Présentation de la recherche

Rendre compte des perceptions du « Projet Personnel et Professionnel » est un des axes d'un travail de recherche plus global portant sur les appropriations estudiantines de ce dispositif, débuté à partir de 2003 auprès d'étudiants en DUT GEA au sein de l'IUT Lumière¹. On rappelle qu'au sein de cet IUT, les étudiants sont en formation initiale sur la première année, avec un stage dit « d'essai mutuel » à effectuer entre avril et mai ; que la préparation de l'alternance et la recherche de stage font partie du

¹ Trois niveaux d'analyse ont été menés. On s'est intéressé aux intentions pédagogiques, aux contenus des cours. Pour cela des plans de cours, des outils pédagogiques ont été étudiés, des discussions avec les intervenants et une participation en tant qu'intervenante ont été réalisés. Il a aussi été important de reconstruire la place accordée au « Projet Personnel et Professionnel » au sein de cette formation, et au sein de cet IUT, car l'expérience de réception est sensible à la plus ou moins grande légitimité du dispositif pédagogique dont les contenus ont à faire l'objet d'une appropriation. Pour ce thème, ce sont les discours (discours inaugural, de clôture de la formation, ...), les textes officiels mettant en scène le « Projet Personnel et Professionnel » au sein de l'IUT et du département GEA qui ont été analysés, ainsi qu'un ensemble de critères (les volumes horaires, la composition de l'équipe pédagogique...). Enfin, cinq entretiens placés à différents moments de la formation de vingt étudiants volontaires ont été réalisés et retranscrits par une équipe d'enquêteurs externes à l'IUT (afin de se donner une chance de saisir un discours en rupture avec ce que les étudiants pensent être une attente de la part de l'IUT).

programme du « Projet Personnel et Professionnel » de première année ; qu'ils sont alternant (sous contrat d'apprentissage) en seconde année.

Très rapidement, on peut dire que le « Projet Personnel et Professionnel » dans cet IUT et au département GEA jouit d'une forte légitimité. Il est complètement articulé à la préparation de l'alternance (sur la première année). Les étudiants suivent une trentaine d'heure de « Projet Personnel et Professionnel » entre septembre et février, dont les objectifs vont être, dans un premier temps d'élargir leur connaissance du monde professionnel (par la réalisation d'une enquête métier², et la participation à des conférences sur des métiers), dans un second temps de préparer leur insertion professionnelle (préparer leur stage et leur apprentissage, en travaillant leur curriculum vitae, leur lettre de motivation, l'entretien de recrutement³). A ces séances s'ajoute une vingtaine d'heures de Parcours d'Insertion qui porte sur la mise en pratique des techniques d'insertion professionnelle (phoning...). Dans le même temps, les étudiants de GEA ont à choisir leur parcours de formation, c'est-à-dire leur option pour la seconde année⁴. Tout au long de leur première année, les étudiants ont à remplir un document intitulé « *carnet de bord* » qui consistait en 2003 en un livret d'une centaine de pages alternant des rubriques à compléter par l'étudiant et des fiches conseils.

Pour traiter la question des perceptions des objectifs du « Projet Personnel et Professionnel », nous nous sommes servie du premier entretien (administré entre quatre et cinq mois après l'entrée en IUT), et avons cherché à comparer tout ce qui a été mis en œuvre par l'étudiant lors de leur phase de candidature au département GEA, avec leur discours et perception du « Projet Personnel et Professionnel ». L'objectif était de mesurer des éventuels écarts entre des manières d'avoir organisé et mis en œuvre leur projet d'entrer à l'IUT Lumière (donc sans avoir bénéficié d'un accompagnement par la formation), avec la manière dont le « Projet Personnel et Professionnel » en IUT traite cette question du projet et de son organisation. Nous avons cherché à reconstruire des pratiques d'orientation, à retracer des formes d'expériences scolaires, à saisir un ensemble de rapports (à l'école, au monde professionnel, au temps, à l'avenir, au travail universitaire et professionnel). La perception et les usages du « *carnet de bord* » ont été saisis comme des indices d'une plus ou moins grande connivence avec la démarche attendue. Enfin, les origines sociales (professions de la parentèle) ont été également mobilisées dans l'analyse. Nous nous proposons de revenir sur chacun de ces traits pertinents en troisième partie.

² Interview d'un professionnel de leur choix sur son lieu de travail et restitution sous différentes formes (exposé, dossier, affiche)

³ un « Forum » constitué de la présence à l'IUT d'entreprises proposant des contrats de stage et d'apprentissage est organisé entre février et mars

⁴ En GEA, ils peuvent choisir les options suivantes : Ressources Humaines ; Petites et Moyennes Organisations ; Finances Comptabilité. A cette époque, le département GEA de l'IUT Lumière, avait une spécialisation de l'option Finance Comptabilité, qui s'appelait Back-Office (et qui concernant les métiers du back office bancaire, avec des contrats d'alternance sur Paris).

2) La démarche du « Projet Personnel et Professionnel » : connivence ou non sens ?

Marjorie ou les conditions d'une rencontre heureuse avec le « Projet Professionnel et Personnel »

Marjorie entre à l'IUT Lumière en GEA dès l'obtention de son bac ES, à 18 ans. Elle est la troisième fille d'une famille composée de quatre enfants. Son père est cadre, sa mère assistante sociale. Par ailleurs très bonne élève depuis l'école (« *j'ai toujours eu les félicitations au collège, ou les encouragements* »), avec un très bon niveau en mathématique et en français, la terminale reste pour elle un souvenir douloureux, en raison de l'angoisse et de la pression qu'elle a ressenties tout au long de l'année. Elle ne s'imaginait pas pouvoir supporter un échec au bac (« *j'avais envie de prouver que j'étais capable. Tous les soirs je rentrais du lycée et je pleurais* »). Son choix d'étude en filière courte et professionnalisante est lié à cette expérience pénible de la terminale : elle ne se voyait pas vivre plusieurs années d'études supérieures en supportant une même pression (« *l'alternance, c'était le moyen d'être professionnelle dans deux ans, et de pouvoir choisir si je voulais poursuivre mes études ou pas. C'était pour me rassurer* »). Elle aurait d'ailleurs souhaité préparer un baccalauréat en section STT, mais évoque une pression familiale pour qu'elle reste dans une filière générale. Le choix de cet IUT et du département GEA a fait l'objet de nombreuses investigations de la part de Marjorie : de fréquentes visites à la conseillère d'orientation de son lycée pendant la terminale ; des recherches documentaires par internet et une participation aux journées portes ouvertes de cet IUT. La préparation de son dossier de recrutement⁵ a également fait l'objet d'efforts soutenus tant pour l'écrit (« *je voulais absolument que ce dossier soit parfait* ») en mobilisant son père (« *j'ai repris trois, quatre fois les trucs avec mon père, on a bossé. Je faisais les trucs, il regardait, il me disait, 'ça va pas, faut que tu retravailles', on passait des heures. Fallait pas d'erreurs, pas d'ambiguïté, pas de fautes d'orthographe, fallait que ça soit bien écrit, c'était pas facile.* »), que pour l'oral (« *j'ai répété avant quatre ou cinq fois tous les points que j'avais mis, avec mon copain. Je lui disais tout le truc pour être sûre que je le connaissais bien. Et à mon père, je lui ai tout présenté. Et puis la brochure, je l'ai épluchée. J'ai dit bon ils veulent quelqu'un de motivée, je suis motivée ; dynamique. Tous les points, je les justifiais, je cherchais pourquoi.* »). La nouvelle de son acceptation en GEA la rend très enthousiaste tout comme le début d'année dans cette formation : « *dès le début, et pendant deux mois, je rentrais tous les soirs chez moi et je disais, mais c'est génial, ils sont géniaux.* » Lorsqu'elle entame les séances de Projet

⁵ Le processus de recrutement à l'IUT Lumière se déroule en deux temps : la constitution d'un dossier de candidature posant des questions sur le projet de l'étudiant, son parcours scolaire, ses expériences extra-scolaires, ... ; un second temps est constitué par des auditions auprès d'un jury formé de quatre personnes (deux représentants de l'IUT ; deux représentants du monde économique).

Professionnel et Personnel en première année, son adhésion et enthousiasme sont immédiats : « *le PPP c'est un cours, vraiment, qui je trouve a plein de sens. Moi, je milite un peu, depuis que je le connais pour que ce soit un cours qui soit mis, peut-être pas dès le collège, parce qu'on peut pas demander à des collégiens d'avoir une réflexion comme ça, mais quand même. Au lycée, un cours comme ça, ça serait génial. C'est vraiment important. Si j'avais eu un PPP au lycée, peut-être qu'aujourd'hui je serais au même endroit, mais en tout cas je saurais pourquoi.* ». La tenue de son « carnet de bord » est vécue de façon positive et intensive : « *Alors mon carnet de bord au départ il faisait, je ne sais pas peut être cinquante pages, maintenant il en fait deux cent parce que je rajoute, dès qu'on nous donne une feuille, un papier je le mets dedans avec un trombone. C'est-à-dire qu'au début il rentrait dans mon sac maintenant il ne rentre plus. [...] Le suivi du projet je le trouve super intéressant. J'aime bien relire un petit peu ce que j'ai écrit au début de l'année c'est marrant. Enfin c'est marrant, [rires] c'est inquiétant aussi des fois. [...] Parce que je vois des trucs que je marquais au début de l'année et je me dis comment j'ai pu penser ça. Genre, je veux faire RH mais je ne sais pas pourquoi et puis voilà. Alors maintenant je rajoute : 'je veux faire RH parce que ci, parce que ça'. Je voudrais plutôt tel poste et je me retrouve à écrire une demi-page facile. Par exemple, aussi, je rajoute le premier CV, le deuxième, le troisième, le quatrième, l'évolution de CV ; comment s'est passé mon entretien de recrutement, la fiche sur laquelle j'ai tout marqué, enfin bon tout ça. [...] C'est un petit journal intime, je trouve. Un peu professionnel.* »

Alix ou le non sens de l'injonction d'objectivation de soi

Alix entre en première année d'IUT GEA à 19 ans, à la suite d'un bac ES. Son père est chef cuisinier, sa mère tient un salon de coiffure. La scolarité d'Alix se déroule sans problème jusqu'à son entrée au collège. Là, de sérieuse et sage, elle devient dissipée et rencontre des problèmes de compréhension en mathématique notamment. A la fin de la troisième, elle est orientée dans une classe spéciale appelée « seconde préparatoire », où elle effectue le programme de seconde avec une pédagogie spécialisée. L'encadrement pédagogique lui correspond bien et elle reprend confiance en remontant son niveau scolaire. Elle choisit ensuite une orientation en première ES, non par goût pour l'économie, mais par rejet d'un ensemble d'autres pistes (« *STT je ne voulais pas, ça allait me fermer trop de portes. Fallait que je reste dans une filière générale. Je n'étais pas bonne en math, et en L, j'avais peur, j'aime bien le français, j'ai toujours bien aimé le français, mais j'ai des problèmes avec la dissertation. J'ai de bonnes idées, mais je n'arrive pas à les exprimer, c'est ce qu'on me dit. Alors avec les coefficients en philo et en français, je me suis dit que ça n'allait pas marcher. Et puis L, ça allait me fermer des portes.* ») Son premier projet professionnel la porte vers les métiers des carrières sociales. Elle passe la première partie de son Bafa et tente, l'été de ses 18 ans, de valider ce diplôme par un stage en colonie de vacances. Comme elle n'obtient pas de réponses assez rapidement, elle mobilise son réseau familial (une cousine) et entre au service ressources humaines d'une chaîne de grandes surfaces. Ce travail lui

plaît beaucoup et décide de l'orientation de sa carrière professionnelle : elle fera un DUT GEA afin de travailler dans les Ressources Humaines par la suite. L'année de sa terminale, elle prend rendez-vous avec une conseillère d'orientation qui lui donne de la documentation sur les formations en lien avec son projet professionnel ; elle visite l'IUT Lumière pendant les journées des lycéens. L'alternance est une formule qui retient son attention (sans qu'elle explique pourquoi lors de l'entretien). Elle prépare toute seule le dossier de recrutement à part pour la lettre de motivation qu'elle écrit seule et fait lire par la suite à ses parents. Elle trouve ce dossier difficile à remplir. Pour l'entretien, elle se prépare « *un peu* », pensant aux questions qui pourraient lui être posées, mais sans mettre en œuvre le programme de répétition de Marjorie. L'acceptation de sa candidature la rend très heureuse, et le démarrage des cours l'enthousiasme : « *j'trouvais ça super cool, je me disais mais c'est génial, on ne fait pas grand chose pendant le stage de rentrée.* ». Par la suite, le rythme des cours s'intensifie, elle découvre de nouvelles matières (comme la comptabilité) et se rend rapidement compte qu'elle a de nombreuses difficultés à obtenir le niveau qui lui permettrait de passer en seconde année. Le programme du « *Projet Professionnel et Personnel* » pose également problème à cette étudiante : « *Le carnet de bord, alors ça ! Je ne l'ai pas vraiment fait, quoi. J'ai un peu tenu une séance sur deux. Et en plus ils ont dit, au début : 'Vous allez avoir un carnet de bord', et ils nous ont demandé notre avis là-dessus, ils ont dit : 'Est-ce que vous voyez ça comme une contrainte ou pas ?' Et moi, j'ai répondu : 'Ha ben carrément'. Ca nous permet peut-être de fixer notre parcours, pour ceux qui sont encore indécis c'est bien, qui hésitent entre la compta, back-office, mais pour moi, je savais que je voulais faire Ressources Humaines donc. Je l'ai dit, je ne vais pas tout le temps rabacher la même chose. Faut tout le temps dire où on en est dans son parcours professionnel, et je trouve ça un peu lourd voilà. On ne change pas de projet professionnel tous les jours quoi. Je trouve ça long, je trouve que ça n'apporte pas spécialement quelque chose. C'est un peu négatif en fait, ça ne me plaît pas vraiment.* »

3) La démarche du « Projet Personnel et Professionnel » : hypothèse et pistes théoriques

La question posée ici est celle des raisons pour lesquelles la perception de l'objectif du projet/démarche est deux fois moins citée par les enquêtés. Notre hypothèse de recherche consiste à dire que la distribution des objectifs perçus par les étudiants (entre le projet/finalité ; le projet démarche ; ou le projet/boîte à outils d'orientation et d'insertion professionnelle) ne se répartit pas de façon aléatoire, mais qu'elle renvoie à un certain nombre de dispositions et compétences antérieures acquises ou non par les étudiants, qu'elle est également à relier à un certain type de rapport au savoir et au langage.

Dans les deux portraits présentés, on voit que Marjorie, avant même d'entrer à l'IUT Lumière, met en œuvre une démarche réflexive, visant à construire une argumentation qui tend à faire coïncider la façon dont elle se perçoit, le projet qu'elle envisage, avec ce qu'elle pense comprendre des objectifs

et attendus de l'IUT. Son utilisation du « *carnet de bord* » montre également une familiarité avec l'écrit comme outil de distanciation et d'objectivation de soi (elle évoque le « *suivi du projet* » qu'elle trouve « *super intéressant* »). Autrement dit, pour elle, l'argumentation de son projet et les choix concrets qui vont en découler s'élaborent peu à peu, en utilisant l'écrit. Pour les neuf autres enquêtés évoquant l'objectif de projet/démarche, les termes se font échos pour mettre en avant les effets de « *prise de recul* », « *d'analyse* », de « *réflexion sur soi* », pour lequel le « *carnet de bord* » est considéré comme un outil « *utile* » ; « *bien fait* » ; « *quand on rédige les choses correctement, ça nous fait réfléchir en même temps, donc moi ça me fait assimiler des trucs auxquels je ne pensais pas avant.* » ; il « *permet de bien évoluer* » ; il sert « *de fil conducteur* ». Ces étudiants disent attendre la fin de l'année pour retourner lire les premiers pages de leur carnet afin de voir comment ils auront « *évolué* ». Certains évoquent que ce retour en arrière les fera certainement « *bien rigoler* ». Globalement, la démarche est pensée comme difficile mais « *intéressante* » : « *c'est un peu dur, parce qu'on n'a pas l'habitude de le faire, mais c'est très intéressant, cela peut nous servir même dans la vie de tous les jours, de prendre du recul, de pouvoir s'analyser.* » Une enquêtée évoque même que « *ça permet d'atteindre, c'est un peu fort ce que je vais dire, mais une certaine cohérence avec soi-même.* »

Pour Alix la dimension argumentative du « *Projet Personnel et Professionnel* » ne fait pas sens. Elle ne met pas en œuvre la réflexivité et l'objectivation de soi et considère que dire « *je veux faire Ressources humaines l'an prochain* » constitue l'énoncé suffisant d'un projet de parcours et professionnel. L'idée d'une démarche, d'une construction pas à pas d'un projet, de l'élaboration d'une argumentation et du rôle de l'écrit dans ces différentes étapes ne « *parlent* » pas à Alix, pas plus qu'au dix autres enquêtés évoquant ces mêmes perceptions : un « *projet ça ne change pas tous les jours* », et se questionner continuellement ne sert à rien. « *On a un carnet de bord. C'est un peu pénible, à chaque séance. Ils nous demandaient si notre projet avait changé ou non. C'est vrai que quand je suis arrivée à l'IUT, j'avais déjà mon projet, donc ça m'embêtait à chaque fois d'écrire : non mon projet n'a pas changé* ». L'idée d'une progression dans son projet, ou dans sa perception de soi-même au cours du temps n'est pas présente chez ces enquêtés. Se connaître mieux ne fait pas non plus sens.

Pour expliquer ces différences, notre proposition est la suivante : par delà la diversité des exercices pédagogiques, il est en partie question en « *Projet Personnel et Professionnel* » d'acquisition d'une démarche, d'une méthodologie amenant l'étudiant à pouvoir résoudre par lui-même les questions d'orientation et de choix qui le concernent. Le parallèle avec la démarche de recherche scientifique est d'ailleurs explicitement fait concernant l'enquête métier⁶. Cette démarche présuppose un individu lui-même changeant, et appelle à des transformations de soi. Or, que demande-t-on réellement à un étudiant de faire lorsqu'il s'agit de se décrire, de s'analyser sous différents angles, afin de dégager de

⁶ Cette enquête est présentée dans le chapitre 1 et portée par l'association Projetpro.com.

cette analyse des projets pour le futur ? On lui demande de s'envisager à la manière dont un chercheur s'intéresse à un objet de recherche : en le regardant comme quelque chose d'extérieur à soi, de posé devant soi, qu'il s'agit d'analyser à partir de différents cadres et grilles d'interprétation. Pour réussir ce travail, il faut des dispositions à l'objectivation, à la prise de distance, à la réflexivité. Or, la réflexivité, l'objectivation, l'abstraction, la prise de distance et de recul, l'utilisation de différentes grilles d'analyse de soi renvoient à des dispositions construites dans/par le passage à l'école, au lycée⁷ (et plus spécifiquement dans certaines filières que d'autres). Cela signifie que le passé, les performances scolaires, leur rapport au langage, à l'écrit des étudiants constituent des variables à prendre en considération dans la reconstitution de leur rapport au « Projet Personnel et Professionnel »⁸. C'est la raison pour laquelle le passé scolaire des enquêtés a été reconstruit au cours des entretiens et que des indices d'un rapport à l'écrit ont été recherchés dans les usages et perception du « *carnet de bord* ». On sait également que les choix d'orientation et les parcours scolaires ne sont pas indépendants des origines sociales des étudiants. Trente ans de travaux en sociologie mettent en évidence « *qu'il existe une corrélation statistique entre les résultats scolaires des enfants et la catégorie socio-professionnelle des parents. Cette corrélation est indéniable, elle constitue un acquis de la recherche en sciences humaines.* »⁹. D'où les questions visant à saisir l'origine socio-professionnelle des enquêtés.

Néanmoins, la manière dont les traits pertinents ont été travaillés (en regardant comment ils se combinent individuellement) permet de souligner que malgré des corrélations statistiques (entre des origines sociales et des carrières scolaires), il n'y a pas de liens mécaniques entre les deux. Tout va dépendre des manières dont différents milieux sociaux (plus ou moins hétérogènes) vont socialiser l'étudiant¹⁰, ce qui explique qu'on peut aussi bien observer des « héritiers » en échec scolaire¹¹ que des étudiants issus de milieux populaires en réussite scolaire. Il n'y a pas non plus de liens mécaniques entre la réussite scolaire et la perception des trois objectifs explicites du « Projet Personnel et Professionnel ». Cela signifie qu'on ne peut prédire, au regard de quelques critères quel sera la forme d'expérience faite avec le « Projet Personnel et Professionnel » pour chaque étudiant. Cette forme

⁷ On fait référence ici à deux ensembles de travaux. Les premiers portent sur la forme scolaire, telle qu'elle a été définie par les membres (S. Faure, B. Lahire, M. Millet, D. Thin) de l'équipe du Groupe de Recherche sur la Socialisation (Lyon 2) avec la mise en évidence de la place et du rôle fondamental et spécifique de l'écrit à l'école. Les seconds portent sur les questions de rapport au savoir, développés par l'équipe de recherche Education, Socialisation et Collectivités Locales (ESCOL), Université Paris 8 Saint Denis (et plus particulièrement les recherches menées par E. Bautier, B. Charlot, J.-Y. Rochex), qui interrogent les possibilités socialement contrastées pour les lycéens d'accéder aux transformations attendues par le lycée dans le rapport au savoir, (qui nécessite un certain rapport au langage, fait de réflexivité et de capacité à produire une métaconnaissance de soi).

⁸ Le rapport au temps, à l'avenir, au monde professionnel, au travail, etc., sont également des éléments à prendre en compte, mais que nous n'abordons pas ici.

⁹ B. Charlot, *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, Economica, Paris, 1999

¹⁰ B. Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Essais et Recherches, Nathan, 1998

¹¹ G. Henri-Panabière, *Des « héritiers » en échec scolaire*, La Dispute, 2010

d'expérience peut, de plus, varier en cours d'année au fur et à mesure du déroulement du programme pédagogique¹². Néanmoins, les travaux sur les rapports au savoir¹³ selon les milieux sociaux permettent de dresser quelques aires de formes probables de perception, allant de la connivence (le cas de Marjorie) au non sens (le cas d'Alix).

Conclusion

Questionner la perception des objectifs explicites du « Projet Personnel et Professionnel » ne permet pas seulement de les mettre au jour et de mesurer auprès de qui et comment ceux-ci sont relatés. Cela montre également qu'à ces objectifs sont rattachés des prérequis implicites (ici, il s'agit de liens entre le rapport à l'écrit, la familiarité avec une culture de l'introspection et le projet/démarche). Dans les deux portraits présentés, on constate que Marjorie est dans une connivence forte avec cet objectif du « Projet Personnel et Professionnel », là où Alix ne comprend pas ce qu'on attend d'elle. Pourtant, elles sont toutes titulaires d'un baccalauréat général, elles ont toutes deux été recrutées par l'IUT Lumière, ce qui signifie qu'elles ont été considérées comme pouvant suivre le programme pédagogique du DUT GEA. La question que nous avons donc posée est celle de savoir ce qui a rendu possible cette connivence en début de première année de DUT à l'une et fait défaut à l'autre pour rentrer dans la logique et les pratiques attendues par cet IUT. Et s'il s'avère, ainsi que les travaux sociologiques le mettent en évidence qu'il y a des conditions sociales prédisposant ou non à l'acquisition d'une culture d'introspection, la réflexivité, l'objectivation de soi, cela invite à en tenir compte dans l'élaboration des séquences et outils pédagogiques en « Projet Personnel et Professionnel ». Dans le contexte actuel d'interrogation sur l'accueil de publics spécifiques, ces remarques sociologiques peuvent ouvrir à certaines perspectives.

¹² M. Millet et D ; Thin, « Scolarités singulières et déterminants sociologiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 161 | octobre-décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2011. URL : <http://rfp.revues.org/815>

¹³ E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Armand Colin, Paris, 1998 ; B. Charlot, *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, Paris, 1999

