



## Conditions d'émergence du projet personnel de l'étudiant au sein de situations d'apprentissage formel

Dominique Lagase-Vandercammen et Jean-Pierre Boutinet

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/804>  
DOI : 10.4000/ripes.804  
ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Dominique Lagase-Vandercammen et Jean-Pierre Boutinet, « Conditions d'émergence du projet personnel de l'étudiant au sein de situations d'apprentissage formel », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30(2) | 2014, mis en ligne le 10 mai 2014, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/804> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.804>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Conditions d'émergence du projet personnel de l'étudiant au sein de situations d'apprentissage formel

Dominique Lagase-Vandercammen et Jean-Pierre Boutinet

---

## 1. Introduction

- 1 Dans les formations universitaires, en Communauté française de Belgique, le taux d'échec en première année tourne autour des 55 % des effectifs inscrits (Galand, Neuville & Frenay, 2005 ; Nils & Lambert, 2011). Une telle tendance se retrouve dans d'autres pays et amène, à travers différentes recherches, à incriminer soit des facteurs situationnels, soit un manque de motivation des étudiants au regard d'un taux d'échec élevé. À ce sujet, certains travaux questionnent les liens pouvant exister entre l'absence de projet de l'étudiant et l'échec dans l'enseignement supérieur (Chenard & Doray, 2005). Aussi, afin d'améliorer la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, des chercheurs ont proposé que le travail sur le projet soit une priorité à l'entrée en formation dans le supérieur (Philion, Bourassa, Leblanc, Plouffe & Arcand, 2010 ; Saussez, Lebrun, Wouters & Paquay, 1997) puisque un des modes privilégiés d'adaptation au contexte de la formation dans l'enseignement supérieur passerait par le projet (Bart & Fournet, 2010). Ce dernier serait susceptible de pouvoir (re)motiver les étudiants de premier cycle universitaire (Mérini & Séré, 2001).
- 2 Dans ce contexte, nous avons souhaité poursuivre les travaux qui portent sur la nature et le statut du projet professionnel. Par projet personnel de l'étudiant, nous entendons, ici, un projet individuel - en opposition au projet collectif - visant un acteur seul (l'étudiant) face à ses représentations, ses intentions et son environnement avec ses opportunités et ses contraintes. Ce projet individuel est aussi de nature existentielle - par opposition au projet technique - en s'intéressant spécialement au sens que l'étudiant donne à sa présence dans la formation suivie : est-il « jeté là » dans cette

formation par le jeu du hasard, par la volonté d'autrui ou intentionnellement par son propre choix délibéré (Boutinet, 2012).

- 3 Dans cette recherche, nous avons voulu donner la parole aux étudiants qui, au terme de leurs deux premières années de formation, sont relativement satisfaits du choix de leurs études. Ces étudiants montrent du plaisir à être là, se sentent motivés, se sont trouvé de nouveaux centres d'intérêt et ont élaboré, au sein de situations de formation non ciblées délibérément sur les projets, de nouveaux projets personnels. Nous souhaitons saisir et comprendre chez ces étudiants ce qui nourrit, conforte ou au contraire déstabilise leurs projets à l'occasion de certains cours. Selon nous, les déterminants des situations de formation qui soutiennent les étudiants dans leur motivation, leurs apprentissages et l'élaboration de leurs projets personnels restent trop souvent du domaine de l'implicite et sont trop peu partagés entre pairs.
- 4 Ainsi, nous nous proposons de répondre à la question suivante : la formation dispensée dans l'enseignement supérieur de niveau universitaire en Communauté française de Belgique, au cours des deux premières années, contribue-t-elle à favoriser la dynamique du projet personnel de l'étudiant ?
- 5 La première partie de cet article va préciser la problématique de notre recherche en même temps que seront présentés les choix théoriques et conceptuels qui soutiennent la singularité de notre démarche : saisir et comprendre les situations d'apprentissage formel facilitatrices ou inhibitrices des projets personnels des étudiants. Les détails de la recherche empirique ainsi que les principaux résultats obtenus seront développés dans la partie suivante. Nous terminerons par une discussion de ces résultats et conclurons en questionnant ceux-ci à partir d'une perspective pragmatiste au sens de Dewey (1968).

## 2. Problématique : replacer le projet personnel au centre de la formation universitaire

- 6 Une première revue de la littérature nous a permis de découvrir l'existence de liens entre l'expérience scolaire, les projets des jeunes et la nature évolutive de leurs projets. Une deuxième revue de la littérature nous a conduit à inscrire notre recherche dans le cadre d'une théorie de la motivation à même de conférer aux dits projets leur dynamique propre.

### 2.1. Le projet de l'étudiant

- 7 Certaines recherches semblent, aujourd'hui, relativiser l'importance à accorder au projet personnel de l'étudiant, lorsqu'il entre en formation, pour rendre compte de sa réussite dans l'enseignement supérieur. Biémar, Philippe et Romainville (2003) soulignent ainsi que le fait de disposer d'un projet professionnel ne garantit ni un investissement effectif dans le travail universitaire, ni un intérêt intellectuel pour le contenu des cours eux-mêmes. Ils contestent la relation causale linéaire qui pourrait exister entre le projet initial, la motivation et la réussite. D'ailleurs, cette relation causale linéaire avait déjà fait l'objet de remises en question précédemment par d'autres recherches comme celles de Bernet (2000), Erlich, Frickey, Héraux, Primon, Boyer et Coridian (2000) et Forner et Autret (2000). Nombre de chercheurs remettent en

question la demande qui est faite à l'étudiant, celle de se doter d'un projet personnel (Biémar, Philippe & Romainville, 2003 ; Dumora, 2001 ; Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997). Cette remise en question est justifiée par diverses raisons, dont l'absence de prise en compte des marges de manœuvre laissées réellement à l'étudiant eu égard à ses résultats antérieurs dans l'enseignement secondaire. Léauté (1991) avait souligné le fait qu'imposer à une personne de se doter d'un projet d'orientation relevait d'une forme de terrorisme puisqu'il s'agissait de conformer cette personne aux besoins momentanés de l'économie.

- 8 Des travaux particulièrement intéressants pour notre propos sont ceux de Dumora (1990), de Guichard (1993), de Rochex (1995a, 1995b, 1998), de Biémar, Philippe et Romainville (2003) et de Bart et Fournet (2010) qui ont souligné les uns et les autres, dans le contexte de l'enseignement secondaire ou supérieur, les liens pouvant exister entre l'expérience scolaire et les projets personnels des jeunes. Bart et Fournet (2010) ont notamment montré que le projet de l'étudiant est de nature évolutive et qu'un programme de formation est susceptible d'en soutenir la rationalisation, la concrétisation et la valorisation.

## 2.2. Quelques repères des théories de la motivation

- 9 À la lecture des derniers travaux cités, nous avons estimé opportun de déplacer le questionnement sur le projet personnel de l'étudiant en le mettant, non plus en amont de la formation, mais dans le cours même de la formation universitaire. Nous avons également considéré que tenir compte de la nature évolutive du projet nécessitait d'accorder une importance toute particulière à la dynamique du projet personnel. Finalement, nous avons considéré que l'émergence du projet, chez l'étudiant, avait reçu trop peu d'attention de la part des chercheurs.
- 10 Nous avons réalisé une nouvelle revue de la littérature afin de découvrir des travaux tenant compte à la fois de la dynamique du projet personnel et de l'émergence de ce dernier. Il en est également ressorti que très peu de recherches se sont penchées sur la question de l'émergence des projets, exception faite des travaux de Csikszentmihalyi, Abuhamdeh et Nakamura (2005). Ces derniers, qui placent les expériences subjectives de l'individu (ce que l'individu perçoit et ressent au sein d'une situation) au centre de leur questionnement, ont proposé que certaines de ces expériences pourraient être source d'émergence et d'évolution des projets. Leurs travaux s'inscrivent dans un cadre théorique plus large, à savoir celui de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2012) et dans le prolongement des recherches portant sur la motivation intrinsèque.
- 11 Nous avons choisi de traiter de questions qui n'avaient pas encore fait l'objet d'autres travaux et de les inscrire dans le cadre de la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 2012). Un tel choix théorique, nous permet de dépasser une vision trop statique et mécanique du projet. Les questions retenues sont les suivantes : dans le contexte de l'enseignement supérieur, en quoi les situations d'apprentissage formel sont-elles facilitatrices ou inhibitrices de l'émergence chez les étudiants, de leurs projets personnels ? Quels sont les processus en jeu permettant aux étudiants de formuler, durant leur formation, des projets personnels ? Les réponses peuvent nous amener à comprendre comment l'enseignant pourrait soutenir au quotidien et dans les salles de cours, l'émergence de projets personnels chez l'étudiant. Nous posons qu'une telle émergence, que nous qualifions de spontanée, serait davantage susceptible de soutenir

la motivation et l'apprentissage des étudiants qu'une élaboration de projets réalisée sous la contrainte d'une demande.

### 3. Perspective théorique : le projet personnel de l'étudiant au cœur de la théorie de l'autodétermination

- 12 Commençons par présenter succinctement la théorie de la motivation retenue pour mener à bien notre recherche. Nous allons en profiter pour définir également les termes suivants : projet personnel, projet personnel en lien avec les besoins fondamentaux de l'étudiant, besoins fondamentaux, contexte de formation soutenant les besoins fondamentaux, motif, situation d'apprentissage formel. C'est à partir de ces concepts que nous avons pu formuler deux hypothèses de travail.
- 13 Pour mener à bien notre recherche, notre choix s'est porté, comme nous l'avons évoqué précédemment, sur le cadre théorique socio-cognitif de la motivation de Deci et Ryan (1985, 2012), incluant les théories de l'évaluation cognitive, de l'intégration de soi et de l'orientation à la causalité. Un tel cadre se caractérise par une prise en compte du sujet en lien avec l'environnement au sein duquel ce dernier œuvre, en privilégiant une conception globale du comportement humain, intégrant à la fois les dimensions motrices, motivationnelles et cognitives. Cette conception globale permet de sortir d'une tradition cartésienne trop souvent fondée sur une séparation des espaces du penser, de l'agir et du sentir. Elle peut, dès lors, être évaluée comme une approche chaude - c'est-à-dire non strictement cognitive - de la motivation (Vallerand & Thill, 1993). Les chercheurs, s'inscrivant dans ce courant, retiennent que la tendance spontanée de l'individu à se réaliser passe par la formulation de buts et de projets qui se caractérisent par une visée significative pour lui et qui l'incite à agir. Une telle tendance spontanée permet à l'être humain d'actualiser ses potentialités, d'assurer sa croissance et son accomplissement. À cet égard, soulignons les apports précurseurs à une théorie de la motivation humaine de Nuttin (1980, 1985) ; ce dernier avait déjà travaillé sur le concept de projet de l'individu dans le contexte de l'ébauche de sa théorie.
- 14 Le cadre théorique retenu s'est révélé approprié pour conduire notre investigation. Il nous a permis de préciser les dimensions du concept de projet personnel de l'étudiant à prendre en compte et nous a aidé à repenser les situations de formation qui pourraient en faciliter l'émergence. Ce faisant, en recourant à la notion de projet, nous ne pouvions pas éviter un questionnement : de quel projet parle-t-on ? Est-ce celui de l'étudiant impliqué dans son travail universitaire, soucieux d'aménager son avenir par lui-même pour faire de son projet un antidestin ? Nous sommes là dans une conduite à projet (Boutinet, 2011) avide d'engager son auteur dans une réponse singulière au regard de la situation vécue. Est-ce celui de l'étudiant qui a pris conscience que l'institution parentale, universitaire ou professionnelle lui a demandé de devoir se déterminer par un projet porteur d'objectifs et de rationalisations pour être reconnu dans son parcours d'études ? On évoquera alors les signes d'une culture de projet à travers ses normes et prescriptions à prendre en compte (Boutinet, 2010).
- 15 En culture scolaire et universitaire, le recours au projet reste toujours un hybride de conduite à projet et de culture de projet (Boutinet, 2010). Sans oublier la culture de projet, qui pèse de ses déterminants sur la conduite à projet, nous privilégierons cette

dernière, celle qui s'exprime dans un travail créatif, donnant à l'étudiant l'occasion de s'impliquer dans ce qu'il fait et de le valoriser.

- 16 Dans les perspectives développées par la théorie de l'autodétermination, le projet peut être saisi comme une mise en relation entre les buts qui sont privilégiés par l'étudiant et les motifs qu'il se donne, sous-jacents à ces buts. Une attention toute particulière est portée à l'arc motivationnel du projet (Boutinet, 2010) reliant son amont, les motifs - les pourquoi -, à son aval, les buts - les pour quoi. Soulignons que ces buts ne prennent tout leur sens qu'en lien avec les motifs qui les justifient et dont ils sont tributaires (Laguardia & Ryan, 2000).
- 17 Le terme de personnel, évoqué plus haut, qui qualifie le projet doit également être précisé. Les chercheurs se référant à la théorie de l'autodétermination ont étudié la relation qui pourrait exister entre, d'une part, le projet et, d'autre part, la satisfaction des besoins de base (Laguardia & Ryan, 2000). Ils ont retenu que le bien-être psychologique de l'individu passe par la poursuite de buts et de projets qui répondent aux besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation (Ryan & Deci, 2000). Ces trois besoins psychologiques dits fondamentaux, porteurs du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007), s'ils sont satisfaits, peuvent susciter une motivation que l'on qualifiera d'autodéterminée (Deci, Koestner & Ryan, 1999 ; Deci, Ryan & Williams, 1996). Dans un tel contexte, les projets des étudiants sont considérés comme en accord avec le soi. Ils sont dits personnels parce qu'ils satisfont des besoins psychologiques fondamentaux propres à la personne considérée (Sheldon, 2002, 2004). De tels projets présentent un degré élevé d'autodétermination qui se traduit par un engagement de l'individu vis-à-vis de ceux-ci (Koestner, Lekes, Powers & Chicoine, 2002). La poursuite de projets personnels favorisant ainsi le bien-être de l'étudiant (Judge, Bono, Erez & Locke, 2005) comporte une dimension existentielle.
- 18 Les travaux se référant à la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000) nous permettent de définir avec précision les besoins considérés comme fondamentaux pour tout étudiant. Ainsi, à travers l'autonomie, le sujet étudiant s'expérimente comme le centre d'initiative et d'action : il a l'impression de disposer d'une marge de liberté et peut prendre des initiatives au sein de la situation de formation (Krapp, 2005 ; Laguardia & Ryan, 2000). La maîtrise - terme que nous avons préféré ici à celui de compétence pour éviter l'amalgame avec une conception parfois plus rigide retenue par les théoriciens de l'ingénierie de la formation - implique un sujet étudiant qui se vit comme une instance pouvant agir sur l'environnement : l'étudiant dispose des ressources nécessaires et peut les mobiliser au sein de la situation de formation (Krapp, 2005 ; Laguardia & Ryan, 2000). L'intérêt relationnel - terme que nous retiendrons ici parce que plus explicite, selon nous, que celui d'affiliation - vise un sujet étudiant qui a le sentiment d'être relié à des personnes qui sont importantes pour lui : l'étudiant peut s'engager dans des relations de qualité avec le formateur et ses pairs au cœur de la situation de formation (Krapp, 2005 ; Laguardia & Ryan, 2000).
- 19 À ces trois premiers besoins, il faudrait en ajouter un quatrième qui leur est parfois associé, à savoir l'intérêt situationnel (Krapp, 2002a, 2002b, 2007). La catégorie intérêt situationnel a trait à un sujet étudiant qui manifeste une implication pour la situation de formation qui l'environne : l'étudiant se sent interpellé émotionnellement et cognitivement par cette situation. Certains chercheurs, comme Sheldon (2002), avaient déjà évoqué le fait que les projets pouvaient être identifiés comme personnels dans la

mesure où ils étaient construits à partir d'intérêts jugés essentiels pour un acteur individuel à un moment donné.

- 20 De nombreuses contributions, la plupart de nature quantitative, ont tenté d'apporter des éléments de réponse au comment faire dans le contexte de la formation afin de répondre à l'un ou l'autre des besoins susmentionnés (Deci & Ryan, 2008). Elles se sont principalement focalisées sur les comportements des enseignants et leur type de communication (Assor, Kaplan & Roth, 2002 ; Reeve, 2002, 2006 ; Reeve & Jang, 2006 ; Sarrazin, Tessier & Trouillou, 2006). À l'occasion de nos propres travaux, nous avons proposé d'intégrer l'ensemble de ces résultats dans ce que nous avons dénommé la fonction d'aide à l'apprentissage qui se décline en quatre sous-fonctions, à savoir 1) soutien à l'autonomie, 2) soutien à la compétence - ou ici maîtrise -, 3) soutien à l'affiliation - ou ici intérêt relationnel - et 4) soutien à l'intérêt situationnel (Lagase-Vandercammen, 2011, 2012 ; Vandercammen, 2010). D'autres recherches ont également montré les liens pouvant exister entre, d'une part, les contextes de la formation porteurs de l'un ou l'autre de ces besoins et, d'autre part, l'existence d'une motivation de qualité, à savoir une motivation autodéterminée, manifestée par l'engagement de l'étudiant dans sa formation (Deci & Ryan, 2008 ; Jang, Kim & Reeve, 2012 ; Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009).
- 21 Toutefois, dans le cadre de la présente recherche, si nous nous inscrivons dans les perspectives autodéterminantes du sujet que nous venons de mentionner, nous émettons une réserve quant à l'utilisation du terme de besoins retenu par la théorie de l'autodétermination et la plupart des publications s'y référant. Ainsi, pour saisir le projet personnel, le terme de besoin, qui occupe une place centrale dans les travaux évoqués, nous semble quelque peu ambigu, puisqu'il nous apparaît comme trop dépendant de connotations biologiques à visée objectiviste. Nous lui avons préféré le terme de motif qui exprime mieux, selon nous, la prise en compte des sujets eux-mêmes, de leur marge de liberté et de leur capacité à rationaliser dans des justifications appropriées ce qui oriente leur action. D'autres chercheurs ont également préféré travailler à partir du concept de motif plutôt que de celui de besoin (par exemple, Carré, 2001 ; Vertongen, Bourgeois, Nils, De Viron & Traversa, 2009). Dans le cadre de nos investigations, nous avons privilégié le concept de projet en pointant que ce dernier est dit personnel lorsqu'il se trouve sous-tendu par des motifs et non plus par des besoins. Ainsi, on évoquera les motifs suivants : autonomie, maîtrise, intérêt relationnel et intérêt situationnel. De ce fait, soulignons que notre approche du projet personnel de l'étudiant privilégie, comme l'ensemble des travaux se référant à la théorie de l'autodétermination, une orientation volitionnelle de ce dernier : il y a quelque chose à faire, qui dépend de moi, sujet, et dans laquelle je me sens impliqué.
- 22 Aucune recherche à notre connaissance ne s'est focalisée sur l'émergence des projets personnels des étudiants au sein de situations d'apprentissage formel dans l'enseignement supérieur. A la suite de Brossard (2001), nous définirons les situations d'apprentissage formel comme des situations scolaires qui « présentent cette originalité d'être des situations d'enseignement-apprentissages de connaissances complexes historiquement élaborées : les apprentissages sont socialement voulus, délibérément provoqués, institutionnellement organisés [...] » (p. 434). Nous nous sommes centrés ici sur les situations d'apprentissage formel qui soutiennent - ou inhibent - l'engagement des étudiants et facilitent, ou pas, l'émergence de leurs projets personnels. À cet égard, nous avons retenu trois types de situations d'apprentissage

formel contrastées. Les premières concernent les situations conventionnelles relatives aux cours magistraux. Les deuxièmes ont trait aux situations groupales qui mettent en interrelations les étudiants afin de réaliser une tâche universitaire prescrite. Les troisièmes visent les situations dyadiques qui proposent un face-à-face entre deux étudiants dans l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage, elle aussi prescrite.

- 23 Nous avons formulé deux hypothèses de travail :
1. Certaines situations d'apprentissage formel peuvent être plus favorables à l'émergence des projets personnels chez les étudiants ;
  2. Les situations d'apprentissage formel donnent la possibilité aux étudiants de justifier leurs projets personnels en termes d'autonomie, de maîtrise, d'intérêt relationnel et d'intérêt situationnel.

## 4. Méthodologie : une recherche exploratoire

- 24 Même si nous disposions d'un cadre théorique et de nombreux résultats de recherches, nos travaux s'inscrivent dans un champ qui reste finalement peu défriché, ce qui fait que notre recherche est de nature exploratoire. Nous souhaitons, ici, saisir et comprendre ce qui se passe au sein de situations d'apprentissage susceptibles de faciliter ou inhiber l'émergence des projets personnels des étudiants. Nous avons également comme objectif de saisir et de comprendre quels sont les processus en jeu. L'atteinte de ces objectifs nous invite à privilégier un paradigme de recherche s'inscrivant dans la tradition interprétative (Giordano, 2003), où la réalité est envisagée comme construite à la fois par l'étudiant et le chercheur.

### 4.1. Les sujets

- 25 Une dizaine d'étudiants de deux Hautes écoles en Communauté française de Belgique ont été interrogés en début de troisième année d'enseignement supérieur de sorte à recueillir des données à l'issue des deux premières années d'enseignement supérieur, considérées comme une période transitoire importante entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, en d'autres mots une période clef pour l'élaboration de projets personnels. Le panel des étudiants a été constitué de manière aléatoire à partir d'une population se définissant par les attributs suivants : étudiants commençant leur troisième année dans l'enseignement supérieur, appartenant au même domaine d'études orienté vers les services - sciences de gestion à l'ICHEC Brussels Management School et sciences de la communication appliquée à l'Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales. Sexe et milieu socioculturel sont indifférenciés, de même que le passé scolaire (avec échec(s) ou sans échec dans le parcours scolaire). Le panel a été constitué en tenant compte du principe de saturation de l'information (Woolsey, 1986), ce qui signifie qu'après dix entretiens réalisés, nous avons jugé bon de ne pas poursuivre la sélection de candidats aux entretiens puisque les nouvelles données récoltées se présentaient comme redondantes par rapport au matériau déjà récolté.



## 4.2. L'instrumentation

- 26 Nous avons choisi la méthode de l'entretien d'explicitation tel que défini par Vermersch (1994). Celle-ci s'avère particulièrement adaptée pour les recherches exploratoires comme la nôtre. Ce type d'entretien, nous permettant de collecter l'information dont nous avons besoin, correspond à une mise en mots de l'action déjà réalisée. La technique privilégiée pour pouvoir atteindre nos objectifs a été celle de l'incident critique. Elle a été initiée par Flanagan (1954), développée par Woolsey (1986) puis adaptée par de nombreux chercheurs. L'incident, ici, est lié à la situation de formation. Nous la qualifions d'incident de critique parce que l'interviewé formule un jugement explicite en la matière : il rapporte que l'événement a eu des répercussions importantes sur ses projets personnels.
- 27 Nos entretiens se sont focalisés sur les situations d'apprentissage facilitant ou freinant tout particulièrement l'émergence de projets personnels des étudiants interrogés à travers la restitution par ces derniers d'incidents critiques, soit positifs, soit négatifs. L'incident critique positif est celui qui, malgré les difficultés rencontrées par l'étudiant, s'est soldé, pour ce dernier, par un engagement dans la situation d'apprentissage formel favorisant l'émergence de projets personnels. L'incident critique négatif est celui qui met l'étudiant aux prises avec une situation d'apprentissage formel qui lui pose problème et qui contrarie son élaboration de projets personnels.

## 4.3. Le déroulement

- 28 Chaque entretien a duré environ une heure et il a été demandé à chacun de se centrer sur son projet personnel et de réfléchir à des moments particuliers au cours de ses deux premières années de formation dans l'enseignement supérieur, moments ressentis comme susceptibles de l'avoir aidé à élaborer des projets personnels ou moments qui l'ont freiné dans cette élaboration. L'étudiant devait identifier et décrire des moments précis. Nous avons ensuite sélectionné deux incidents par étudiant, un positif et un négatif. Les 20 incidents critiques récoltés auprès des étudiants interviewés se caractérisent par une richesse de précision et de détails fournis pour chaque incident et aussi par la formulation d'un jugement explicite quant au caractère critique, facilitateur ou inhibiteur, du matériau rapporté par l'étudiant vis-à-vis de ses projets.

## 4.4. L'analyse des entretiens

- 29 Les entretiens ont été retranscrits. Les textes produits ont pu être soumis à une analyse typologique qualitative (Giordano, 2003) à partir d'une codification, résultant de l'opérationnalisation de nos hypothèses de travail. Au fur et à mesure de la codification des données, la structure arborescente s'est modifiée et complexifiée. Les codes principaux retenus sont les suivants :
- Type d'incident critique : positif ou négatif ;
  - Type de projet : court, moyen ou long terme ;
  - Nature des motifs invoqués : autonomie, maîtrise, intérêt relationnel, intérêt situationnel ;
  - Type de situation d'apprentissage formel proposé : situation relative à des cours magistraux, situation groupale ou situation dyadique.

- 30 Afin de permettre le travail interprétatif visant à rendre compte des relations de sens, de nouvelles analyses ont été nécessaires. Nous avons ainsi procédé à un découpage des récits à partir d'une mise en ordre chronologique et à un découpage en unités textuelles présentant soit un lien entre deux événements, soit un lien entre un événement et une représentation produite par l'étudiant, soit un lien entre deux représentations (avec un regroupement des unités présentant le même contenu). Ce travail d'analyse nous a permis de relier les unités textuelles en fonction de séquences logiques et/ou temporelles.

## 5. L'émergence des projets personnels des étudiants, à l'occasion d'incidents critiques

- 31 Nous commencerons par présenter les résultats qui proviennent de l'analyse typologique, puis nous examinerons ceux résultant du travail interprétatif.

### 5.1. L'analyse typologique qualitative

- 32 Ces résultats indiquent que l'émergence des projets personnels liés aux incidents critiques positifs prend place dans les trois types de situation d'apprentissage étudiés : 1) situation relative à un cours magistral, 2) situation groupale et 3) situation dyadique. Nos résultats illustrent la nature des incidents qui confortent ou bousculent les projets personnels chez les étudiants. Chaque catégorie d'incidents positifs est mise en relation avec les motifs exprimés. L'analyse de l'ensemble des incidents critiques positifs permet d'identifier les mêmes quatre motifs. Les motifs d'autonomie, de maîtrise et d'intérêt relationnel sont invoqués sur le mode du manque ou du déficit. Le motif d'intérêt situationnel est invoqué sur le mode positif, dans tous les incidents critiques positifs. Nous avons constaté que parmi les trois premiers motifs (autonomie, maîtrise et intérêt relationnel), celui relatif à la maîtrise est le plus souvent cité. Cette prédominance peut aisément se comprendre eu égard au contexte académique qui attend de l'étudiant qu'il se montre compétent. Nous présentons ci-dessous trois cas d'incidents critiques positifs, relatifs aux trois types de situations d'apprentissage formel ici étudiés.
- 33 Le premier incident retenu est celui relaté par Diégo. A l'occasion d'un travail de groupe, il échange avec Alex (situation dyadique) à propos de la situation macroéconomique dans leur pays respectif, en présence des autres étudiants du groupe :
- « C'est une discussion qu'on avait eue [...] avec un de mes amis, Ahmed [...]. Je disais, on avait une discussion sur la croissance et sur la force économique du pays. »
- 34 Un incident critique positif prend place en lien avec un déficit de maîtrise et d'intérêt relationnel. Relevons à ce propos le verbatim suivant de Diégo :
- « Il avait des connaissances que je n'avais pas. Là je me suis dit ce n'est pas normal » et « Il m'a un peu coincé. [...] Là j'étais bloqué [...] On se sent toujours un peu petit. Un peu humilié. »
- 35 Puis, un troisième motif (dans un deuxième temps) est invoqué par Diégo, à savoir un intérêt situationnel : » *après, cela m'a intéressé [...].* »

- 36 Le deuxième incident retenu ici est celui mentionné par Adélaïde. Cette étudiante nous parle d'un cours d'histoire *ex cathedra*, qui portait sur la Seconde Guerre Mondiale, donné par un enseignant, à plus ou moins 300 étudiants. Pour cette étudiante, le cours, « c'était comme une histoire [...] Chaque événement qu'on abordait était vraiment raconté comme une histoire, donc on s'y accroche beaucoup plus quoi. Ce n'est pas des dates et des faits historiques qu'on étale les uns à la suite des autres ... »
- 37 L'incident critique positif est associé à un déficit de maîtrise à propos de cette période de l'histoire et un intérêt situationnel (dans un deuxième temps). L'étudiante dit : « *allez si on ne nous en parle pas, si on ne nous donne pas les outils [...].* » et « *on a envie de s'y intéresser.* »
- 38 Le troisième incident est évoqué par Armand. A l'occasion d'un travail de groupe, les étudiants questionnent, en présence de l'enseignant, la réalité de l'homme à notre époque. L'étudiant mentionne : « On était deux groupes par classe. On était une quarantaine. On était en rond [...]. Et là il y avait toujours un échange. »
- 39 L'incident positif est à mettre en lien avec deux motifs, le déficit d'autonomie et l'intérêt situationnel (dans un deuxième temps) : « C'est un petit peu comme en anglais, on doute de ce qu'on peut faire. On a beaucoup de vocabulaire, on sait peut être parler mais si on a jamais parlé, on ne sait pas si on sait parler donc on se dit ben oui si je parle [...] Quand on est à l'étranger, on est obligé de parler. » et « Donc ça c'est vrai, c'est vraiment un cours qui me plaisait beaucoup. »
- 40 De la même manière, les incidents critiques négatifs prennent également place dans les trois types de situation d'apprentissage étudiés. Sur le mode du manque ou du déficit, les quatre motifs suivant ont été invoqués : autonomie, maîtrise, intérêt relationnel et intérêt situationnel. Parmi les trois premiers motifs (autonomie, maîtrise et intérêt relationnel), celui relatif de la maîtrise qui est, là encore, le plus souvent cité. Le motif relatif à l'intérêt situationnel est également exprimé dans tous les incidents critiques négatifs, mais cette fois-ci sur le mode du manque.
- 41 A titre illustratif, nous présentons ci-dessous trois cas d'incidents critiques négatifs pour chacun des trois types de situations d'apprentissage étudiées. Le premier incident négatif retenu est celui mentionné par Diégo. Les étudiants devaient réaliser un travail de groupe, sous la supervision de l'enseignant : « *On avait fait ce travail de groupe juste avant les examens.* » Trois motifs sont associés à cet incident négatif : déficit de maîtrise, déficit d'intérêt relationnel, déficit d'intérêt situationnel (dans un deuxième temps). « On ne savait pas comment faire » et « C'était pas une relation saine. Beaucoup de tension. On se renvoyait la faute » et « C'était une véritable perte de temps. Le travail ne m'a rien apporté. »
- 42 Adélaïde quant à elle, nous parle d'un incident négatif qui a pris place à l'occasion d'un cours *ex cathedra*, donné par un enseignant, à plus ou moins 100 étudiants. Beaucoup d'étudiants n'assistaient pas à ce cours : « *Parce que des cours comme ça qui sont hyper théoriques.* » Cet incident peut être mis en lien avec deux motifs qui sont un déficit à la fois de maîtrise et d'intérêt situationnel (en un deuxième temps). « Apprendre des définitions par cœur [...]. Pour moi c'est pas vraiment apprendre. » et « C'est pas vraiment ce qui m'intéresse. »
- 43 Le troisième incident critique négatif est celui relaté par Edwige. A l'occasion d'un cours de langues, les étudiants doivent travailler deux par deux :

« Le deuxième cours d'anglais, on était quatre sur un banc. On devait parler deux par deux. »

- 44 Cet incident négatif est rapporté à deux motifs, à savoir un déficit d'intérêt relationnel et un déficit d'intérêt situationnel (dans un deuxième temps).

« Ma voisine s'est retournée derrière et je suis restée là sans voix. C'est me nier mais d'une façon, je n'avais jamais été niée aussi fortement, et ça m'a vraiment choquée. » et « Là je n'ai plus envie d'y mettre du mien. »

## 5.2. Le travail interprétatif

- 45 Nos résultats montrent les liens entre la situation d'apprentissage formel, la nature de l'incident critique positif et l'émergence de projets personnels à court, moyen et long termes. Nous retenons que, lorsqu'au sein de la situation d'apprentissage formel, l'étudiant affirme éprouver un manque ou un déficit en termes d'autonomie, de maîtrise ou d'intérêt relationnel, il peut être amené à travailler - s'il trouve les ressources nécessaires au sein de la situation de formation - ce manque en cherchant à le dépasser, en faisant émerger de nouveaux projets personnels. Nous posons l'hypothèse que ce manque ne peut être dépassé que si l'étudiant s'engage dans la situation d'apprentissage parce qu'il y trouve un intérêt situationnel.

- 46 Pour mieux saisir l'émergence de projets personnels au sein des situations d'apprentissage formel, à l'occasion d'incidents critiques positifs, reprenons le cas de Diégo. Durant sa première année de formation, Diégo subit la formation et travaille pour réussir ses examens, mais il estime qu'au cours de la deuxième année de formation, les choses changent. C'est au cours de cette deuxième année que prend place un événement particulièrement significatif pour lui qui va constituer un tournant dans son parcours.

- 47 Comme déjà évoqué, à l'occasion d'un travail de groupe réalisé en classe, Diégo discute d'économie avec un ami. L'un et l'autre questionnent, en présence des autres étudiants du groupe, la situation macroéconomique de leur pays respectif.

« C'est une discussion qu'on avait eue car on est de nationalité différente. Lui est Marocain, je suis Italien. Il y a une espèce de nationalisme qui revient mais c'est sans méchanceté. Je disais, on avait une discussion sur la croissance et sur la force économique du pays. Je n'arrivais pas à défendre aussi bien que lui. Il avait des arguments très précis, alors que je parlais de l'idée que le Maroc par rapport à l'Europe. Là je me suis dit qu'il avait beaucoup de culture générale. Ce n'est pas le grand exemple. Nous étions plusieurs, mais la discussion s'est centrée sur nous deux. Il m'a un peu coincé. La relation entre-nous n'était plus bonne. [...] Il avait des connaissances que je n'avais pas. Là je me suis dit, ce n'est pas normal. Nous faisons les mêmes études. Là j'avais des lacunes. On a argumenté sur le taux de croissance. Il m'a sorti des arguments. Là j'étais bloqué. [...] Ça m'a permis de me rendre compte de certaines lacunes que j'avais et que j'ai encore. Ça m'a permis de m'éveiller sur certaines faiblesses. [...] On se sent toujours un peu petit. Un peu humilié. Il y a l'effet de groupe. Les autres sont là. On essaie de détourner la conversation. On se sent un peu inférieur à lui dans cette situation. »

- 48 À travers les propos de Diégo, nous comprenons qu'un événement, chargé d'une très grande émotion pour lui, vient rompre la séquence de prévisibilité dans le déroulement de l'activité de formation. Diégo ressent un manque de maîtrise : il est incapable de répondre à son ami parce qu'il ne dispose pas de connaissances suffisantes. De plus, il considère également qu'il n'arrive pas à construire, avec son ami, une relation

interpersonnelle de qualité. Les justifications de Diégo en termes de déficit de maîtrise et d'intérêt relationnel expriment sa déstabilisation.

« C'est surtout les cours d'économie. Surtout ces cours qui m'ont permis de me rendre compte que je vivais dans un monde où on ne comprend pas toujours les mécanismes. Qu'il y a des tas de facteurs qui influencent notre vie même si on ne s'en rend pas compte, qu'on vit notre vie peinard. Connaître vraiment les mécanismes, pouvoir les étudier, les analyser. [...] Pouvoir tenir pas seulement avec lui. [...] C'est ça que je souhaite pouvoir faire. Pouvoir argumenter mon opinion. Ça m'a permis en tout cas de concentrer le secteur, de préciser mon objectif. C'est-à-dire que c'était dans le domaine financier. [...] mais alors dans un avenir un peu plus lointain parce que maintenant je n'ai pas vraiment l'expérience pour m'engager en politique, pour défendre certaines idées. »

- 49 À partir de ses propos tenus, nous comprenons que la situation de formation éveille la curiosité de Diégo. Il prend une décision : il veut pouvoir argumenter aussi bien que son ami. Afin d'avoir à l'avenir davantage de maîtrise et peut-être également des relations qui ne lui font plus perdre la face (Goffman, 1974), Diégo élabore un projet à court terme. Il veut apprendre pour se constituer une boîte à outils ; il veut s'appropriier les mécanismes économiques afin de pouvoir interpréter la réalité économique. De plus, il s'est mis à cheminer et à revaloriser certains cours. Il a également commencé à élaborer un projet à moyen terme qui s'inscrit logiquement dans le prolongement de la formation suivie : il voudrait travailler dans le domaine financier. Il se plaît à envisager encore d'autres possibles, plus lointains, comme faire de la politique.
- 50 Deux autres cas se référant aux autres situations d'apprentissage permettent d'examiner la nature de l'incident critique positif et son effet sur les projets personnels de l'étudiant. Adélaïde est, dès le départ, contente de son choix de formation. Dans chacun de ses cours, elle retrouve quelque chose qu'elle aime. Toutefois, un événement vient la troubler. À l'occasion d'un cours magistral, Adélaïde découvre que son manque de connaissances sur l'histoire des guerres mondiales ne lui a pas permis, jusqu'ici, de comprendre l'importance de ce que sa grand-mère tentait de partager avec elle. La situation lui donne envie d'en savoir plus ; elle est interpellée par le témoignage de l'enseignant à propos des guerres mondiales. À partir de là, de nouveaux projets émergent : un projet à court terme, faire un mémoire sur un fait historique comme la seconde guerre mondiale, et un projet à moyen terme, partager avec les générations futures ses connaissances relatives à cette période de l'histoire.
- 51 Quant à Armand, il trouve que sa première année a été très difficile : il a éprouvé des difficultés à s'adapter. Toutefois, la deuxième année lui a permis de trouver ses marques. Un incident vient témoigner tout particulièrement des changements qui ont pris place au cours de cette deuxième année. Dans le cadre d'une situation de travail en groupe, Armand découvre son manque d'autonomie : il n'ose pas donner son avis. Il l'explique par le fait que, avant son entrée dans l'enseignement supérieur, il était dans une école fréquentée par des élèves de milieu défavorisé, alors que lui provient d'un milieu relativement favorisé. Dans un tel contexte, afin de pouvoir s'intégrer au mieux, il a pris l'habitude de ne pas faire et de ne pas dire ce qu'il pense. Par contre, à l'occasion du dispositif proposé par l'enseignant, Armand explore cette possibilité de défendre un point de vue personnel. Cette expérience l'a interpellé à la fois au niveau émotionnel et au niveau cognitif. À partir de là, de nouveaux projets émergent, notamment un projet à court terme : communiquer davantage et mieux avec les autres.

Un projet à moyen terme se profile aussi : se trouver un métier où il pourra être créatif (parce qu'il associe pouvoir donner son avis à être créatif).

- 52 Examinons maintenant les résultats fournis par le travail interprétatif pour les incidents critiques négatifs. Trois cas sur dix ont aussi été sélectionnés afin de couvrir les trois situations d'apprentissage retenues dans le cadre de notre démarche. Nous retenons que lorsque la situation d'apprentissage formel n'offre pas à l'étudiant un lieu et un temps pour travailler son manque (absence des ressources nécessaires) - exprimé en termes d'autonomie, de maîtrise et d'intérêt relationnel -, cela engendre un désintérêt pour la situation de formation.
- 53 Pour mieux saisir ce qui rend parfois difficile l'émergence de projets personnels suite à des incidents critiques, nous proposons de partir encore une fois du récit de Diégo. L'événement relaté prend place durant la deuxième année de formation et se réfère à une situation de travail en groupe.
- « On avait fait ce travail juste avant les examens. Et comme on ne savait pas comment avancer concrètement dans le travail, on était vraiment bloqué. Beaucoup de tension dans le groupe car il y avait la tension des examens qui arrivait. [...] Et aussi la tension de finir ce travail le plus vite possible. Et donc on n'avancait pas. C'était pas une relation saine. Beaucoup de tension. On se renvoyait la faute. On ne savait pas comment faire pour que cela aille mieux. La solution finale c'est qu'on a pris un travail de l'année précédente, mais on a ajouté tous les éléments que nous avions trouvés. [...] C'était une véritable perte de temps. Un vrai sentiment d'échec car on n'a rien retiré. »
- 54 Ici, Diégo estime que ses pairs et lui-même manquent de maîtrise pour réaliser le travail demandé par l'enseignant. La situation de travail en groupe, en l'absence de l'enseignant, voit se développer des conflits entre les étudiants qui sont stressés. Diégo se retrouve sans ressources pour pouvoir faire face à son déficit à la fois de maîtrise et d'intérêt relationnel. Cela le déstabilise. Aussi, il estime que ce qui se passe au sein de cette situation est sans intérêt. Diégo subit la situation de formation : il se sent dépassé, bloqué. Il n'arrive pas à traduire cet événement en quelque chose de positif. Toutefois, Diégo et ses pairs arrivent, vaille que vaille, à élaborer une stratégie afin de tenter de rencontrer les exigences de l'enseignant et de réussir l'évaluation certificative.
- 55 Deux autres cas d'incidents critiques négatifs sont relevés. Il y a d'abord le cas d'Adélaïde qui, à l'occasion d'un cours théorique, reconnaît qu'elle n'a aucune compétence en la matière. Elle ne comprend rien.
- « Ce n'est pas quelque chose qui m'intéresse particulièrement déjà. C'est vraiment très théorique (...) apprendre c'est plus des cours qui vont m'ouvrir l'esprit »
- 56 Puis il y a le cas d'Edwige qui doit travailler de manière interactive avec deux collègues en langues sous la supervision de l'enseignant. Elle se sent niée parce que ses voisines de banc ne veulent pas travailler avec elle : « *Là je n'ai plus envie d'y mettre du mien* ».

## 6. Les apports pour la recherche et les pratiques professionnelles

- 57 À partir de ces résultats, nous pouvons retenir que certaines situations d'apprentissage peuvent, à certaines conditions et à l'occasion d'incidents critiques, faire émerger chez les étudiants des projets personnels justifiés en termes d'autonomie, de maîtrise,

d'intérêt relationnel et d'intérêt situationnel. Ces projets personnels présentent un caractère situé, puisqu'ils résultent de l'interaction étudiant - situation de formation.

- 58 Les résultats obtenus ici peuvent être d'un apport pour deux champs sociaux différents, à savoir la recherche scientifique et les pratiques professionnelles dans l'enseignement supérieur. Examinons-les successivement.
- 59 De l'analyse des données, nous retenons que l'événement déclencheur crée une rupture de nature à déstabiliser l'étudiant. Si ce dernier est interpellé par l'interaction événement-situation de formation, il pourra dépasser son déficit initial d'autonomie, de maîtrise ou d'intérêt relationnel pour répondre à une situation qui le mobilise. Ce qui différencie fondamentalement les incidents critiques positifs des incidents critiques négatifs, c'est le fait que dans les premiers la situation d'apprentissage interpelle à chaque fois l'étudiant et génère de ce fait un intérêt situationnel ; dans les situations où survient un incident critique négatif, l'étudiant manifeste une absence d'intérêt situationnel.
- 60 Dans chacun des incidents critiques positifs analysés, l'étudiant vit quelque chose de difficile. En revanche, le déficit initial ressenti par l'étudiant par rapport à l'autonomie, la maîtrise ou l'intérêt relationnel devient un levier de changement, et ce changement constitue un espace de motivation et de projets personnels. Dans un premier temps, le vécu de l'étudiant mobilise son attention pour la situation d'apprentissage sur le registre des émotions. À cet égard, il y a lieu de faire un lien avec les études s'inscrivant dans le courant de l'autodétermination qui portent sur l'intérêt situationnel et qui montrent qu'une des sources possibles de l'intérêt situationnel de l'étudiant est l'émotion (Krapp, 2002a, 2002b). Dans un deuxième temps, l'étudiant trouve les ressources nécessaires pour travailler son manque initial. Les travaux portant sur l'intérêt situationnel parlent d'opportunités d'apprentissage (Hidi & Renninger, 2006 ; Krapp, 2002a, 2002b). Ainsi poussé par la situation d'apprentissage qui lui offre des opportunités, l'étudiant peut traduire l'événement vécu sur un mode positif. Malgré la difficulté rencontrée, il arrive à se positionner comme sujet-acteur de sa formation et à s'inscrire dans une démarche formative. Il modifie ses représentations et reconfigure son rapport à son environnement et à lui-même. A partir de cette reconfiguration, des contraintes sont levées et des opportunités sont saisies ouvrant vers de nouveaux possibles.
- 61 Dans chacun des incidents critiques négatifs analysés surgit un événement qui déstabilise profondément l'étudiant. Ce dernier éprouve des manques en termes d'autonomie, de maîtrise et d'intérêt relationnel. Contrairement à ce qui se passait dans les incidents critiques positifs, la situation d'apprentissage n'éveille aucun intérêt chez l'étudiant. Ce dernier n'y trouve aucune ressource ni opportunité à saisir. La situation d'apprentissage ne pousse pas l'étudiant à se dépasser. Il se sent, dès lors, impuissant. Notons, au passage, que le sentiment de subir une situation et les conséquences négatives qui y sont liées a été maintes fois étudié dans les recherches de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008). Il ressort de nos données que l'étudiant vit un événement pénible qui, pour lui, représente un échec, même si cela ne correspond pas à un échec au niveau certificatif. Dans un tel contexte, comment un quelconque projet pourrait-il émerger ? Toutefois, il est intéressant de constater que les étudiants interrogés arrivent toujours à trouver une solution adaptative pour réussir l'examen, même lorsque les situations d'apprentissage proposées ne les soutiennent pas dans leur apprentissage. Ces étudiants développent des stratégies expéditives à court terme afin



de pouvoir satisfaire les exigences de l'enseignant : étudier par cœur, retrouver les questions d'examen des années antérieures, reprendre le travail réalisé par d'autres étudiants, etc.

- 62 Les résultats liés à l'analyse de nos entretiens indiquent que les projets personnels de l'étudiant présentent un caractère situé parce qu'ils émergent de l'interaction entre cet étudiant et une situation d'apprentissage formel à un moment donné. Soulignons que contrairement à la plupart des travaux se référant à la théorie de l'autodétermination, nous n'avons pas travaillé en privilégiant une tradition positiviste par des méthodes expérimentales et des questionnaires pointés par Sarrazin, Tessier et Trouillou (2006). Nous avons, au contraire, conduit une recherche *in vivo* privilégiant une tradition interprétative. Notre choix nous a permis de saisir les situations d'apprentissage dans leur dynamique et leur complexité.
- 63 Les contributions s'inscrivant dans le courant de l'autodétermination ont mis en évidence les liens pouvant exister entre, d'une part, des contextes de formation soutenant l'autonomie, la maîtrise, l'intérêt relationnel et l'intérêt situationnel et, d'autre part, la motivation, l'engagement et le bien-être des étudiants (Deci & Ryan, 2008 ; Jang, Kim & Reeve, 2012 ; Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009). Beaucoup de travaux se sont focalisés sur le savoir-faire des enseignants susceptible de stimuler la motivation et l'engagement de l'étudiant (Assor, Kaplan & Roth, 2002 ; Reeve, 2002, 2006 ; Reeve & Jang, 2006 ; Sarrazin, Tessier & Trouillou, 2006). Les résultats obtenus par notre recherche viennent compléter ces travaux en mettant l'accent sur les processus en jeu, non plus chez l'enseignant mais chez l'étudiant lui-même lorsqu'il est amené à s'engager dans certaines situations d'apprentissage.
- 64 Nous avons découvert que, lorsque un événement vient rompre la séquence de prévisibilité dans le déroulement de l'activité de formation, l'étudiant se découvre - dans le sens de prendre conscience et de ressentir - en manque d'autonomie, de maîtrise ou d'intérêt relationnel. Des changements positifs ou négatifs vis-à-vis de ses projets personnels sont alors susceptibles de prendre forme. De tels résultats sont intéressants car complémentaires à ceux cités précédemment qui ne s'étaient pas particulièrement intéressés à la question de l'émergence des projets personnels en contexte de formation. Certes la littérature se référant à la théorie de l'autodétermination reconnaît l'importance des projets personnels de l'étudiant comme source de motivation et d'engagement de ce dernier dans sa formation (Brault-Labbé & Dubé, 2010 ; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004), mais la question des conditions de leur émergence au sein des situations d'apprentissage n'avait pas été posée.
- 65 Que pouvons-nous en retirer pour nos pratiques professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Les résultats ici présentés viennent compléter l'ensemble des travaux questionnant les projets des étudiants dans l'enseignement supérieur. Ils conduisent à comprendre les conditions d'émergence des projets personnels, au cours de la formation universitaire d'un étudiant, au coeur des situations d'apprentissage. Ceci permet de sortir du paradoxe de la demande faite à l'étudiant de se doter d'un projet personnel (Biémar, Philippe & Romainville, 2003) alors qu'il manque de ressources. La question qui en découle est de savoir comment soutenir l'émergence et l'évolution des projets personnels des étudiants en cours de formation.
- 66 Les recherches s'inscrivant dans le courant de l'autodétermination proposent des pistes pour améliorer les pratiques des enseignants (Sarrazin, Tessier & Trouillou, 2006)



basées sur les liens démontrés entre, d'une part, les contextes de formation soutenant l'autonomie, la maîtrise, l'intérêt relationnel et l'intérêt situationnel et, d'autre part, la motivation, l'engagement et le bien-être des étudiants. Il s'agit, selon nous, de porter davantage d'attention aux événements révélateurs d'incidents qui peuvent sembler, à première vue anodins, mais qui s'avèrent de toute première importance pour les étudiants. Ils s'attendent à pouvoir interroger leurs déficits en termes d'autonomie, de maîtrise, d'intérêt relationnel et situationnel afin de les dépasser. C'est à cette condition que les formations et leurs situations d'apprentissage pourront étayer les apprentissages et donner l'occasion d'ébaucher des projets personnels.

- 67 Les situations d'apprentissage porteuses de projets personnels pour les étudiants avaient toutes comme origine une situation complexe qui soutient les étudiants dans leur questionnement. Les étudiants ont pu transformer l'incident critique en une opportunité d'apprentissage parce qu'ils ont repéré diverses ressources orchestrées par l'enseignant. Ce dernier remplissait à la fois le rôle d'accompagnateur des étudiants (se tenant à côté d'eux et non entre les étudiants et le savoir) et de facilitateur de la situation de formation. Les pratiques des enseignants s'inscrivent dans ce qu'Aumont et Mesnier (1992) nomment la fonction d'aide à l'apprentissage que nous avons mis en évidence dans d'autres travaux (Lagase-Vandercammen, 2011, 2012 ; Vandercammen, 2010). Notons, au passage, que d'autres recherches ont montré le poids non négligeable de l'effet enseignant sur les acquisitions scolaires (Donnay & Bru, 2002 ; Duru-Bellat & Mingat, 1994). Nous proposons, dès lors, de questionner l'enseignant sur son rôle de facilitateur quant à l'émergence des projets personnels chez les étudiants à partir d'incidents critiques.

## 7. Conclusion

- 68 Notre étude illustre comment des étudiants se sont engagés dans une démarche de formation et se sont mis à élaborer des projets personnels à partir d'incidents critiques vécus dans des situations d'apprentissage. Les étudiants sont également à même de justifier leurs projets personnels en termes d'autonomie, de maîtrise, d'intérêt relationnel et d'intérêt situationnel. Nos travaux viennent ainsi compléter ceux de Bart et Fournet (2010) qui avaient mis en évidence la nature évolutive du projet de l'étudiant en cours de formation dans l'enseignement supérieur. Les résultats enrichissent ceux d'autres recherches s'inscrivant dans le courant de l'autodétermination ; d'une part, ils permettent de comprendre les contextes de formation universitaire susceptibles de faciliter ou d'inhiber l'émergence des projets personnels chez les étudiants ; d'autre part, ils donnent l'occasion de saisir les enjeux pour les étudiants d'une bonne utilisation des situations d'apprentissage formel.
- 69 Le caractère exploratoire de notre recherche et la taille restreinte de l'échantillon n'ont pas la prétention de permettre une généralisation des résultats. Aussi, ces derniers mériteraient d'être prolongés par d'autres investigations. L'hypothèse selon laquelle certaines situations d'apprentissage permettent aux étudiants de justifier leurs projets personnels en termes d'autonomie, de maîtrise, d'intérêt relationnel et d'intérêt situationnel, gagnerait à être testée par le biais de recherches quantitatives qui sont d'ailleurs prédominantes dans le champ de l'autodétermination.
- 70 Les étudiants qui ont été interrogés étaient en début de leur troisième année d'études et ils avaient déjà réussi deux années universitaires. Il serait judicieux de poursuivre les

travaux par une recherche complémentaire portant sur les étudiants qui n'ont pas poursuivi le cursus initialement choisi. Se sont-ils réorientés suite à l'émergence de nouveaux projets personnels en cours de formation? Ou n'ont-ils pas trouvé les ressources, qui leur étaient nécessaires au sein des situations d'apprentissage, afin d'être motivés et d'élaborer des projets personnels ?

- 71 Les projets personnels évoqués par les étudiants interrogés ont émergé au sein de situations groupales et dyadiques, qui permettent plus aisément à l'enseignant de déployer une pédagogie centrée sur l'étudiant. Des projets personnels ont pu aussi émerger chez des étudiants au sein de cours magistraux, ce qui nous indique que c'est chose possible, moyennant certains aménagements du dispositif de formation.
- 72 Que conclure de l'ensemble de ces résultats pour une pédagogie à promouvoir dans un enseignement supérieur? À partir des recherches se référant à la théorie de l'autodétermination et des résultats obtenus par nos propres travaux, nous retenons que c'est au travers de situations d'apprentissage, conçues comme des lieux et des temps de questionnement pour les étudiants, que nous avons le plus de chance de placer le processus d'apprentissage et le projet personnel de l'étudiant au cœur de la formation.
- 73 Evoquons, ici, l'un des grands théoriciens de la pédagogie, Dewey (1968) qui, déjà en son temps, a mis en évidence la valeur des pédagogies centrées sur l'étudiant. L'approche pragmatique de Dewey jette un éclairage suggestif sur nos travaux en replaçant l'expérience, ici celle des incidents critiques, au centre de toute situation authentique d'apprentissage. Il s'agit d'une expérience porteuse de transaction à partir d'un problème qui surgit et révèle à l'étudiant un déficit susceptible de devenir créateur de projet. La pédagogie de l'enseignement supérieur ne saurait évacuer l'expérientiel porteur d'apprentissage. Tout l'enjeu de cette pédagogie est de savoir limiter le formalisme, structurant mais invasif, pour le faire cohabiter avec l'expérientiel. C'est un défi qui implique toutefois d'avoir à redéfinir cet expérientiel porteur de projet.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (dir.) (2003). *Trésor de la langue française informatisé*. Repéré à <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.
- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bart, D. & Fournet, M. (2010). Le projet professionnel et personnel des étudiants : assise de leur professionnalisation ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), Repéré à <http://ripes.revues.org/314>.

- Bernet, O. (2000). La représentation du problème « s'orienter » chez les lycéens de terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), 453-482.
- Biémar, S., Philippe, M.-C. & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2011). *Psychologie des conduites à projet* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 423-436.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Chenard, P. & Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 598-609). New York, NY: Guilford press.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-regulation in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. Dans R. M. Ryan (dir.), *Oxford handbook of human motivation* (p. 85-107). Oxford: University Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Donnay, J. & Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 19(2), 111-127.
- Dumora, B. (2001). Les intentions d'orientation et leur argumentation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 148-165.
- Durut-Bellat, M. & Mingat, A. (1994). La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effets-maître ». Dans M. Crahay & A. Lafontaine (dir.), *Évaluation et analyse des établissements de formation* (p. 131-145). Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(4), 459-482.

- Erlich, V., Frickey, A., Héraux, P., Primon, J.-L., Boyer, R. & Coridian, C. (2000). La socialisation des étudiants débutants. *Les dossiers*, 115. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Flanagan, J. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de psychologie appliquée*, 51(4), 164-185 et 267-295.
- Forner, Y. & Autret, K (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), 499-517.
- Galand, B., Neuville, S. & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 1-32.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*. Paris : Editions EMS.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Edition De Minuit.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, J. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661.
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational psychology*, 104(4), 1175-1188.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A. & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257-268.
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A. & Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 231-244.
- Krapp, A. (2002a). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 65-86). New York, NY: The University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2002b). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383-409.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395.
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 5-21.
- Lagase-Vandercammen, D. (2011). Modèle heuristique relatif aux situations de formation formelle facilitant la dynamique du projet personnel de l'étudiant. *Proceedings of the 2013 Conference of the ESREA Network on Life History and Biographical Research*, 217-233.
- Lagase-Vandercammen, D. (2012, juin). *La fonction d'aide à l'apprentissage*. Communication présentée au deuxième colloque international de didactique professionnelle, Nantes, France.

- Laguardia, J. & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Léauté, M. (1991). Le terrorisme du projet. *Education permanente*, 108, 71-77.
- Mérini, C. & Sere, M.-G. (2001). Le module « Projet Professionnel » : une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver. *Revue française de pédagogie*, 136, 21-29.
- Nils, F. & Lambert, J.-P. (2011). Quelle est l'ampleur de l'échec en première année à l'université ? Tout est-il joué d'avance ? Dans Ph. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nuttin, J. (1985). Le fonctionnement de la motivation humaine. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14(2), 91-103.
- Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D. & Arcand, I. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires : étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-27.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan (dir.), *Handbook of Self-determination Research* (p. 183-203). New York: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Rochex, J.-Y. (1995a.). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (1995b.). Interrogations sur « le projet » : la question du sens. *Éducation Permanente*, 125(4), 77-90.
- Rochex, J.-Y. (1998). Expérience scolaire et travail de subjectivation. Dans J.-M. Barbier & O. Galatanu (dir.), *Action, affects et transformation de soi* (p. 193-209). Paris : Presses universitaires de France.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouillou, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Saussez, F., Lebrun, M., Wouters, P. & Paquay, L. (1997). *Comment te vois-tu dans 5 ans ? Analyse de la structure des représentations du projet de jeunes en situation d'échecs à l'université*. Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain-La-Neuve.
- Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal striving : when personal goals correctly represent the person. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan (dir.), *Handbook of Self-Determination Research* (p. 65-86). New York, NY : University of Rochester Press.
- Sheldon, K. M. (2004). *Optimal human being : an integrated multi-level perspective*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Vallerand, R. & Thill, E. (dir.) (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC : Éditions Études vivantes.

Vandercammen, D. (2010). *Dynamique du projet personnel en contexte de formation. Approches socio-cognitiviste et psychanalytique* (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. & Deci E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence : the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., De Viron, F. & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(1), 25-44.

Woolsey, L. (1986). The critical incident technique : an innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counseling*, 20(4), 242-254.

## RÉSUMÉS

Le projet personnel de l'étudiant a déjà fait l'objet, par le passé, de beaucoup de travaux, mais peu de ceux-ci ont posé la question de l'émergence de ce projet personnel dans un contexte d'apprentissage formel. La recherche empirique, référée ici au champ des théories socio-cognitives de la motivation, a utilisé la technique des incidents critiques pour mettre en évidence les conditions d'émergence ou d'inhibition des projets personnels des étudiants dans un tel contexte. L'analyse des résultats obtenus montre que les situations d'apprentissage formel dans l'enseignement supérieur donnent, mais à certaines conditions, la possibilité aux étudiants de justifier leurs projets personnels en termes d'autonomie, de maîtrise, d'intérêt relationnel et d'intérêt situationnel.

In the past, numerous studies have been carried out on the student's personal project. Few of them, however, have examined the emergence of the student's personal project in a context of formal learning. The present empirical research, referring to socio-cognitive theories of motivation, has applied the method of critical incidents to highlight conditions that facilitate or inhibit the emergence of the student's personal project. The results shows that formal learning situations in higher education support, albeit under particular conditions, students in explicating their personal project in terms of autonomy, mastery, relational and situational interest.

## INDEX

**Mots-clés** : apprentissage formel, incident critique, projet personnel, théorie de l'autodétermination, théories motivationnelles

## AUTEURS

### **DOMINIQUE LAGASE-VANDERCAMMEN**

Institut des Hautes études des Communications sociales, Bruxelles, Belgique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve  
dominique.lagase@telenet.be

### **JEAN-PIERRE BOUTINET**

Université catholique de l'Ouest à Angers (France), Université de Sherbrooke (Canada),  
l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense (France)  
jean-pierre.boutinet@wanadoo.fr