Le projet professionnel des élèves de Segpa

André PHILIP
Professeur honoraire, INS HEA

Résumé : Le projet professionnel de l'élève de Segpa relève d'une prescription réglementaire. Mais il nous paraît utile d'interroger l'évidence de cette prescription. Si nous voulons accompagner l'élaboration et la réalisation de ce projet par le principal intéressé, il nous faut en apprécier les difficultés de nature différente depuis sa conception jusqu'à sa mise en œuvre. Les identifier et les analyser contribuent à mieux les gérer.

Mots-clés : Accompagnement - Champs professionnels - Élèves en difficulté - Emploi - Orientation - Parcours - Profession - Projet individuel de formation - Projet personnel d'orientation - Projet professionnel - Réseau - Segpa.

The career plan of Segpa pupils

Summary: The career plan of Segpa pupils is covered by a regulatory obligation. But we believe that it is useful to examine the relevance of this obligation. If we desire to help the main person involved to prepare and carry out this project, we must be aware of the difficulties and different factors in its conception and implementation. If we identify and analyze these factors and difficulties, we can better manage them.

Key words: Career path - Career plan - Individual training program - Employment - Guidance - Network - Personal guidance plan - Profession - Pupils in difficulty - Segpa (sections of adapted vocational and general education) - Support - Vocational fields.

ÉLÉMENTS D'UNE PROBLÉMATIQUE

« Abuser d'un concept, c'est se condamner à des dérives inévitables [1] », nous avertit Jean-Pierre Boutinet, qui a illustré son jugement par une étude des *« pathologies des conduites à projet* [2] ». Or *« aujourd'hui tout le monde doit avoir des projets pour tout, et surtout sur le plan professionnel, mais de plus, ces projets doivent être conformes aux besoins de l'économie, à ce que la société attend* [3] ». Cette remarque de Mireille Leauté souligne le risque actuel d'une *« tyrannie du projet »* et nous incite à interroger l'évidence d'un projet professionnel du collégien

1. *Psychologie des conduites à projet*, Paris, 1993, p. 110-111. Il a proposé, compte tenu des dévoiements de ces conduites, des *« règles pour l'action »* et des *« repères pour l'acteur »* dans *Grammaires des conduites à projet*, Paris, 2010.
2. Ouvrage cité : chap. VIII.
3. *« Le terrorisme du projet : », Éducation permanente,* n° 109-110, décembre 1991-mars 1992, p. 74.

scolarisé en Segpa. Quelle que soit la prescription, l'élève scolarisé dans le cadre des enseignements adaptés est-il à son entrée au collège dans les conditions appropriées pour s'investir dans l'élaboration d'un projet ? L'analyse de sa situation permet-elle de réunir progressivement ces conditions ? Que recouvre pour lui une profession ? Quels liens établit-il entre formation et profession, entre sa formation actuelle en Segpa et l'accès à une formation qualifiante ? Comment l'aider à découvrir ces rapports ? Quelles sont les expériences qui contribueront à ses choix en fin de troisième ? Quelles sont les contraintes auxquelles il sera confronté ? Comment favoriser des interactions entre ses aspirations et/ou ses intérêts et les possibilités de formation et d'activité dans son bassin d'emploi ? Comment l'amener à élaborer des stratégies alternatives en cas de difficulté ou d'impossibilité de satisfaire ses vœux ? Le projet d'orientation de l'élève scolarisé dans les Egpa doit tenir compte à la fois du choix du principal intéressé, mais aussi de ses parents. Il n'est pas assuré que ces choix soient congruents. Comment alors les gérer ? Dans ce projet qualifié de *« professionnel »* qu'est-ce qui est visé : la préparation d'un métier et d'une qualification ou la recherche d'une place en formation et à terme d'un emploi – à la limite peu importe lequel ? Si la découverte par l'élève de métiers et de formations permet leur choix et leur investissement, elle ne garantit nullement leur obtention. D'où des désillusions et des risques de décrochage et d'abandon quand les vœux initiaux ne sont pas satisfaits, malgré un accompagnement du processus d'orientation pendant trois ans. Comment y remédier ? Nous n'avons pas l'ambition de répondre dans le détail à toutes ces questions, mais de susciter une interrogation sur une prescription pour en examiner le bien-fondé.

Réseau conceptuel où s'inscrit le projet de l'élève de Segpa

La démarche de projet n'a de sens que dans la mesure où une marge de liberté et d'initiative est reconnue au principal intéressé. Quand domine la nécessité ou la contrainte, quand l'orientation est subie, il faut s'abstenir de prôner une conduite à projet. Il convient donc de vérifier que le contexte et les circonstances permettent cette conduite. Une pluralité de possibles est aussi indispensable pour qu'un choix advienne. Elle conditionne l'accompagnement de l'élève pour l'aider à s'orienter.

La loi a prévu un grand nombre d'acteurs pour favoriser ce processus. Toute la communauté éducative est censée y contribuer. Cette diversité est un atout pour la maturation du projet professionnel et en même temps une difficulté potentielle, car il ne va pas de soi que l'ensemble des acteurs convergent dans leurs informations comme dans leurs approches.

Le projet de l'élève devrait lui permettre de gérer son parcours de formation en l'anticipant et en identifiant les moyens et les étapes qu'il implique. En effet *« le projet rend le sujet prévisible à lui-même et fait de lui-même un projet à réaliser* [4] ». Personnel, ce projet devrait traduire des aspirations et/ou des intérêts de l'élève pour telle ou telle activité professionnelle. Mais les unes et les autres n'émergent ou ne sont confirmées que par une série de découvertes et/ou d'expériences dans le cadre des plateaux techniques des Segpa et des stages en milieu professionnel. Cette

4. Denis Pelletier, « Le projet ou l'élaboration cognitive du besoin », *Éducation permanente*, n° 86, p. 39.

émergence ou cette confirmation ne coïncident pas toujours avec les échéances institutionnelles de détermination du projet.
Le projet d'orientation ne peut être ajusté que s'il est accompagné et apprécié au cours de son élaboration. Évaluation régulière des connaissances et des compétences, tenue d'un livret et bilans annuels devraient y contribuer. Dans le contexte actuel le projet personnel gagnerait à se gérer dans un réseau de Segpa plutôt que selon les seules ressources d'une section. Ce qui n'est pas toujours réalisable localement.
Au terme d'un cursus en Segpa, le projet professionnel de l'élève devrait se traduire par plusieurs choix : choix d'un lieu et d'un contexte de formation et choix d'une spécialité, mais aussi à travers eux, choix d'un type d'alternance et des conditions d'accueil : en externat ou en internat. En tant que projet professionnel et pas seulement intention d'avenir, il aura à prendre en compte des possibilités de formation et des perspectives d'emploi. Ce projet ne se réduit pas seulement à choisir parmi elles, mais à apprécier des probables et des faisables.

D'une ambiguïté du projet de l'élève dans le cadre des Egpa

Sans une lecture attentive des textes officiels, la considération de ce type de projet peut laisser perplexe. Même si le sens des termes résulte d'une convention plus ou moins durable, susceptible de réexamen, l'étude des circulaires de 2006 et de 2009 qui régissent actuellement les Egpa [5] nous confronte non à un projet unique, mais à deux projets dont la nature et les fonctions apparaissent différentes. Il y est question tantôt d'un projet individuel et tantôt d'un projet personnel, tantôt d'un projet de formation et tantôt d'un projet d'orientation. Si nous voulons gérer au mieux ces deux projets, il vaut mieux essayer de bien les identifier et d'apercevoir leur articulation éventuelle.
Le projet qualifié d'*individuel* concerne chaque élève tout au long de son cursus en Segpa. Il s'agit d'un projet pour chacun d'eux. Il témoigne d'un *« suivi individualisé* [6] » de la formation de tous les élèves. En liaison avec l'équipe éducative, la responsabilité en incombe à l'enseignant de référence de chaque division, lequel *« définit et réajuste les objectifs prioritaires du projet individuel de formation de l'élève* [7] ». Ce projet *« constitue une prise en compte des difficultés particulières d'un élève et vise, par une attention resserrée convergente de l'ensemble de l'équipe enseignante, l'amélioration de ses compétences* [8] ». Par nature, il est évolutif. Il figure dans le cadre des Segpa comme l'analogue du *« Programme personnalisé de réussite éducative »* (PPRE) proposé aux élèves en difficulté du collège. Ce projet individuel est en fait un projet *individualisé* qui tiendra compte des besoins particuliers d'un élève dans le cadre d'une formation commune. Il est à l'initiative non de l'élève, mais de l'équipe éducative de la Segpa.
Tout autre apparaît le projet *personnel* de l'élève. Il concerne moins sa formation en cours, articulée aux objectifs spécifiques à chacun des cycles du collège, que sa

5. Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006, *BOEN* n° 32 du 7 septembre 2006 & circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009, *BOEN* n° 18 du 30 avril 2009.
6. Circulaire n° 2006-139 (§ 2.1).
7. Circulaire n° 2006-139 (§ 2.1).
8. Circulaire n° 2009-060 (§ I.3).

formation ultérieure – au-delà de l'obligation scolaire. Il s'agit d'un projet d'orientation. Et ce projet est moins à ajuster qu'à construire [9]. Il peut être favorisé par la culture des compétences 6 et 7 du socle commun qui tendent à développer chez l'adolescent autonomie, responsabilité et initiative, entre autres. En droit il est d'abord l'affaire de l'élève, même si ce dernier bénéficie dans cette tâche de l'aide de la communauté éducative. Tous les personnels et leurs partenaires, quelle que soit leur fonction, sont à même en effet d'y participer. L'ambition d'un tel projet est de promouvoir une orientation réfléchie et active en lieu et place d'une orientation mal informée et subie. Il s'inscrit dans le cadre d'une éducation à l'orientation proposée à partir de la cinquième. Son élaboration relève d'un processus facilité par la découverte progressive d'activités en lien avec des métiers. Et ce projet d'orientation implique un double lien avec la formation : d'une part celle en train de se faire dans le contexte de la Segpa et de l'autre avec les formations accessibles au-delà du collège. C'est la réussite de l'élève dans et par les enseignements adaptés qui rend possible son accès à des formations qualifiantes, tout comme son choix d'orientation privilégie telle ou telle formation professionnelle. Sans méconnaître l'intrication des relations entre orientation et formation, en amont comme en aval, le projet de l'élève de Segpa est d'abord un projet personnel d'orientation, au décours d'une scolarité obligatoire.

Les paradoxes d'une prescription

Entre adultes et adolescents, entre enseignants et élèves le rapport à l'avenir est-il le même ? *« Pour un jeune, l'avenir est une chose lointaine, abstraite, irréelle, à laquelle il ne croit pas vraiment* [10]. » Cette remarque de l'écrivain Milan Kundera peut déjà laisser quelque doute sur un investissement immédiat et aisé des adolescents dans l'anticipation et la préparation de leur avenir, en tout cas dans la période où ils sont collégiens. En écho, un sociologue comme François Dubet souligne qu'*« il est extrêmement difficile de se projeter »*, alors que *« les adolescents sont tenus au projet sans cesse »* par les adultes [11]. D'où leurs réticences, si ce n'est leur refus explicite. Il faut reconnaître avec Michel Huteau que la construction d'un tel projet est *« une activité cognitive complexe étalée dans le temps et qui engage toute la personne. Elle suppose pour être menée à bien des motivations et des conditions sociales favorables* [12] ». Néanmoins, en amont des projets, la scolarisation joue un rôle déterminant dans la structuration des représentations d'avenir des adolescents, aussi bien pour les faciliter que pour les entraver, comme l'a montré entre autres Jean Guichard [13]. Si des collégiens peuvent de prime abord et de manière plus ou moins durable être *« dans une attitude attentiste de non-projet »,* les élèves de Segpa sont plus souvent *« hors projet* [14] ». Les difficultés cumulées qu'ils éprouvent à l'entrée

9. Cf. entre autres le préambule de la circulaire n° 2009-060.
10. Milan Kundera, *L'ignorance*, Paris, 2003, p. 100.
11. « La pression d'apprendre : demande des adultes à l'adolescent », *Adolescents dans la Cité*, sous la direction de J. Lesourd, Toulouse, 1992, p. 59.
12. « La démarche de projet à l'adolescence », *Revue du Cerfop*, n° 8, décembre 1993, p. 33.
13. Cf. *L'école et les représentations d'avenir des jeunes*, Paris, 1993, chap. III et sv.
14. Selon la distinction opérée par Jean-Pierre Boutinet. Le *hors-projet* définit « une situation momentanée de précarité… qui ne permet pas à l'élève d'être en condition offensive d'anticiper son avenir », *in* ouv. cité, p. 39.

au collège ne leur permettent guère d'être d'emblée disponibles à une démarche de projet. Une image de soi dévalorisée résultant de leur parcours scolaire avec un sentiment diffus d'incompétence ne les engage pas à se projeter. Souvent *« l'histoire de chacun des jeunes… révèle une dépendance affective trop forte pour laisser place à un investissement rationnel de l'avenir* [15] ». Comment en effet faire un projet d'avenir si l'on est tenaillé par son passé ? D'où le couplage effectué par certains formateurs entre histoire de vie et conduite à projet. Clarifier et assumer son passé en le racontant, pour mieux s'en détacher et pouvoir se projeter dans un avenir différent. *« Cette mise en histoire provoque chez l'individu une réappropriation de son passé, tel qu'il est, jeu de construction qui ouvre sur* (…) *la compréhension de son présent. »*, selon Jean Vassileff [16]. Comme l'indique Mireille Leauté : *« pour pouvoir valablement se projeter dans le futur, il faut pouvoir relire son passé et lui donner sens* [17] ».

Mesurer les difficultés d'une démarche de projet dans ce contexte et avec ce public n'est pas pour autant renoncer à les initier aux conduites à projet. Ce serait les laisser démunis alors que nos sociétés sont entrées dans une *culture à projets*. Sans compter que dans les adaptations prônées depuis 1996 dans les Egpa figurent en bonne place les pratiques de projet dans les apprentissages généraux comme professionnels. La récente circulaire du 24 avril 2009 réitère et étend leur préconisation aux apprentissages sociaux. Depuis cette époque, un lien est même tissé entre ces pratiques pédagogiques et l'élaboration progressive d'un projet personnel d'orientation qui s'en trouverait par là facilité.

Reconnaissons néanmoins que l'insistance sur ces pratiques est la plus marquée avec ce public scolaire en difficulté. À ces élèves est demandé le plus tôt dans leur parcours de se déterminer par rapport à un choix *« professionnel »*, et pas seulement au regard d'une orientation scolaire. Comme le souligne Pita Miankeba *« les élèves les plus en difficulté, ceux qui ne maîtrisent pas le curriculum caché (les présupposés, les non-dits, les* « allant de soi »*, etc.) sont paradoxalement ceux à qui l'on demande le plus tôt, de la manière la plus vive, d'avoir une idée précise sur un métier, d'avoir une capacité à se représenter l'avenir. Bref d'avoir un projet* [18] ».

Sans sous-estimer les vertus pédagogiques des conduites à projet, sont-elles bien des panacées pour motiver les élèves en grave difficulté dans leurs apprentissages et les rendre actifs dans leur orientation ? À vérifier. D'autant que la prescription de ces projets palliatifs s'adresse à des élèves d'abord disqualifiés par l'institution scolaire elle-même, à leur entrée au collège.

De la spécificité du projet d'orientation de l'élève de Segpa

Alors que le projet individuel de formation est propre aux collégiens scolarisés en Segpa et relève de mesures d'individualisation de leur formation, pour tenir compte de leurs difficultés et besoins particuliers, le projet personnel d'orientation de ces

15. Guy Faure & coll., « Le temps rassemblé », *Éducation permanente*, n° 86,1986, p. 80.
16. *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Ed. Chronique sociale, Lyon, 1992, p. 107.
17. Article cité, p. 72.
18. « Orientation : perspectives conflictualistes », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 60, L'éducation à l'orientation, INRP, 2003, p. 54.

élèves relève du droit commun. Prescrit d'abord par la loi d'orientation du système éducatif du 10 juillet 1989 [19], il a été repris par la loi actuelle du 23 avril 2005 [20]. Sa prescription concerne tous les élèves et s'applique donc aux collégiens des enseignements adaptés. Néanmoins dans l'article 23 de cette loi, il est question pour les élèves d'élaborer un *« projet d'orientation scolaire et professionnelle »*. Alors que pour la plupart d'entre eux il s'agit d'abord d'un projet d'orientation scolaire, pour les élèves des enseignements adaptés leur projet a d'emblée une finalité professionnelle. Leur orientation est professionnelle au décours du collège. Tout en s'inscrivant dans une prescription commune, leur projet d'orientation présente ainsi une spécificité. La visée professionnelle précoce de leur orientation et de leur formation ultérieure n'est pas partagée par une majorité de collégiens.
Mais quand un projet d'orientation a une finalité professionnelle et pas seulement scolaire, il est à double détente. En effet s'il vise d'abord une formation déterminée, il tend à privilégier une activité professionnelle ou un secteur d'activités. Pourtant le choix d'une formation n'implique pas qu'une activité professionnelle lui correspondra, laquelle dépend de l'offre d'un bassin d'emploi. Le projet professionnel du jeune peut lui-même évoluer entre la période de formation et le moment du choix de l'activité elle-même. En ce sens le projet professionnel implique toujours une transaction entre des intérêts ou des aspirations et des opportunités qui apparaissent plus ou moins sur un territoire, en termes de formation comme d'emploi.

L'ESPACE DU PROJET PROFESSIONNEL

Si nous considérons les transformations successives des enseignements adaptés depuis leur instauration en 1989, nous remarquerons que l'espace où se joue le projet professionnel de l'élève de Segpa n'est pas exactement le même d'une période à l'autre. Lors de la phase de fondation en 1989-1990, le choix professionnel effectué à la fin de la cinquième ou au début de la quatrième correspond à une formation professionnelle qui s'accomplit dans le cadre de la Segpa, en dehors des seuls stages en entreprise [21]. Avec la parution des circulaires de 1996 et de 1998, ce projet est susceptible de s'élaborer dans l'espace élargi d'un réseau de Segpa et pas seulement dans le contexte d'une section. L'offre de formation devient plus diversifiée dans la mesure où elle ne relève pas exclusivement d'une logique d'établissement. De même le choix professionnel définitif en terme de spécialité ne se décide qu'à la fin de la troisième. Ce différé dans la décision permet de mettre en œuvre une éducation à l'orientation dès la cinquième, guère envisageable auparavant. Il devient ainsi possible d'accompagner le processus d'orientation de l'élève des Egpa. L'espace d'élaboration du projet peut aussi impliquer des LP, des CFA et des Erea à travers des visites et des stages qui facilitent l'appréhension des lieux, des contenus et des modalités de formation [22].

---

19. Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989 : articles 1er, 8 & 14. Rapport annexé : p. 20-21.
20. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23 avril 2005 : article n° 23.
21. Circulaire n° 89-036 du 6 février 1989 (§ les formations), *BOEN*, n° 7 du 18 février 1989, p. 468 & circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990 (§1.4, 2.5 & 4.2).
22. Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996 (§ 2.2 & 4.2), *BOEN*, n° 26 du 27 juin 1996 & circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998 (§ II. 2 & 3, IV.1), *BOEN* n° 26 du 25 juin 1998.

La nouvelle donne proposée par les circulaires de 2006 et de 2009 confortera cet élargissement de l'espace de construction des projets professionnels des élèves de Segpa par la promotion de réseaux aussi bien *« horizontaux »* que *« verticaux »*. Et en identifiant formation professionnelle et formation qualifiante, elle reportera au-delà du collège la préparation au CAP. En amont est prônée une *« préparation professionnelle »* par une découverte des métiers et des formations selon cinq champs professionnels dont le cahier des charges est défini nationalement. Découverte réalisée aussi bien lors des activités dans les plateaux techniques des Segpa que lors des stages d'initiation et d'application en milieu professionnel. Mais comme aucune Segpa ne dispose de l'ensemble des plateaux techniques correspondant à ces champs, cette découverte suppose une mise en réseau accentuée de ces structures, voire des partenariats avec d'autres établissements de formation. Auparavant recommandés, les réseaux deviennent indispensables pour élargir et diversifier les choix professionnels des élèves des enseignements adaptés en matière d'orientation. Mais la mise en œuvre de cette approche est loin d'être aisée partout sur le territoire national, en particulier dans les zones rurales. Et elle requiert de résoudre des problèmes complexes de transport, de restauration, de responsabilité et d'harmonisation des emplois du temps et des services. Des négociations et des conventions sont nécessaires. Cet espace dilaté d'élaboration des projets professionnels des élèves demandera aussi tout un travail avec les parents et les adolescents pour surmonter les réticences de tous ordres à se déplacer dans d'autres lieux de formation.

Malgré l'intérêt d'une approche de l'orientation par ces champs professionnels, il nous faut reconnaître un certain nombre de difficultés auxquels sa mise en œuvre sera confrontée. N'en indiquons que trois – d'importance. Les ateliers professionnels actuels ne sont pas des plateaux techniques, dont la conception et la fonction sont différentes. Leur reconversion et leur adaptation du point de vue des locaux et des équipements dépendent des conseils généraux dans une période de crise économique et de restrictions des ressources des départements. Les PLP en Segpa avaient jusqu'alors une identité et des compétences liées à une spécialité professionnelle. Selon leur qualification et leur expérience professionnelle, ils éprouveront plus ou moins de difficultés à adopter cette nouvelle approche, surtout s'ils ne bénéficient pas d'une formation continue et d'un accompagnement significatif par les IEN ET. Enfin la découverte des métiers à travers les activités professionnelles pratiquées dans le cadre des plateaux techniques des sections et des stages sera limitée par la réglementation actuelle concernant l'accès aux machines considérées comme dangereuses et par l'absence de dérogation pour les moins de 16 ans. Avec les conséquences probables en matière de motivation des élèves pour les activités proposées… Dans l'accompagnement de l'élaboration du projet professionnel des élèves des Segpa, voilà trois problèmes complexes à traiter.

Limites et contraintes du projet professionnel de l'élève en Segpa

L'élaboration d'un projet professionnel, bien que prescrite officiellement, ne sera pas nécessairement effectuée par tous les élèves au terme d'un cursus en Segpa. Ce n'est pas parce qu'il sera finalisé que ce projet sera investi. Même en ce cas, la

confrontation avec la formation proposée peut susciter désillusions et désengagement chez certains adolescents. En tant que processus, élaboration et réalisation d'un projet professionnel impliquent des difficultés et des aléas à surmonter. Et ces difficultés ne s'éprouvent pas que du côté des élèves, mais aussi chez ceux qui accompagnent ce processus. Bref, la démarche de projet n'est pas une panacée susceptible de traiter tous les problèmes inhérents à une orientation professionnelle précoce de jeunes à la scolarité perturbée. Néanmoins, comme nous vivons dans une culture à projets et que l'injonction au projet demeure, il paraît indispensable d'y exercer les élèves des enseignements adaptés pour qu'ils ne trouvent pas plus démunis encore.

Depuis l'instauration des enseignements adaptés, des équipes de Segpa animées par leurs directeurs ont entrepris d'y faire accéder leurs élèves. Face à la méconnaissance ou à la limitation des métiers envisagés par eux, elles ont fait découvrir des activités professionnelles pour mieux les appréhender dans leurs exigences et afin de les diversifier. Selon le témoignage récent d'un directeur, *« à leur arrivée au collège, 65 % connaissaient entre 0 et 5 professions* [23] ». Des pratiques d'autoévaluation de l'implication des élèves dans l'élaboration de leurs projets d'orientation ont été développées dans certaines sections. Une enquête conduite à la Segpa de Drancy sur quatre années montre que *« les premiers vœux d'orientation des 89 élèves se répartissent sur un éventail de 30 spécialités différentes (soit 23 CAP, 6 BEP et 1 BAC Professionnel) »,* les orientations obtenues étant peu différentes de ces vœux. Le suivi de quatre cohortes d'élèves de cette Segpa sortis de LP indique que plus de la moitié d'entre eux ont obtenu la qualification [24]. Nous pouvons aussi nous référer à ce qu'entreprennent des enseignants pour donner une idée plus juste et plus précise des différents champs professionnels et des métiers sur lesquels ils ouvrent. Nous renvoyons ici à des témoignages de PLP publiés [25]. Sous certaines conditions la situation initiale de *« hors-projet »* de ces adolescents est donc modifiable. Bien préparés, ils peuvent comprendre l'intérêt d'une qualification professionnelle et la rechercher au lieu de se résigner d'emblée à la poursuite d'une place et d'un emploi, n'importe lequel – même si cette attitude peut aussi s'observer.

Mais dans cette préparation, l'identification des principales contraintes auxquelles ils seront confrontés dans l'accès aux formations qualifiantes sera précieuse : éventail restreint de CAP sur une zone géographique, nombre et types de structures de formation limités, nombre réduit de places pour chaque spécialité, concurrence entre sortants de collège, etc. Mieux informés de ces contraintes et entraînés, ils seront plus à même de développer des stratégies et des projets alternatifs, ou même de cultiver simplement une disponibilité pour tirer le meilleur parti des opportunités offertes par leur environnement, en exploitant au terme de leur cursus dans les

23. Marc-André Gasnier, « Des orientations dans les enseignements adaptés », *Revue du Cerfop,* n° 24, décembre 2009, p. 18-19 en particulier.
24. André Le Fur, « L'autoévaluation par l'élève de Segpa de son implication dans la construction de son projet d'orientation », *Revue du Cerfop,* n° 25, décembre 2010.
25. Marcel Roumieux. « Mise en œuvre d'un nouveau dispositif dans les Segpa d'Auxerre », *Revue du Cerfop,* n° 24, décembre 2009, p. 133-138 & Isabelle Tramoy. « Accompagner l'élève dans son projet d'orientation professionnelle : l'expérience d'un PLP en champ professionnel HAS », *Revue du Cerfop*, n° 25, décembre 2010.

enseignements adaptés des possibilités locales de formation et d'emploi. Chacun en effet est à même de méditer ce conseil de Saint-Exupéry : *« L'avenir, tu n'as pas à le prévoir, mais à le permettre ».*

Bibliographie succincte

BOUTINET (Jean-Pierre), *Anthropologie du projet*, Puf, Paris, 1990.

BOUTINET (Jean-Pierre), *Grammaire des conduites à projet*, Puf, Paris, 2010.

BOUTINET (Jean-Pierre), *Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet,* L'Harmattan, Paris, 1992.

BOUTINET (Jean-Pierre), « Projet, formation-action », *Éducation permanente*, n° 86 & 87, décembre 1986 et mars 1987.

GUICHARD (Jean), *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Puf, Paris, 1993.

GUICHARD (Jean), « L'orientation scolaire et professionnelle dans un monde incertain », *Formation Emploi*, n° 109, Cereq, La Documentation Française, janvier-mars 2010.

GUICHARD (Jean), « S'orienter : construire sa vie », *Orientation scolaire et professionnelle* n° 1, vol. 39, Inetop/Cnam, mars 2010.

GUICHARD (Jean), « Projet personnel d'orientation », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3e édition, Édition Retz, Paris, 2005.

GUICHARD (Jean), *Gestion de parcours individualisé en SES et en Erea*, CRDP d'Aquitaine, 1993.

PHILIP (André), « Le projet individuel de formation », *Revue du Cerfop*, n° 7, décembre 1992, 1993, p. 105-124.

PHILIP (André), « Le projet individuel de formation et le projet professionnel des adolescents accueillis en SES et en Erea », dossier, *Revue du Cerfop*, n° 8, décembre 1993.

PHILIP (André), « Le projet de l'élève dans les enseignements adaptés du second degré : évolution des approches de 1989 à nos jours », *Revue du Cerfop*, n° 19, décembre 2004.