



Master

2021

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

DYPPEE (Dynamic Prism for Positive Educational Experience) : un cadre théorique illustré par l'expérience d'étudiant-es dans une formation universitaire innovante à visée professionnalisante

Garcia Garcia, Pastora

How to cite

GARCIA GARCIA, Pastora. DYPPEE (Dynamic Prism for Positive Educational Experience) : un cadre théorique illustré par l'expérience d'étudiant-es dans une formation universitaire innovante à visée professionnalisante. Master, 2021.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:157242>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**DYPPEE (Dynamic Prism for Positive Educational Experience) :
un cadre théorique illustré par l'expérience d'étudiant-es dans
une formation universitaire innovante à visée professionnalisante**

Mémoire réalisé en vue de l'obtention de la

**Maîtrise Universitaire en Sciences et Technologies
de l'Apprentissage et de la Formation
[MALTT]**

Par

Pastora GARCÍA GARCÍA

Directrice du mémoire

Gaëlle MOLINARI - Professeure TECFA, Université de Genève

Jury

Gaëlle MOLINARI - Professeure TECFA, Université de Genève

Sonia PROUST-ANDROWKHA - Chargée de cours SEFA, Université de Lille

Stéphane JACQUEMET - Chargé d'Enseignement FA / SSED, Université de Genève

Genève, Septembre, 2021

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation

Résumé

Dans la quête de voies susceptibles de favoriser des expériences positives dans un contexte universitaire à visée professionnalisante, cette étude qualitative s'attache à mieux comprendre quelles sont les caractéristiques qui participent au bien-être des étudiant-es d'un cours universitaire pré-professionnalisant de Bachelor en économie et management, basé sur une pédagogie d'apprentissage par projet, conçu selon des critères d'innovation et ayant recours à des outils numériques.

Sept ancien-nes étudiant-es ont répondu à un questionnaire, ensuite trois ont été interviewé-es dans le but de recueillir leurs expériences et ressentis personnels. Les données collectées ont été analysées à la lumière d'un cadre conceptuel multidisciplinaire conçu dans le cadre de ce mémoire, et représenté sous la forme d'un prisme (DYPPEE : Dynamic Prism for Positive Educational Experience). DYPPEE comporte deux bases complémentaires, à savoir, (1) le modèle PERMA du bien-être (Seligman, 2012) et (2) cinq principes d'ingénierie pédagogique pour soutenir les émotions favorables à l'apprentissage et la motivation (Linnenbrink-Garcia et al., 2016). Les bases de ce prisme embrassent un ensemble de facettes correspondant, d'une part, aux facteurs qui favorisent une expérience positive d'apprentissage et, d'autre part, aux modèles, critères et stratégies de conception pédagogique à considérer pour susciter une telle expérience dans les dispositifs de formation intégrant le numérique (Jeong et Hmelo-Silver, 2016 ; Romero, 2017 ; Romero et Laferrière, 2015).

Après une mise en contexte qui justifie la création de notre prisme conceptuel, les résultats de l'analyse menée nous apportent des informations intéressantes autour des ressentis positifs et négatifs d'après la perception expérientielle des participant-es. Ces données débouchent sur la réponse à la question de recherche qui présente des préconisations pour favoriser des expériences positives d'apprentissage.

Pour conclure, ce travail expose des perspectives de recherche visant l'évolution du cadre DYPPEE.

Mots-clés :

DYPPEE, formation universitaire, innovation, numérique, bien-être, expérience positive d'apprentissage.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteure de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le 2 septembre, 2021

Pastora García García

Table de matières

1	INTRODUCTION.....	6
1.1	CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES.....	6
1.2	PROBLEMATIQUE.....	7
1.2.1	Contexte de cette recherche.....	7
1.2.2	Raison de cette recherche.....	10
1.2.3	Objectif de cette recherche.....	11
1.3	PLAN DU TRAVAIL.....	12
2	CADRE THÉORIQUE	12
2.1	AUTOUR DU FIL ROUGE CONCEPTUEL	13
2.1.1	Notion d’“expérience positive d’apprentissage”.....	13
2.1.1.1	Notion de “bien-être”.....	14
2.1.1.2	Notion de “positif”.....	15
2.1.2	Notion d’“innovation pédagogique”.....	15
2.1.2.1	Pédagogie active : l’apprentissage par projet.....	17
2.1.2.2	La place de la technologie dans un contexte pédagogique innovant.....	18
2.1.3	Notion de “professionnalisation”.....	19
2.1.3.1	De l’université au monde professionnel.....	20
2.2	CONCEVOIR DES EXPERIENCES POSITIVES D’APPRENTISSAGE	21
2.2.1	Introduction au cadre théorique : Diverses facettes d’un seul prisme.....	21
2.2.2	Brève mise en contexte de l’article de Linnenbrink-Garcia et al. (2016).....	23
2.2.3	Cinq principes de conception pédagogique de Linnenbrink-Garcia, Patall et Pekrun (2016).....	24
2.2.4	Brève mise en contexte de la théorie du bien-être et du modèle PERMA.....	27
2.2.5	Modèle PERMA de Seligman (2011) dans un contexte éducatif.....	28
2.2.6	Brève mise en contexte du modèle des cinq compétences de M. Romero.....	30
2.2.7	Modèle des 5 compétences pour le 21 ^e siècle suivant Romero (2017).....	32
2.2.8	Facteurs associés à une expérience positive d’apprentissage.....	33
2.2.8.1	Modèle intégratif de la motivation élaboré par Fenouillet (2012/2016).....	33
2.2.8.2	Le sentiment d’efficacité personnelle de Bandura selon Carré (2004 et 2010).....	36
2.2.8.3	Les quatre phases du développement de l’intérêt de Hidi et Renninger (2006) et Renninger et Hidi (2016).....	38
2.2.9	Critères, stratégies et modèles de conception pédagogique pour favoriser une expérience positive d’apprentissage dans des dispositifs de formation intégrant des technologies numériques... ..	41
2.2.9.1	Guide de conception et d’évaluation d’activités intégrant les TICs de Boud et Prosser (2002).....	41
2.2.9.2	Modèle ICAP créé par Chi et Wylie (2014).....	43

2.2.9.3	Usages créatifs du numérique proposés par Romero et Laferrière (2015)	46
2.2.9.4	Sept affordances pour la collaboration dans des environnements numériques établies par Jeong et Hmelo-Silver (2016)	47
3	CADRE MÉTHODOLOGIQUE	51
3.1	APERÇU CHRONOLOGIQUE DE LA PROCEDURE	51
3.2	CONSIDERATIONS ETHIQUES	52
3.3	DEMARCHE QUALITATIVE A VISEE COMPREHENSIVE	52
3.4	PRESENTATION DU TERRAIN D'ÉTUDE ET DU RECRUTEMENT	52
3.4.1	<i>Traits généraux du concept du cours du terrain étudié</i>	<i>53</i>
3.4.2	<i>La parole aux étudiant-es</i>	<i>54</i>
3.5	COLLECTE DE DONNEES	54
3.6	TRAITEMENT DES DONNEES	55
3.6.1	<i>Grille d'analyse et codage sur Atlas.ti</i>	<i>56</i>
3.6.2	<i>Ancrage théorique des analyses</i>	<i>57</i>
3.7	METHODE D'ANALYSE ET PRESENTATION DES DONNEES	58
4	ANALYSE DES RÉSULTATS	59
4.1	SYNTHESES DES VERBATIMS	60
4.1.1	<i>Phase motivationnelle de la motivation [MOT-MOTIV]</i>	<i>60</i>
4.1.2	<i>Phase volitionnelle de la motivation [MOT-VOLIT]</i>	<i>61</i>
4.1.3	<i>Sentiment d'efficacité personnelle [AUTO-EFF]</i>	<i>63</i>
4.1.4	<i>Intérêt [INT]</i>	<i>65</i>
4.1.5	<i>Dimension relationnelle du travail en groupe [GROUPE-REL]</i>	<i>66</i>
4.1.6	<i>Dimension cognitive du travail en groupe [GROUPE-COG]</i>	<i>68</i>
4.1.7	<i>Autonomie [AUTON]</i>	<i>69</i>
4.1.8	<i>Créativité [CRÉA]</i>	<i>71</i>
4.1.9	<i>Accompagnement [ACCOMP]</i>	<i>72</i>
4.1.10	<i>Numérique [NUMÉR]</i>	<i>74</i>
4.1.11	<i>Compétences et connaissances [COMP-CONN]</i>	<i>76</i>
4.1.12	<i>Sens [SENS]</i>	<i>78</i>
4.1.13	<i>Apprentissage par projet [APP-PRJ]</i>	<i>79</i>
4.1.14	<i>Épanouissement [ÉPAN]</i>	<i>80</i>
4.2	REGARD GLOBAL DE L'ANALYSE	82
5	DISCUSSION	83
5.1	INTERPRETATION DE DONNEES	83
5.1.1	<i>Comment favoriser des expériences positives d'apprentissage ?</i>	<i>91</i>
5.2	LIMITES ET PERSPECTIVES DE CETTE RECHERCHE	92

6	CONCLUSION	94
7	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	96
8	TABLE DES TABLEAUX.....	126
9	TABLE DES FIGURES.....	126
10	ANNEXES	127
	ANNEXE 1 · QUESTIONNAIRE A QUESTIONS OUVERTES. QUALTRICS.....	127
	ANNEXE 2 · ENTRETIENS SEMI-STRUCTURES	129
	ANNEXE 3 · GRILLE D'ANALYSE.....	131
	ANNEXE 4 · SELECTION DE VERBATIMS DES QUESTIONNAIRES ET DES ENTRETIENS.....	137
	— APERÇU GENERAL.....	137
	— VERBATIMS PAR CATEGORIE/CODE	138
	<i>Phase motivationnelle de la motivation [MOT-MOTIV]</i>	138
	<i>Phase volitionnelle de la motivation [MOT-VOLIT]</i>	138
	<i>Sentiment d'efficacité personnelle [AUTO-EFF]</i>	140
	<i>Intérêt [INT]</i>	141
	<i>Dimension relationnelle du travail en groupe [GROUPE-REL]</i>	141
	<i>Dimension cognitive du travail en groupe [GROUPE-COG]</i>	143
	<i>Autonomie [AUTON]</i>	144
	<i>Créativité [CRÉA]</i>	145
	<i>Accompagnement [ACCOMP]</i>	146
	<i>Numérique [NUMÉR]</i>	147
	<i>Compétences et connaissances [COMP-CONN]</i>	148
	<i>Sens [SENS]</i>	150
	<i>Apprentissage par projet [APP-PRJ]</i>	151
	<i>Épanouissement [ÉPAN]</i>	152
	— AVIS SUR L'EXPERIENCE GENERALE DU COURS.....	153
	— REFLEXIONS DE ROSE, ABEL ET DENISE AUTOUR DU THEME DES EMOTIONS.....	154
	ANNEXE 5 · CALCULATE INTERCODER AGREEMENT (ATLAS.TI)	158

1 INTRODUCTION

Dans la quête de voies susceptibles de favoriser des expériences positives dans un contexte universitaire pré-professionnalisant, ce travail de mémoire s’attache à mieux comprendre quelles sont les caractéristiques d’un dispositif pédagogique — dont le recours aux TIC et aux médias numériques fait partie inhérente — conçu suivant des critères considérés innovateurs qui participent au bien-être des apprenant-es, d’après leur propre perception expérientielle.

Des évidences scientifiques prouvent l’existence d’une causalité réciproque entre les émotions (négatives et positives) et l’apprentissage, la réussite (Pekrun, 1992, 2014 ; Pekrun et al., 2002 ; Pekrun et Loderer, 2020 ; Turner et Thielking, 2019) et le bien-être (Darling-Hammond et al., 2020 ; Gendron et Kouremenou, 2015 ; Loderer et al., 2020 ; Tyng et al., 2017 ; Vogl et al., 2019 ; Young et al., 2020) ainsi que la nécessité d’analyser des expériences positives (et pas seulement les négatives) « pour obtenir une image plus complète de la réalité [...] des étudiant-es » (Fredrickson, 2001 dans Pekrun et al., 2002, p.103).

Dès lors, la vision de ce travail se veut fidèle à la complexité¹ propre à l’humain et à ses affects, ainsi que — de par sa nature multifactorielle — à la complexité réelle de tout contexte d’apprentissage ; de plus, il s’aligne sur la posture de la psychologie positive, en soutenant l’idée que la culture de l’épanouissement des apprenant-es doit être fondamentale ; et plus concrètement avec le champ de recherche « ouvert et intégratif » (Heutte, 2019a, p. 333) de la psychologie de l’éducation positive, qui prône la culture des expériences positives d’apprentissage dans tout univers de formation — dont l’enseignement supérieur formel — car elle est un levier susceptible d’accentuer l’épanouissement des personnes qui y participent.

1.1 Clarifications conceptuelles

Avant de détailler le contexte et la problématique, il est important d’apporter quelques précisions à propos des concepts clés à la base de cette étude, pour lesquels la littérature fournit des définitions hétérogènes :

Le terme **“bien-être”** (cf. 2.1.1.1) sera utilisé ici pour se référer indistinctement aux divers versants, dont l’eudémonique et l’hédonique. **“Positif”** (cf. 2.1.1.2) nous ramène à des affects qui, suivant la perception personnelle, procurent un certain degré de bien-être et d’épanouissement intellectuel, social, psychologique et/ou émotionnel. Le concept **“innovant”** (cf. 2.1.2) évoque une transformation délibérée des pratiques habituelles visant une amélioration substantielle de l’expérience et de la qualité des

¹ C’est-à-dire : « fait d’éléments différents, imbriqués » (<https://fr.wiktionary.org/wiki/complex#>) selon l’acception évoluée à partir de son étymologie latine et comme exprimé par Edgar Morin : « complexus, c’est ce qui est tissé ensemble ; c’est le tissu venu de fils différents et qui sont devenus un. Autrement dit, tout cela s’entrecroise et s’entretisse pour former l’unité de la complexité ; mais unité du complexus ne détruit pas la variété et la diversité des complexités qui l’ont tissé. » (Morin, 1982, p. 175) ; « Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d’ensemble. » (Morin, 1995, p. 110).

apprentissages. La définition générale de “**professionnalisation**” (cf. [2.1.3](#)) de Reverdy, (2014, p. 3-4) s’accommode à l’angle large sous lequel cette étude se positionne : « La “professionnalisation” est l’action de se professionnaliser, à savoir “donner (à une activité) le caractère d’une profession” (monde du travail) ou “rendre quelqu’un professionnel” (domaine de la formation) » [...] impliquant ce dernier « des prises en compte de certains savoirs et compétences dans les curriculums ».

Au-delà du plan purement sémantique, un aperçu de divers enjeux associés à ces notions, — introduites de manière synthétique ci-dessous — sera fourni ultérieurement (cf. [2.1](#)) afin d’éclairer plus en profondeur le noyau du thème qui nous occupe.

1.2 Problématique

1.2.1 *Contexte de cette recherche*

Au niveau international et suivant les préconisations des experts de domaines hétérogènes (e.g., la philosophie, la psychologie, la sociologie, la politique ou encore l’économie), les pouvoirs publics légifèrent pour que la culture du bien-être devienne décisive dans tous les environnements où les personnes évoluent, dont celui de l’éducation. Nonobstant les nombreuses recherches scientifiques et de rapports internationaux publiés par des institutions gouvernementales ou privées, les dispositions prises à cet égard ont péché par une sensibilisation, une propagation et une implantation faibles, résultant en une négligence envers le bien-être (Audrin et al., 2020 ; Boekaerts, 2010 ; Diener et Seligman, 2004, 2018 ; Goetz et al., 2012 ; Linnenbrink-Garcia et al., 2016 ; Nohilly et Tynan, 2019 ; Pekrun, 2006 ; Shuman et Scherer, 2014 ; Yu et al., 2018). Cela fait qu’aujourd’hui — franchi le seuil de la troisième décennie du 21^e siècle — ce thème ne soit pas encore suffisamment compris ni entretenu en général et en particulier dans le milieu académique.

Toutefois, ces dernières années, le traitement de la dimension affective dans le champ éducatif — « longtemps soit ignorée, soit considérée comme périphérique » (Bourgeois, 2011, p. 239) — gagne de la visibilité et du crédit grâce au fait qu’elle commence à être mieux comprise et documentée (Sander et Scherer, 2009 dans Cuisinier, 2017, p. 9). Ceci résonne avec les constats de Bourgeois (2011, p. 239) à propos de la tendance émergente d’« articuler dans des modèles théoriques communs les variables émotionnelles et les variables cognitives » comme résultat des nouvelles connaissances sur les processus cognitifs chez l’humain apportées par le progrès technologique et l’évolution des travaux en neuropsychologie.

En effet, le monde des sciences vit depuis le début de ce millénaire une « révolution affective » (Sander et Scherer, 2014, p. IX) provoquant un « tournant émotionnel » au sein des sciences humaines et sociales (Virat

et Lenzi, 2018). Ainsi, la conjoncture s'affermir et permet que l'influence mutuelle entre l'apprentissage efficace et les affects positifs soit démontrée davantage dans le cadre de la recherche au sein de disciplines distinctes mais complémentaires telles que les sciences de l'éducation, la neuroscience et la psychologie — notamment la psychologie positive au sens large, et plus concrètement la psychologie de l'éducation positive.

Parmi la foisonnante littérature dans le domaine de la Psychologie et des Sciences de l'Éducation, un grand nombre d'études s'intéressent aux manières possibles d'assurer **un apprentissage efficace et de qualité, i.e., significatif ou signifiant** (Ausubel, 1968 ; Brigid Barron et Darling-hammond, 2008 ; Dunlosky et al., 2013 ; Fink, 2013 ; Fiorella et Mayer, 2015 ; Mandeville, 2009 ; Mayer, 2010 ; Starr-Glass, 2020) **ou en profondeur² (approfondi, profond) et durable** (e.g Archer-Kuhn et al., 2020 ; Boud et Prosser, 2002 ; Fullan et al., 2014 ; Larue et Hrimech, 2009 ; Marton et Säljö, 1976 ; Miller et Krajcik, 2019) **et critique** (Chi et Wylie, 2014 ; Macrine, 2020 ; Marques et Xavier, 2021 ; Moreira, 2017 ; Rowles et al., 2013 ; Shor et Freire³, 1987 ; Stalheim-Smith, 1998 ; Tinning, 2020).

À cet effet, les experts étudient et proposent des modèles d'enseignement et des principes théoriques qui promeuvent **l'optimisation des émotions épistémiques et d'accomplissement⁴** (Audrin et al., 2020 ; Denervaud et al., 2017, 2020 ; Linnenbrink-Garcia et al., 2016 ; Molinari et al., 2017 ; Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2011, 2011) comme par exemple : **la motivation** (Carré et Fenouillet, 2009, 2019 ; Fenouillet, 2009, 2012, 2016 ; Järvenoja et al., 2018 ; Linnenbrink-Garcia et al., 2016), **le sens** (Bruner, et Bonin, 1996 ; George et al., 2013), **le sentiment d'auto-efficacité** (Badets, 2019 ; Bandura, 1997, 2002 ; Carré, 2004 ; Carré et al., 2010 ; Guerrin, 2012 ; Heutte, 2004 ; Nagels et al., 2018 ; Phan et al., 2019 ; Zimmerman, 2002), **l'agentivité** (Jézégou, 2005, 2014, 2019), **l'autonomie et l'auto-régulation** (Cosnefroy et Jézégou, 2013 ; Nagels et al., 2018 ; Zimmerman, 2002), **l'auto-détermination** (Ali, 2019 ; Garrin, 2014 ; Manninen et al., 2020 ; Ryan et Deci, 2000 ; Ryan et Deci, 2017, 2019 ; Stolk et al., 2019), **l'intérêt et la persistance** (Ainley, 2019 ; Ainley et Hidi, 2014 ; Ann Renninger et Hidi, 2016 ; Boeder et al., 2021 ; Draijer, 2020 ; Hidi et Renninger, 2006 ; Pekrun, 2019 ; Renninger et Hidi, 2011, 2019), **l'engagement cognitif** (Bedenlier et al., 2020 ; Chi et Wylie, 2014 ; Hodges, 2020 ; Järvelä et al., 2016), **la pensée analytique, critique et créative** (Boud et Prosser, 2002;

² « Deep [or “in depth”] learning leads to a genuine understanding that promotes long-term retention of the learned material and, just as important, the ability to retrieve it and apply it to new problems in unfamiliar concepts. Surface learning, on the other hand, focuses on the uncritical acceptance of knowledge with an emphasis on memorization of unquestioned, unrelated facts. Retention is fleeting and there is little long-term retention. » (Millis, 2010, p.1)

³ « Est-ce que l'enseignant oriente les étudiants pour une société de type critique ? Est-ce qu'il stimule la pensée critique ou non ? ... [...] La classe transforme la parole du professeur en un objet de réflexion. Vous amenez votre parole comme une sorte d'analyse du problème, qui est ensuite problématisée par les élèves et par vous. C'est cela qui est très critique. » <https://www.bibliofreire.org/freire-et-shor-quest-ce-que-la-pedagogie-critique/>

⁴ « Si les premières font directement référence à la dimension cognitive impliquées dans tout apprentissage, les secondes concernent les conséquences liées à cet apprentissage, telles que le succès ou l'échec. » (Audrin, 2020, p. 8)

Moreira, 2017; Romero, 2020; Romero et al., 2017; Shen et al., 2020), **la liberté de choix** (Jézégou, 2005, 2014 ; Pécret, 2019), **le travail collaboratif** (Bruillard et Baron, 2009 ; Cosnefroy et Lefevre, 2018), **l'utilisation des TICE** (Gaggioli et al., 2017 ; Gettliffe, 2019 ; Riva et al., 2012), ou encore **la co-construction des savoirs dans des environnements numériques** (Jeong et Hmelo-Silver, 2016 ; Romero et Laferrière, 2015 ; Romero et al., 2017).

Or il s'avère que tous ces facteurs sont porteurs de possibilités d'augmenter le bien-être dans un contexte d'apprentissage innovant et dès lors, d'y faciliter des expériences positives — i.e., de contribuer à l'épanouissement et au fonctionnement optimal des apprenant-es. De surcroît, la pratique des pédagogies actives, qui mettent en place des situations d'apprentissage dites authentiques ou expérientielles (Herrington et Herrington, 2005 ; Herrington et Herrington, 2007, 2007 ; Hurd, 1998 ; Korkmaz et Kalayci, 2019 ; Lebrun, 2002 ; Lombardi, 2007 ; Luckerhoff et al., 2020 ; Marden et Herrington, 2020 ; Newmann et al., 1996 ; Paddison et Mortimer, 2016 ; Paniagua et Istance, 2018 ; Paquelin, 2020 ; Prégent. et al., 2009 ; Ruhanen et al., 2020 ; Yeoman et McMahon-Beatte, 2018) est un moyen adéquat pour stimuler les facteurs mentionnés ci-haut et particulièrement congruent avec les besoins des apprenant-es universitaires qui souhaitent se préparer en vue d'être en mesure de répondre aux exigences du monde professionnel, et qui assurément apprécient que « chaque énergie soit consacrée à rendre l'expérience présente aussi riche et significative que possible. » (Stoller, 2018, p. 61)⁵ :

L'éducation actuelle requiert de prendre au sérieux l'idée que l'éducation devrait impliquer les élèves de manière significative et directe dans leur expérience présente comme moyen de se construire et de construire leur monde. Comme l'écrit Dewey (1916/1980), "l'erreur n'est pas d'attacher de l'importance à la préparation des besoins futurs, mais d'en faire le [seul]⁶ mobile principal de l'effort actuel.

Dans ce panorama, d'une part, le thème du bien-être des étudiant-es en éducation supérieure suscite un intérêt grandissant qui se reflète dans la pléthore d'études qui sont en train de voir le jour de par le monde (Boiroux, 2019 ; Coulombe et al., 2020 ; Heutte, 2019a, 2019b ; Kono et Walker, 2020 ; Luruli et al., 2020 ; Phan et al., 2019 ; Riedel et al., 2020 ; P. Sander et de la Fuente, 2020 ; Sherman , 2021 ; White, 2021). Cette augmentation patente a été en partie rendue propice par les difficultés que la crise sanitaire mondiale de

⁵ « Education in the present means taking seriously the idea that education should involve students meaningfully and directly in their present experience as a way of constructing themselves and their world. As Dewey (1916/1980) writes “the mistake is not in attaching importance to preparation for future need, but in making it the mainspring of present effort. Because the need of preparation for a continually developing life is great, it is imperative that every energy should be bent to making the present experience as rich and significant as possible. » (Stoller, 2018, p. 61)

⁶ Adjectif ajouté au texte source.

2020 a imposées en lien avec le passage forcé, urgent et général vers la formation à distance (e.g., Leyrit, 2020 ; Mercier, 2020, etc.)

D'autre part, la recherche démontre des résultats prometteurs (Condliffe et al., 2017, p. iii) en ce qui concerne l'apprentissage efficace acquis grâce à la pratique de méthodes pédagogiques actives et participatives comme celle de l'apprentissage par projet. Et même si depuis longtemps le mot "projet" n'est plus « la dernière arrivée à frapper à la porte de la terminologie éducative »⁷, l'élan de la pédagogie de projet s'explique parce que — à la différence de l'approche transmissive de l'enseignement magistral ou frontal, largement utilisée dans le contexte conservateur universitaire (Lison et al., 2014, p. 5) — elle fait partie des propositions misant sur l'innovation éducative pour faire face aux nouveaux défis du 21^e siècle (Brigid Barron et Darling-hammond, 2008 ; Davies et al., 2013 ; Gewurtz et al., 2016 ; Korkmaz et Kalayci, 2019 ; Krajcik et Shin, 2014 ; Sawyer, 2008 ; Tabak et Kyza, 2018, UNESCO⁸ ; OCDE⁹ ; World Economic Forum¹⁰ ; CEDEFOP¹¹ ; Swissuniversities¹² (cf. 2.2.6) ; etc.)

1.2.2 *Raison de cette recherche*

Malgré les différentes démarches et les progrès ostensibles de la recherche, des lacunes sont à combler. Par exemple, Endrizzi et Sibut (2015, p. 9) précisent que même si la « filière universitaire peut constituer une étape intermédiaire avant la réalisation d'un autre projet, ou même un moratoire pour réfléchir à son avenir », et que les projets peuvent être de nature pragmatique, intellectuelle, sociale, personnelle, etc., les étudiants choisissent la voie universitaire en visant principalement l'acquisition des savoirs utiles et valorisables pour accéder au monde du travail dans le domaine choisi (Paivandi, 2015).

Mais dans quelle mesure les programmes des cours sont-ils conçus en cohérence avec la réalité à laquelle les étudiant-es seront confronté-es ? Scott et ses collègues (2018, p. 48) analysent un ensemble de recherches qui démontre que les contextes éducatifs contemporains, qui continuent à refléter les principes de l'éducation standardisée, ont créé des environnements d'apprentissage qui ont non seulement conduit à des niveaux d'engagement intellectuel très faibles (Willms et al., 2009), mais qui sont souvent inadaptés à la myriade des défis du 21^e siècle (Davies et al., 2013 ; Sawyer, 2014). Ils mettent également en relief le constat positif fait par différentes études (Ceci, 2016 ; Kosslyn, S. M., 2020 ; Krajcik et Shin, 2014 ; Tabak et Kyza, 2018) ayant examiné l'impact des approches pédagogiques actives sur l'apprentissage en termes de

⁷ Un siècle en arrière William H. Kilpatrick écrivait : « The word 'project' is perhaps the latest arrival to knock for admittance at the door of educational terminology. » (Kilpatrick, W., 1918, p. 3)

⁸ <https://iite.unesco.org/announcements/open-initiative/>

⁹ https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/perspectives-de-l-ocde-sur-les-competences-2019_a0e29ca9-fr

¹⁰ <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>

¹¹ <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3081>

¹² <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/politique-des-hautes-ecoles>

taux de réussite, des niveaux supérieurs d'engagement des étudiant-es, de la compréhension, de la mémorisation et de l'application ou le transfert des apprentissages et la satisfaction générale.

Bien adaptée au contexte, la pratique des pédagogies actives favorise l'apprentissage efficace et de qualité ; en outre, elles sont « devenues [...] une sorte de modèle dominant dont les principes guident l'innovation » (Lemaître, 2007 dans Lemaître et Denis, 2018, p. 3). Cependant, en dépit de ces résultats, « l'approche pédagogique active [*peut être*] vite abandonnée [*par les enseignant-es*], au profit de la simplification apportée par une approche magistrale... », comme l'affirme Ceci (2016, p. 27) après une étude diachronique sur dix ans ; ou perçue par les apprenant-es de manière moins positive qu'un enseignement dit "passif" dû à l'effort cognitif élevé qu'un cours à pédagogie active peut impliquer au début et qui pourrait provoquer un déclin de la motivation et de l'engagement ainsi qu'une entrave à l'appréciation des avantages de l'apprentissage actif (Deslauriers et al., 2019).

D'un autre côté, la littérature récente sur l'éducation positive démontre des écarts entre la recherche et la pratique. En effet, « bien que de plus en plus de recherches examinent l'efficacité des interventions d'éducation positive, peu d'études portent sur les facteurs qui influencent la mise en œuvre » (Halliday et al., 2019 dans Riedel et al., 2020, p. 56-57), notamment dans des contextes réels, reflétant et respectant la complexité qui découle de son caractère multifactoriel et la complexité propre à l'humain et à l'interaction des acteurs. Finalement, compte tenu de la « corrélation évidente entre les programmes, la pédagogie des enseignants et l'apprentissage des élèves » (Tinning 2020 dans Riedel et al., 2020, p. 56-57), l'importance des retours de la part des étudiants sur leurs expériences d'apprentissage est essentiel lors des choix pédagogiques efficaces.

Le choix de la méthodologie déployée dans cette étude repose sur l'adhésion à cette dernière assertion et par conséquent le recueil et l'analyse de la perception expérientielle de sept étudiant-es universitaires en sera la substance.

1.2.3 Objectif de cette recherche

Dans cette lignée, comme annoncé au début, cette recherche veut contribuer à l'intelligibilité des divers facteurs susceptibles de permettre aux apprenant-es universitaires de percevoir comme positive leur expérience d'apprentissage ayant en conséquent une influence bénéfique sur leur bien-être.

Pour y parvenir, il faut d'abord confirmer *si les étudiant-es du terrain étudié* (cf. [3.3](#)) *considèrent que leur expérience d'apprentissage a été positive*. Ensuite, il sera question d'établir *quelles sont les caractéristiques du dispositif pédagogique étudié qui participent au bien-être des apprenant-es*. La finalité est de savoir un peu plus à propos de :

Quelles sont les caractéristiques susceptibles de participer au bien-être des apprenant-es d'un dispositif pédagogique professionnalisant — dont le recours aux TIC et aux médias numériques fait partie inhérente — conçu suivant des critères considérés innovateurs ?

1.3 Plan du travail

Le contexte et la problématique étant posés, nous passons à la partie théorique (cf. 2). D'abord les définitions des notions clés (cf. 2.1) introduites plus haut (cf. 1.1) seront étoffées et ancrées dans la littérature scientifique pour mieux comprendre l'intérêt de promouvoir le bien-être des étudiant-es universitaires et de cultiver des expériences positives d'apprentissage, grâce à des dispositifs pédagogiques innovateurs à visée professionnalisante. Cette section s'occupe également de l'utilité des outils numériques et de leur place dans un tel contexte.

La section 2.2 apporte des éclaircissements sur le choix des modèles et des théories mobilisés, les encadrant depuis l'angle multidisciplinaire caractéristique de la démarche qui inspire cette étude. Une multiplicité de modèles et de théories sont mis en synergie afin de couvrir une partie de la complexité dont il est question depuis le début. La réunion de ces diverses sources, qui ont une place majeure dans le noyau du cadre théorique sans lequel cette étude perdrait son assise, justifie l'extension du chapitre 2, tout particulièrement de la section 2.2.

La partie empirique a été conçue comme une démonstration illustrée sur un terrain réel du cadre théorique. Le chapitre 3, dédié à la méthodologie, décrit en détail les éléments pertinents du contexte de recherche (un cours universitaire professionnalisant avec une approche pédagogique innovante) et l'approche qualitative à visée compréhensive utilisée, qui tente de répondre à la question de recherche exposée ci-haut (cf. 1.2.3) après avoir donné la parole à des ancien-nes étudiant-es ; l'exposition de leurs discours structure l'analyse et la présentation des résultats (cf. 4). Lors de la discussion (cf. 5) nous verrons entre autres que malgré l'hétérogénéité des participants — notamment par rapport à l'année de suivi du cours — et les éventuelles « interférences de biais méthodologiques et idéologiques » (Van Der Maren, 2006. p 73) que l'on pourrait craindre issus de la subjectivité intrinsèque aux recherches qualitatives, les données révèlent une homogénéité intéressante et encourageante quant aux résultats et perspectives de cette étude ; l'exposition de celles-ci, ainsi que les limites repérées précèdent la conclusion (cf. 6).

2 CADRE THÉORIQUE

À la suite de l'esquisse conceptuelle de l'introduction, ce chapitre va en premier lieu apporter une explication plus élargie des notions clés du thème qui nous occupe. En deuxième lieu, une sélection de

références scientifiques (cf. 2.2.1) sera l’ancrage théorique qui nous aidera à identifier des facteurs fondamentaux ayant un effet sur l’expérience positive d’apprentissage et à retracer une alliance entre quelques principes, critères, stratégies et modèles de conception pédagogique susceptibles de favoriser ladite expérience.

2.1 Autour du fil rouge conceptuel

Une fois que le contexte et la problématique à la base de cette étude ont été posés et avant de détailler le cadre théorique (cf. 2.2), il est important de clarifier son optique en relation aux notions essentielles introduites plus haut (cf. 1.1) : “bien-être”, “positive” et “innovant”, et de les mettre en relation avec les concepts plus larges : “expériences d’apprentissage positive” et “innovation pédagogique”¹³. Ces concepts sont parmi les raisons motrices de ce travail et, en guise de fil rouge, ils sont omniprésents et articulés de manière synergique. Il est également nécessaire d’éclaircir le concept “professionnalisant” qui, comme les trois autres (cf. 1.1), est plurivoque (Reverdy, 2014 ; Rose, 2018) et soumis à des controverses.

2.1.1 Notion d’“expérience positive d’apprentissage”

Le concept d’“**expérience positive d’apprentissage**” englobe des significations et des connotations dont l’exploration nous réserve des informations fondamentales pour mieux identifier leurs piliers et leurs enjeux. Évoquant le vécu (*expérience*) — tant individuel que collectif, tant objectif que subjectif —, l’assimilation de connaissances et de compétences (*apprentissage*) et le bien-être épanouissant (*positive*), cet axe triple se veut fidèle à la complexité propre à l’humain et à la réalité de tout contexte d’apprentissage (cf. 1) ; de plus, il s’aligne avec le champ de recherche de la psychologie de l’éducation positive, qui prône la culture des expériences positives d’apprentissage dans tout univers de formation car elle est un levier susceptible d’accroître l’épanouissement. À cet effet :

Il est crucial de créer un climat favorable [...] d’aider les élèves à trouver leurs forces et à développer leur intérêt [...], de leur proposer une place pour participer, voire contribuer à leur apprentissage. Ainsi ils peuvent construire leur motivation et leur persévérance et devenir confiants en leurs propres capacités [...]. Pour les élèves ou étudiants il est capital de sentir le pouvoir d’être un agent actif. (Britt-Mari Barth, 2015, p. 12, en référence à Jérôme Bruner)

Cette recherche s’intéresse au bien-être ressenti par les participant-es en examinant divers facteurs (cf. 1.2.1) porteurs de possibilités de contribuer au bien-être des apprenant-es tant au niveau de l’apprentissage (acquisition de connaissances et de compétences) qu’au niveau émotionnel. En outre, comme avancé plus

¹³ Audrin (2020, p. 8) précise — citant Peraya et Jaccaz, 2004 — que « l’innovation pédagogique peut porter sur un certain nombre d’éléments : une pratique pédagogique, une méthode, un outil ou encore une manière d’enseigner certains contenus. »

haut (cf. [1.1](#)), le terme “positif” se réfère à des affects qui, suivant la perception expérientielle personnelle des participant-es au questionnaire et aux entretiens, sont identifiés comme la source d’un certain degré de bien-être et d’épanouissement intellectuel, social, psychologique et/ou émotionnel.

2.1.1.1 Notion de “bien-être”

Diverses conceptualisations du terme “bien-être” ont été proposées au fil des siècles (Kern et al., 2019, p. 7) ; malgré la prolifération de définitions depuis les premiers travaux d’Ed Diener, dans les années 80s, (Goodman et al., 2018, p. 321), actuellement il semble encore « peu probable que les chercheurs s'accordent sur une définition précise du bien-être » (Goodman et al., 2020, p. 3). En effet, cette notion a été au centre d’études et de tentatives de mesures faites à partir de la construction de catégorisations « mutuellement exclusives : bien-être subjectif contre bien-être psychologique, bien-être hédonique contre bien-être eudémonique, sentiments positifs contre fonctionnement positif » (Disabato, Goodman et Kashdan, 2019, p. 3).

Devant l’absence d’une définition consensuelle (Sovet et al., 2014, p. 2), celle qui détermine ce travail repose sur les postulats suivants : [1] pour comprendre l’humain dans toute sa complexité le domaine de la psychologie doit s’occuper de nourrir ce qui est positif dans la vie et le comportement des êtres-humains sans se réduire à l’étude de la pathologie pour essayer de réparer ce qui est abîmé, car ce faisant l’image des agents influents sur le bien-être des personnes est incomplète (Diener, 1994, 2000). [2] La valeur et le sens que chacun donne à une expérience vécue sont individuels et basés sur « un ensemble complexe de croyances au sujet du bien-être, ancrées dans nos expériences personnelles, nos valeurs et notre contexte culturel. » (Goodman et al., 2020, p. 4).

En partant de là, le point de vue de cette étude s’aligne avec les intentions unificatrices visant un modèle intégral qui propose une utilisation large du concept de “bien-être” (Henderson et Knight, 2012 ; Kashdan et al., 2008 ; Lent, 2004 ; Seligman, 2011 ; Sovet et al., 2014, p. 3-4) englobant deux facettes souvent cloisonnées et confrontées mais dont la relation voire l’interinfluence est de plus en plus démontrée (Allison et al., 2020 ; Drouin et al., 2019, 2019 ; Keyes et al., 2002 ; Seligman et al., 2013 ; Vittersø et Sørholt, 2011). Il s’agit du « bien-être hédonique — donnant lieu à la conceptualisation du bien-être subjectif (Rolland, 2000 dans Sovet et al., 2014, p. 3) —, qui correspond au niveau de plaisir, de confort et de bonheur ressenti ; ainsi que du bien-être eudémonique — donnant lieu à la conceptualisation du bien-être psychologique (Ryan et Deci, 2000 ; Ryff, 1989 dans Sovet et al., 2014, p. 3) — qui correspond à l’actualisation du potentiel humain et des besoins psychologiques (Drouin et al., 2019 ; Ryan et Deci, 2001, p. 12), et « désigne la conscience d’un sens à la vie sur le plus long terme. » (Lecomte, 2007 dans Lecomte, 2017, p. 183)

2.1.1.2 Notion de “positif”

La psychologie positive¹⁴, fondée par Mihaly Csikszentmihalyi et Martin E.P. Seligman en 1998¹⁵, « le concept en vogue d'éducation positive » (Heutte, 2019b, p. 7), et l'axe de recherche émergent en EIAH des technologies positives pour l'apprentissage¹⁶, partagent le but de contribuer à l'épanouissement et au fonctionnement optimal, condensé dans le qualificatif “positif”. Néanmoins, les débats des théoriciens à propos de la science et de la pratique de la psychologie positive sont encore en cours (Compton, W. C. et Hoffman, E., 2019; Diener et Seligman, 2018; Goodman et al., 2018, 2020; Hefferon et al., 2017; Heutte, 2019a; Lecomte, 2012, 2017; Lomas et al., 2020; Mayer et Vanderheiden, 2020; Seligman, 2018; Snyder et al., 2014; Wong et al., 2020). Parmi les thèmes traités, le plus fondamental est celui du concept “positif”, source d'une variété d'interprétations, qui sont à l'origine d'ambiguïtés et de confusions qui ont entravé la possibilité d'établir une définition univoque et normative (Pawelski, 2016).

Suivant la posture théorique la plus unanime, dans ce travail, “positif” n'implique pas l'absence des facteurs pouvant être classés comme négatifs ; d'ailleurs, la mobilisation de ces concepts — “positif” / “négatif” — veut s'éloigner d'une dualité opposée de manière manichéenne non nuancée, porteuse potentielle de jugements de valeur, simpliste et restrictive, qui ne reflète pas la réalité dans toute sa complexité. En effet, notre optique coïncide avec les approches inclusives, attentives à la fois aux faiblesses et aux forces des personnes, vision qui est partagée par tou-tes les auteur-es précité-es.

2.1.2 Notion d'“innovation pédagogique”

La présente étude ne prétend nullement « faire passer des idées [ou des pratiques] anciennes pour nouvelles » (Tricot, 2017, p. 7)¹⁷. Elle s'intéresse aux démarches intentionnelles qui mènent à des situations pouvant être qualifiées d'innovantes car elles répondent aux critères suivants :

Les acceptions diverses données à la notion d'“innovation” ont comme point commun l'idée de la nouveauté dans un cadre précis. Pour Bandura (1986, dans Bandura, 2002, p. 7), l'innovation implique en

¹⁴ « Gable et Haidt posent en 2005 une définition de la psychologie positive qui est probablement la plus citée, dans sa version traduite en français : “l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions” (Gable et Haidt, 2011, p. 30). Il découle de cette définition que la psychologie positive ne relève certainement pas d'une conception égocentrique, caractérisée par la quête quasi exclusive de l'épanouissement et du développement personnel. » (Heutte, 2020, p. 103)

¹⁵ « Sous l'impulsion initiale de Seligman et de Csikszentmihalyi, le début de ce millénaire restera marqué par l'émergence de la psychologie positive qui peut être considérée comme la quatrième vague dans l'évolution de la psychologie, les trois premières vagues étant, respectivement, le modèle de la maladie, le behaviorisme et la psychologie humaniste. Depuis, progressivement, sur tous les continents, le monde de la psychologie et de la psychothérapie amorce une évolution radicale. » (Heutte, 2019a, p. 23)

¹⁶ [Les technologies positives pour l'apprentissage \(EduTechWiki\)](#)

¹⁷ Dans l'introduction de son analyse critique autour des mythes et réalités de ce qui est inclut dans le thème de l'innovation pédagogique, Tricot (2017, p. 6) constate la difficulté « de définir l'innovation pédagogique tellement ce qui en relève est hétérogène. Plus encore, certaines innovations correspondent à des choses qui existent depuis des décennies. ». (1.2.1 et note de bas de page n° 7, p. 8)

grande partie des synthèses créatives de connaissances existantes dans de nouvelles façons de penser et de faire les choses. « Comme l'indique son étymologie (in-novare), est du nouveau introduit dans quelque chose qui est là » (Cros et Broussal, 2020, p. 7) ; autrement dit : « le terme innovation signifie “introduire du nouveau dans”, c'est-à-dire qu'il s'agit d'introduire une chose nouvelle dans un contexte existant. » (Lison et al., 2014, p. 4). Cependant, cette caractéristique ne suffit pas à déterminer l'“innovation” en général et l'“innovation éducative” en particulier. Les caractéristiques de changement, de volonté et d'amélioration complètent la définition : L'innovation serait la qualification d'un changement ou d'une transformation particulière délibérée visant une amélioration dans un contexte existant spécifique, avec l'arrivée d'un élément nouveau dont l'impact est variable (Cros et Broussal, 2020, p. 6-11).

Pour que l'expérience d'apprentissage ait plus de chances d'être positive, penser la stratégie pédagogique à déployer est prioritaire. Il est pertinent dans la période que nous vivons — caractérisée par des bouleversements qui affectent entre autres les milieux professionnels et éducatifs — de considérer ladite stratégie depuis un regard transformateur et donc innovant ; c'est-à-dire différente des pratiques habituelles (Berthiaume, 2011; Cross, 2007; Korkmaz et Kalayci, 2019; Lemaître et Denis, 2018; Peltier, 2016; Zuti et Lukovics, 2017). La stratégie pédagogique innovante doit viser une amélioration substantielle de l'expérience et de la qualité des apprentissages en situation d'interaction et d'interactivité (Béchar, 2001, p. 258 ; Béchar et Pelletier, 2001, p. 133 ; Bédard et Béchar, 2009, p. 36), d'être en mesure de suivre les changements qui s'imposent et de donner aux apprenant-es les moyens de s'y adapter (Barth et Rieckmann, 2012; Bowen et Fincher, 2017; Brundiers et Wiek, 2017; Hays et Reinders, 2020).

Toutefois, il faut « [rester] critique et prudent » (Capron Puozzo et Perrin, 2018, p. 6) et veiller à prévenir que le degré d'innovation ne soit la source d'anxiété ou d'une déstabilisation telle qu'elle provoquerait chez certain-es étudiant-es des difficultés (Tricot, 2017, dans Badets, 2019, p. 12-13), des réticences (Endrizzi et Sibut, 2015, p. 28), voire du décrochage (Yorke et Longden, 2004, dans Bédard et Béchar, 2009, p. 36 et 69). Notons en outre qu'il est aussi important d'éviter « d'alimenter les oppositions entre les anciens et les modernes » (Paquelin, 2020, p. 27) en dépréciant des approches d'enseignement (e.g., transmissive) longuement utilisées et qui ont démontré leur efficacité dans plusieurs contextes, qui peuvent participer aux mouvements innovateurs qui visent une amélioration de l'enseignement magistral (Gauthier et al., 2020, p. 138) en intégrant, par exemple, de manière appropriée l'enseignement explicite (Darling-Hammond et al., 2020, p. 116-117). Effectivement, le propre à la démarche innovante étant d'« introduire du nouveau dans », elle permet la cohabitation des découvertes les plus modernes et les modèles éducatifs préexistants (Bandura, 2002, p. 7, dans Carré, 2004, p. 18) qui attendaient peut-être la maturité des acteurs et des outils technologiques pour pouvoir être exploités dans tout leur potentiel.

2.1.2.1 Pédagogie active : l'apprentissage par projet

La genèse d'un exemple d'une « vieille idée neuve » (Boutet, 2016, p. 17) souvent associée à l'innovation remonte au 19^e siècle, avec John Dewey, l'initiateur du “*hands-on learning*” (apprendre par l'action) ou pédagogie du projet¹⁸, caractérisé par la mobilisation des savoirs et des ressources dans et par l'action. (p. 27).

Faisant partie des méthodes pédagogiques actives¹⁹ et du groupe de l'apprentissage par l'expérience — sur le terrain ou en classe (Schwartz et al., 2012, p.3) — ainsi qu'assimilée à la démarche d'enquête (Darling-Hammond et al., 2020; Simonneaux et al., 2018), l'approche de l'apprentissage par projet, allie une dimension didactique qui fait appel à un ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire, une dimension pédagogique qui inclut à la fois les contributions individuelles et les coopérations entre pairs vers une production commune et le rôle fondamental de l'enseignant qui doit favoriser la compréhension et guider vers la réussite, tenant compte des aspects émotionnels, cognitifs et sociaux (p. 28). Ce que Huber (2012, p. 2) exprime comme suit :

La Pédagogie du Projet peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'apprenant se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits sociocognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours.

Les éléments essentiels pour la conception d'un dispositif pédagogique basé sur un projet seraient²⁰ : Le projet est encadré par un problème significatif à résoudre ou une question à répondre, au niveau du défi approprié ; les étudiant-es s'engagent dans un processus de recherche prolongé ; le projet implique un contexte authentique/réelle ; les étudiant-es prennent certaines décisions concernant le projet, notamment sur la façon dont ils travaillent et sur ce qu'ils créent, et expriment leurs propres idées de leur propre voix ; les étudiants et les enseignants réfléchissent ensemble à l'efficacité de leurs activités à la qualité du travail des étudiants, aux obstacles qui se présentent ou encore aux stratégies pour les surmonter ; les étudiants donnent, reçoivent et mettent en pratique leurs commentaires afin d'améliorer leurs processus et leurs produits ; les étudiant-es rendent leur travail de projet public en le partageant avec d'autres personnes et en l'expliquant ou le présentant à d'autres personnes que celles de la classe.

¹⁸ La terminologie pour parler d'apprentissage par projet varie : “pédagogie du projet”, “pédagogie par projets”, “apprendre en projets”, “démarche de projet”, etc. (Boutet, 2016, p. 26). Dans le présent travail “apprentissage par projet” sera privilégié, mais les autres options seront respectées selon l'utilisation des auteur-es référencé-es.

¹⁹ Plus concrètement, « en règle générale, l'enseignement par projets se réfère à une pratique de pédagogie active socio-constructiviste ». (https://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_par_projet)

²⁰ <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>

La complexité qu'implique ce type d'apprentissage favorise le développement des multiples compétences transversales telles que la pensée critique, la créativité, la communication, la capacité à travailler en équipe, à résoudre des problèmes complexes et à transférer les connaissances acquises à des situations nouvelles et diverses du monde réel, l'utilisation de la technologie, etc. (Barron et Darling-hammond, 2008, p. 12; Darling-Hammond et al., 2020, p. 118; Korkmaz et Kalayci, 2019; McTighe et al., 2020, p. 16).

Didier Paquelin (2020, p. 26-27) s'interroge sur quels sont ces modèles, pratiques ou principes à retenir pour innover dans l'enseignement supérieur. Il donne la parole aux étudiant-es et elles/ils expriment le souhait d'apprendre suivant des méthodes qui s'adaptent et ajustent à la progression des apprentissages, qui favorisent leur engagement, et qui articulent théorique et pratique en sorte de pouvoir être acteurs/actrices de leur propre expérience d'apprentissage. Des attentes que l'approche par projet peut combler.

2.1.2.2 La place de la technologie dans un contexte pédagogique innovant

L'usage des TIC doit avoir un fondement pédagogique et être conçu comme un moyen adaptable aux pratiques éducatives, *i.e.*, comme un instrument au service des mécanismes d'apprentissage pour favoriser celui-ci dans une démarche centrée sur l'apprenant, comme Mayer (2010, p. 192) le souligne en s'interrogeant sur « comment apprend-on à l'aide de la technologie et comment l'exploiter pour faciliter l'apprentissage ». Ces propos nous rappellent ceux de (Tricot et al, 2003), insistant sur les critères d'utilité, utilisabilité et acceptabilité dont la technologie doit faire preuve afin d'aider les étudiant-es à réussir les tâches, « plutôt que d'aider les enseignants à innover pédagogiquement. » (p. 7), à et ceux de Romero et Laferrière (2015) (cf. 2.2.9.3), quand elles observent les mythes et les espoirs infondés autour des TIC, et les dissensions provoquées par une vision techno-centrée qui a fait l'erreur d'ignorer que « les usages du numérique doivent être évalués dans le contexte pédagogique afin de considérer leur pertinence. » (Romero et Belhassein, 2019, p. 261). Romero et Laferrière (2015)²¹ soulignent également que le recours aux TIC doit éviter de « [*placer*] la personne apprenante dans une situation de consommation passive ou guère interactive ».

L'intégration des technologies numériques est majoritairement acceptée comme un moyen très utile pour faciliter le processus d'apprentissage (interaction, accès aux contenus, collaboration, créativité, etc.) et indispensable pour affronter et relever les défis actuels et futurs (Bédard et Béchar, 2009; Birtwistle et Wagenaar, 2020; Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Oades et al., 2011; Reverdy, 2014; Romero et al., 2017; Romero et Belhassein, 2019; Rose, 2018; Wittorski, 2012; World Economic Forum, 2020; Young et al., 2020).

²¹<https://www.vteducation.org/fr/articles/collaboration-avec-les-technologies/usages-pedagogiques-des-tic-de-la-consommation-a-la>

Notre siècle et plus particulièrement cette dernière décennie ont été témoins de l'émergence de la dimension numérique et de sa diffusion globale. La vitesse et l'intensité de sa propagation affecte toutes les sphères de nos vies dont celle des contextes de formation et « modifie les pratiques en matière d'apprentissage et de création de connaissances » (Jeong et Hmelo-Silver, 2016, p. 261). Lameul et Loisy (2014, p. 2017) parlent de « l'agitation techno-pédagogique actuelle du monde de l'enseignement supérieur », qui déclenche des transformations dans les attentes, les comportements, l'organisation du temps, la disponibilité des ressources, les modalités et les stratégies d'enseignement et l'apprentissage, les activités pédagogiques, etc. (p. 13-14). Dans leur ouvrage choral, focalisé sur les usages pédagogiques de ces technologies numériques, les divers auteurs essaient d'élucider certaines interrogations parmi lesquelles : comment les optimiser pour améliorer la qualité et les expériences tant de l'apprentissage que de l'enseignement, quelle est leur capacité à stimuler le travail d'équipe, ou encore quel est leur potentiel comme levier d'innovation dans l'enseignement supérieur. Ces questionnements généraux font aussi partie de la présente recherche.

Le fait de poser ces questions octroie implicitement au numérique une force indéniable pour y répondre et participer à l'innovation dans le milieu académique, car « innover est quasi²² une nécessité pour relever ces défis actuels » (Poumay, 2014, p. 70).

2.1.3 Notion de “professionnalisation”

Dans l'univers profilé ci-dessus, des initiatives sont mises en place afin de s'y adapter en corrigeant et/ou prévenant des conséquences négatives comme la perte d'emplois due à la disparition de postes de travail, et l'obsolescence, carence ou insuffisance des compétences de la part des professionnels, qui deviennent incapables d'assumer les défis modernes, ce qui risque d'entraîner entre autres des conséquences délétères sur la santé mentale et donc, sur le bien-être. Enfin, les nouveaux besoins requièrent des nouvelles démarches et solutions qui exigent la participation globale et conjointe des pouvoirs publics, des institutions diverses — officielles et privées — des entreprises et également des individus.

Des recherches ont apporté des éléments de réponse concernant les voies à suivre et des actions constructives sont en route. Parmi les plus récentes, l'un des chapitres du dernier rapport en date de l'OCDE, (2019) a pour titre *L'avenir du travail est entre nos mains* et s'inspire des mots d'Alan Kay, lauréat du Prix Turing 2003 : « La meilleure façon de prédire l'avenir est de le créer ». Le conseil suivant, issu du rapport du McKinsey Global Institute (Bughin et al., 2018) — réalisé dans le cadre d'une étude sur la Suisse et valable internationalement — est soutenu par de nombreux experts dans la matière : « Les prestataires de formation devront réorienter leurs offres vers l'enseignement de compétences technologiques et

²² Nous conservons le “quasi” même si seulement six années plus tard il peut nous sembler superflu.

émotionnelles, et vers l'apprentissage tout au long de la vie. Les grandes entreprises ont déjà entrepris des efforts de recyclage à grande échelle, mais d'autres doivent s'y joindre. »

Les universités étant parmi ce “d'autres”, elles doivent s’y intéresser et réfléchir aux meilleurs modèles ou aux méthodes les plus efficaces lors de la conception et du développement des programmes d’enseignement, faisant interagir théorie et pratique car « toute formation universitaire que se veut professionnalisante ne saurait faire l’impasse sur les pratiques professionnelles réelles » (Jacquemet, 2017, p. 22).

2.1.3.1 De l’université au monde professionnel

Quoiqu'un moteur de sens pour un grand nombre d'étudiant-es universitaires soit lié au critère professionnalisant de leurs études, il est démontré (cf. [1.2.2](#)) une déconnexion récurrente et croissante entre les deux contextes résultant en des écarts entre les prestations des programmes éducatifs actuels des études supérieures, et les besoins de la société quant à l’emploi et les perspectives de carrière (Bédard et Béchar, 2009; Birtwistle et Wagenaar, 2020; Luckerhoff et al., 2020; Rose, 2018; Wagenaar, 2019; World Economic Forum, 2020). Luckerhoff et al. (2020, p. 11) corroborent le retard des universités « à s’adapter aux nouveaux impératifs du marché du travail et aux besoins des étudiants qui sont très différents de ceux des générations précédentes. » Cette situation présente de nombreux défis dont celui de trouver les meilleures stratégies de conception des cours ou des programmes universitaires gardant une cohérence avec les réalités sociales et professionnelles.

« Ce qui nous manque le plus, aujourd'hui, c'est de bonnes idées sur la façon de faire connaître, adopter, enrichir et mettre en œuvre les bonnes idées des pédagogues... », constatait Perrenoud (1993)²³, qui se demandait ensuite « pourquoi avons-nous tant de mal à transposer à l'innovation nos théories "intelligentes" de l'apprentissage ? ». Une décennie plus tard « les systèmes d’enseignement doivent changer de priorité, et passer de la simple transmission d’information à la formation des étudiant-es pour les inciter à se former tout au long de leur vie (...) L’éducation à l’autodirectivité²⁴ est aujourd’hui vitale pour une société productive et innovante. » (Bandura, 2002, p. 4, dans Carré, 2004, p. 48).

L’“aujourd’hui” de Perrenoud et de Bandura est encore en grande partie d’actualité. Certes, les bonnes idées et la façon de les faire connaître ne manquent plus, cependant leur mise en œuvre généralisée est loin d’être une tâche accomplie. De manière assez générale, l’enseignement universitaire continue de

²³ *Routines du changement... Lecture critique des innovations présentées à la Biennale de l'Éducation et de la Formation* [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_07.html]

²⁴ Notion popularisée par Knowles en 1975, pour Carré et al. (2010, p. 118) la motivation autodéterminée, l'autorégulation et l'auto-efficacité en sont les dimensions constitutives. Elles seront présentées dans la section théorique et illustrées lors de l'analyse des résultats de cette recherche.

fonctionner sur la base d'un simple transfert des connaissances, et non comme facilitateur d'un processus d'apprentissage (Birtwistle et Wagenaar, 2020).

Les citations précédentes — représentatives de nombreuses démarches et publications —, ne nous apportent pas seulement des constats, des préconisations, voire des injonctions à agir sans plus tarder, mais elles donnent aussi quelques pistes sur les directions à prendre.

2.2 Concevoir des expériences positives d'apprentissage

Lors de la conception d'un dispositif pédagogique, un cercle vertueux peut être créé en cultivant des expériences satisfaisantes au niveau de l'acquisition significative et durable des connaissances et des compétences visées, en tenant compte des émotions épistémiques, d'accomplissement et sociales ; le soin prémédité de celles-ci participe à l'augmentation du bien-être qui, à son tour, est un levier servant à accroître et/ou à consolider l'intérêt des étudiant-es pour s'engager et persévérer dans le processus d'apprentissage, en y trouvant un sens.

Le paragraphe qui précède condense une sorte de définition de l'« expérience positive d'apprentissage » pivot de cette recherche. Elle s'apparente à ce que de Lucie Mandeville (2004, p. 40-42 et 2009, p. 132-133) appelle « la signifiante de l'expérience », intimement liée à l'engagement et dont l'une des clés est que « l'activité pédagogique innovatrice doit trouver une résonance chez l'étudiant ».

2.2.1 Introduction au cadre théorique : Diverses facettes d'un seul prisme

Notre cadre théorique est présentée autour d'une métaphore illustrée sous la forme d'un prisme (DYPPEE : Dynamic Prism for Positive Educational Experience). DYPPEE comporte deux bases qui se veulent complémentaires — les cinq principes d'ingénierie pédagogique de Linnenbrink-Garcia et al., (2016) et le modèle PERMA de Seligman (2011) — et qui embrassent un ensemble de huit facettes structurées par deux interrogations centrales : premièrement, cherchant à déterminer les facteurs associés à une expérience positive d'apprentissage, nous faisons appel au modèle intégratif de Fenouillet (2012, 2016), le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (selon Carré, 2004; Carré et al., 2010) et les quatre phases du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) et Renninger et Hidi (2016) ; deuxièmement, nous explorons divers critères, stratégies et modèles de conception pédagogique servant à favoriser une expérience positive d'apprentissage dans des dispositifs de formation intégrant des technologies numériques à l'aide du guide de conception d'activités réalisé par Boud et Prosser (2002), du modèle hiérarchique des quatre modes d'engagement cognitif (ICAP) créé par Chi et Wylie (2014), des types d'usages créatifs du numérique proposés par Romero et Laferrière (2015), et des sept affordances pour la collaboration dans des environnements numériques établies par Jeong et Hmelo-Silver (2016). Enfin, une

synthèse des compétences pour le 21^e siècle selon Romero (2017) complète notre prisme octogonal. Il est octogonal dans cette première version, mais il se veut dynamique, évolutif, ouvert à d'autres facettes qui viendront renforcer la compréhension sur les pourquoi et les comment promouvoir des expériences positives d'apprentissage.

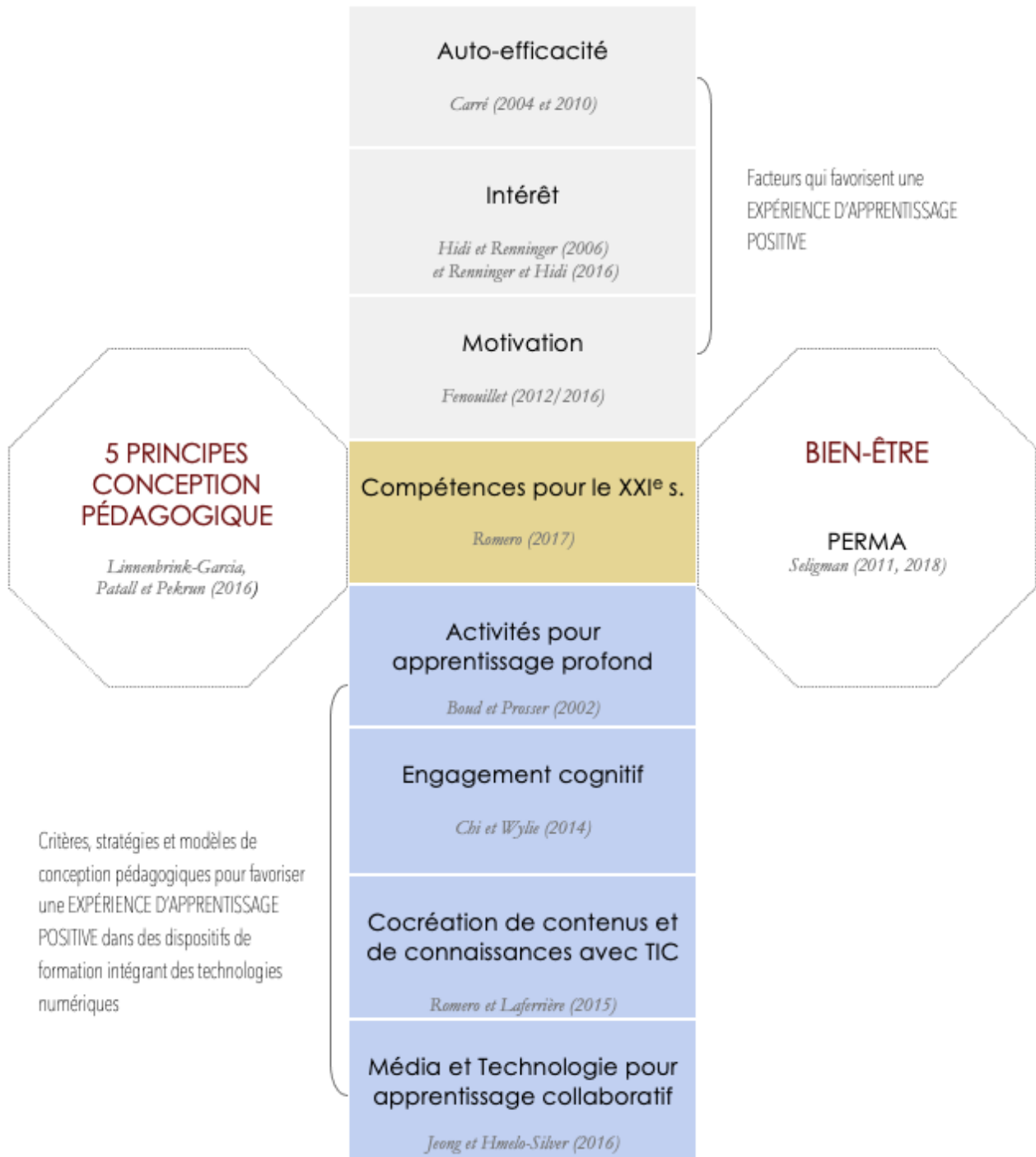


Figure 1 : DYPPEE - Dynamic Prism for Positive Educational Experience

En somme, dans une approche qui ambitionne la synergie de multiples facettes, les diverses propositions théoriques associées dans cette étude dialoguent entre elles afin d'expliquer depuis divers regards convergents "si", "pourquoi" et "comment" un contexte comme celui du terrain étudié peut être un exemple d'un cadre d'apprentissage source d'expériences positives. Les divers facteurs ont en commun le fait qu'ils jouent tous un rôle dans la dynamique motivationnelle (Bourgeois, 2011, p. 251). Le caractère générique et protéiforme du terme "motivation" reflète la nature multifactorielle « de la force qui produit un comportement ou une action », ce qui fait qu'« en fonction du contexte, d'autres termes peuvent être employés pour décrire plus précisément la nature de cette force : "but", "besoin", "émotion", "intérêt", "désir", "envie" et bien d'autres encore. » (Fenouillet, 2011, p. 20)

Il n'y a pas d'apprentissage possible sans une mobilisation, une implication, un engagement plus ou moins important du sujet dans ce travail, tout à la fois sur les plans cognitif, émotionnel et comportemental. Le drame, c'est que s'il n'y a pas de motivation, il n'y a pas d'apprentissage, mais s'il n'y a pas d'apprentissage, il ne peut y avoir de motivation non plus. (Bourgeois, 2011, p. 236)

Ceci explique le choix des cinq principes de conception pédagogique de Linnenbrink-Garcia et ses collègues (2016) comme socle sur lequel s'organise le cadre théorique.

2.2.2 Brève mise en contexte de l'article de Linnenbrink-Garcia et al. (2016)

Dans le panorama scientifique précédant l'article de Linnenbrink-Garcia et al. (2016), l'intérêt et la conscientisation de l'importance du rôle que la motivation et l'émotion jouent dans un environnement d'apprentissage se reflètent dans des publications comme celle de OCDE (2010) : *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*, œuvre collective et internationale née du besoin d'adapter les politiques et les pratiques éducatives du 21^e siècle.

Concordant avec l'avis général des experts du domaine, Monique Boekaerts (OCDE, 2010, ch. 4) considère que la motivation et l'émotion n'ont pas été traitées ni intégrées dans les dispositifs d'apprentissage et les pratiques enseignantes avec la priorisation nécessaire. Elle défend le rôle capital de ces deux facteurs sur les expériences d'apprentissage efficace et significatif, et propose huit principes clés visant la création des environnements propices à des expériences positives d'apprentissage prenant en compte la perception et les aspects émotionnels et affectifs de l'étudiant afin que celui-ci puisse donner un sens aux tâches et aux situations contextuelles d'apprentissage, notamment dans un cadre qui promeut l'autorégulation de l'apprenant.

La conviction que le thème de la motivation ne doit pas être séparé des aspects cognitifs et métacognitifs, mais au contraire qu'ils doivent s'articuler de manière interdépendante (comme "un mariage de raison" pour Berger et Büchel, 2012), est fondée parmi d'autres sur nombreuses études réalisées depuis les années

septante (Brown, 1978; Dina et Efklides, 2009; Flavell, 1987; Nolen, 1988; Paris et Winograd, 1990; Pintrich, 2000) qui servent à démontrent l'importance de cultiver des croyances motivationnelles favorables pour faciliter un apprentissage de qualité.

Pourtant, six années plus tard, les deux concepts — motivation et émotion — restaient encore méconnus et la mise en œuvre des résultats des recherches « dans les pratiques et les politiques éducatives a été jusqu'à présent limitée. » (Linnenbrink-Garcia et al., 2016, p. 228). Ces observations sont le levier qui amène les auteurs à apporter des éclaircissements et à établir les cinq principes de conception pédagogique suivants.

2.2.3 Cinq principes de conception pédagogique de Linnenbrink-Garcia, Patall et Pekrun (2016)

Pour Lisa Linnenbrink-Garcia, Erika Patall et Reinhard Pekrun (2016), les processus psychologiques des émotions « impliquent des composantes affectives, cognitives, physiologiques, logiques, motivationnelles et expressives » (p. 228) et il est possible voire nécessaire de les soutenir de sorte qu'elles affectent positivement l'apprentissage, aidant à augmenter le sentiment d'auto-efficacité, l'intérêt et la valeur (pourquoi une personne choisit de s'engager dans une tâche particulière)²⁵, la persistance, l'engagement cognitif, la créativité et la réussite.

Avec une optique intégrative, les auteurs identifient des principes de conception unificateurs pour soutenir de multiples formes de motivation et d'émotion issus de théories et des traditions de recherche distinctes, et soulignent le rôle péremptoire que différentes formes d'émotion (e.g., des émotions positives activantes comme le plaisir, la curiosité)²⁶ et de motivation jouent dans un contexte éducatif et qui concernent autant le scénario d'apprentissage que le scénario d'accompagnement.

La formulation de ces principes tient compte du caractère multifactoriel de la motivation et de l'émotion, d'où la préconisation d'une conception des dispositifs pédagogiques adaptables. La motivation « fait référence aux processus d'initiation et de maintien du comportement (Schunk et al., 2014) », (p. 228-229) et dépend principalement des croyances personnelles en matière de compétences, des valeurs, des objectifs et du contexte. L'émotion « implique des systèmes de processus psychologiques coordonnés, comprenant des composantes affectives, cognitives, physiologiques, motivationnelles et expressives (Shuman et Scherer, 2014) » (p. 229).

²⁵ « Value-related constructs address why an individual chooses to engage in a particular task. » (p. 231). « Motivation includes various forms related to competence (can I do this?) as well as values and goals (why do I want to do this?). » (p. 229).

²⁶ La curiosité, le plaisir, l'espoir, la fierté, la gratitude et la surprise, suivant une classification basée sur les taxonomies établies des émotions d'accomplissement et des émotions épistémiques (Pekrun et Loderer, 2020, p.375).

Focalisés sur [1] la compétence perçue, [2] l'autonomie, [3] l'intérêt, [4] les buts de maîtrise et [5] le sentiment d'appartenance, l'application des cinq principes participe à l'augmentation des émotions positives et contribue à renforcer le sentiment d'auto-efficacité, la persistance, l'engagement cognitif, la créativité et l'accomplissement :

1. **SOUTENIR LES SENTIMENTS DE COMPÉTENCE** des apprenants par un enseignement bien conçu, un travail stimulant et des feedbacks informatifs et encourageants.
2. **FAVORISER L'AUTONOMIE** des apprenant-es en leur donnant la possibilité de prendre des décisions.
3. **CHOISIR DES ACTIVITÉS** intrinsèquement intéressantes, personnellement pertinentes ou qui établissent des liens clairs avec le monde réel **QUI OFFRENT DES POSSIBILITÉS D'IDENTIFICATION ET DE PARTICIPATION ACTIVE.**
4. **METTRE L'ACCENT SUR L'APPRENTISSAGE, LA COMPRÉHENSION** et ne pas encourager la compétition et la comparaison sociale dans la performance.
5. **SOUTENIR LES SENTIMENTS RELATIONNELS D'APPARTENANCE** entre les apprenant-es et les enseignant-es.

Tableau 1 : Description des cinq principes de conception pédagogique de Linnenbrink-Garcia, Patall et Pekrun (2016, p. 233-234)²⁷

Linnenbrink-Garcia et ses collègues recommandent la combinaison d'une série de moyens servant à soutenir les cinq principes :

La compétence perçue [focus du principe 1], l'autonomie, [focus du principe 2] et les but de maîtrise [focus du principe 4] peuvent bénéficier de : cours et activités bien structurées et alignées avec les savoirs et les compétences existants ; défis d'apprentissage stimulants et réalisables ; le modelage²⁸ ; les expériences vicariantes ; les feedbacks positifs ; l'encouragement à fournir des justifications ; favoriser la conscientisation de la possibilité de développer et d'améliorer ses capacités²⁹ mettant l'accent sur l'idée que tout individu est en mesure de progresser.

Pour augmenter l'intérêt [focus du principe 3] et le sentiment d'appartenance [focus du principe 5] il est conseillé de : proposer des activités utiles et engageantes ; fournir des opportunités de participation active ;

²⁷ Design Principles: [1] "Support competence through well- designed instruction, challenging work, and informational and encouraging feedback". ; [2] "Support students' autonomy through opportunities for student decision making and direction" ; [3] "Select personally relevant, interesting activities that provide opportunities for identification and active involvement" ; [4] "Emphasize learning and understanding and de-emphasize performance, competition, and social comparison" ; [5] "Support feelings of relatedness and belonging among students and with teachers"

²⁸ À propos de cette technique pédagogique : « Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. » (Messier, 2017)

²⁹ « Individuals with a growth mind-set view effort as central to changing their intelligence, so they endorse goals to develop their competence, view setbacks as learning opportunities, and are more likely to persist after failure. Growth mind-sets are associated with more adaptive attributions, positive emotions, reduced anxiety, and higher achievement. » (Linnenbrink-Garcia et al., 2016, p. 230)

renforcer le sentiment d'appartenance (liens sociaux). Ces conseils sont également applicables pour augmenter l'autonomie, pour qui le soutien optimal inclut des occasions de choisir librement.

La compétence perçue et les buts de maîtrise, ainsi que l'autonomie et l'intérêt peuvent être augmentés par : la reconnaissance et évaluation axées sur l'effort et l'amélioration ; des tâches variées et intéressantes avec des possibilités de collaboration entre apprenant-es ayant des compétences diverses.

Enfin, revenant à l'idée du "cercle vertueux" évoqué au début de ce chapitre, l'entretien des émotions positives participe à l'optimisation du sentiment d'efficacité personnelle, de l'intérêt et de la valeur, de la persistance, de l'engagement cognitif, de la créativité et de l'accomplissement ; à son tour, l'augmentation de ces facteurs nourrit des émotions positives.

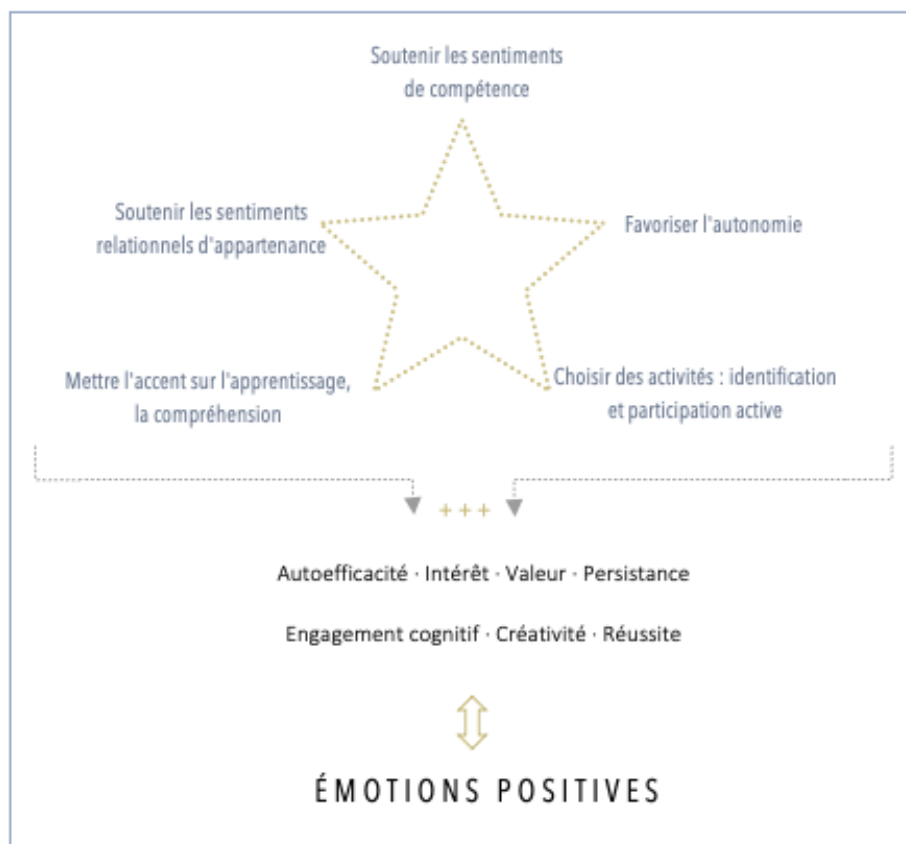


Figure 2 : Synthèse graphique des 5 principes de conception pédagogique de Linnenbrink-Garcia et al. (2016)

Les nombreux arguments scientifiques qui sous-tendent les cinq principes de Linnenbrink-Garcia, Patall et Pekrun (2016) trouvent en reflet dans les cinq piliers qui structurent le bien-être selon Seligman (2011), à commencer par la place centrale donnée aux émotions positives. Ainsi, servant à étayer les principes préconisés par Linnenbrink-Garcia et ses collègues (2016) et à consolider les sept facettes, une place privilégiée est donnée à l'univers affectif avec le thème du bien-être suivant le modèle PERMA de Seligman.

2.2.4 Brève mise en contexte de la théorie du bien-être et du modèle PERMA

L'intention de l'ouvrage *Flourish*³⁰ (Seligman, 2011, p. 1-2) est clairement exposée dès la préface où l'auteur clame que « la vision d'un avenir humain florissant change la vie » et promet que « ce livre augmentera [n]otre bien-être et [n]ous aidera à [n]ous épanouir » (Seligman, 2011, p. 2). En outre, il revendique que la psychologie positive devienne une priorité politique et qu'elle soit intégrée, partagée, enseignée, pratiquée et appliquée dans les sphères personnelles et professionnelles, dont celle de l'éducation.

Aspirant à mieux connaître et à entretenir l'épanouissement de l'être humain, Martin E. P. Seligman (2011) propose « une nouvelle compréhension du bonheur et du bien-être ». Les remarques de sa consœur Senia Maymin sont pour lui un déclic qui le conduit à repenser sa posture et comprendre que la théorie du “bonheur authentique” défendue dans le passé — trop simpliste, réductionniste et arbitraire — n'était pas adéquate entre autres pour une application scientifique ou pour tout objectif pratique tel que l'éducation ; comme conséquence il a « changé d'avis sur ce qu'est la psychologie positive et également sur les éléments et le but de celle-ci. » (Seligman 2011, p. 12).

Ainsi, si en 2009 Seligman et ses collègues définissent l'éducation positive «comme l'éducation aux compétences traditionnelles et au bonheur» (p. 279), base d'une “nouvelle prospérité” qui valorise à la fois le bien-être matériel (mesuré par le PIB)³¹, social, morale et émotionnelle des personnes ; en 2011, Seligman nous invite à imaginer l'éducation positive comme une coexistence de l'enseignement de la littératie, la persévérance, la discipline et la réussite — cultivés traditionnellement —, avec l'enseignement des compétences d'épanouissement et de bien-être (p. 78) ; en 2018, Adler et Seligman précisent que « l'objectif de l'éducation positive est de produire à la fois du bien-être et de faire progresser les résultats traditionnels éducatifs » (p. 54-55).

Désormais, sa théorie — révisée et étendue — insiste sur la nature multiforme des aspirations et des expériences humaines dont l'apogée serait d'atteindre ou d'accroître un épanouissement profond et global. Cet objectif serait réalisable en agissant sur les cinq axes qui donnent le nom au modèle descriptif PERMA (cf. [2.2.5](#)), présenté dans *Flourish* dont le thème central est le bien-être, mesuré suivant des émotions positives.

Comme définition d'“épanouissement” Seligman adopte celle d'(Huppert et So, 2009, p. 2-3) : « pour s'épanouir, un individu doit posséder toutes les "caractéristiques essentielles" (émotions positives,

³⁰ Titre complet: *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*.

³¹ En 2001, l'OCDE proclame son double objectif de ne pas renforcer exclusivement la croissance économique mais également d'améliorer le bien-être. Ayant mesuré et observé un décalage depuis les années 80 en détriment du bien-être par rapport à l'évolution du PIB, ils concluent que le capital humain et le capital social jouent un rôle clé sur le bien-être, et contribuent à la croissance économique au niveau global. Fruit de la collaboration entre des économistes et des psychologues, partant de la conviction que « ce que les gouvernements mesurent influence fortement ce qu'ils font » (OECD, 2015, p. 17) le rapport *Measuring what counts for economic and social performance* publié par l'OECD en 2015, regarde au-delà du PIB, et tient à changer l'orientation des statistiques s'intéressant « à ce qui façonne le bien-être des gens aujourd'hui et celui des générations futures. » (p. 7).

engagement, intérêt, signification, objectif) et trois des six "caractéristiques supplémentaires" (estime de soi, optimisme, résilience, vitalité, autodétermination, relations positives) ». (Seligman, 2011, p. 26-27).

Adler et Seligman (2018, p. 54-55) font valoir les bénéfices de plus en plus éprouvés de l'éducation positive grâce à sa diffusion grandissante et plaident pour rendre ce paradigme durable, parce qu'il offre un horizon prometteur pour que « le bien-être [soit] enseigné — si tant est qu'il puisse l'être — [car] plus de bien-être est synergique avec un meilleur apprentissage. » (Seligman et al. 2009, p. 294). Nonobstant le fait que la théorie du bien-être soit encore en évolution, le modèle PERMA est un bon début vers la détermination définitive des éléments qui le constituent ainsi que des indices de mesure objectifs. (Seligman, 2018, p. 335).

2.2.5 Modèle PERMA de Seligman (2011) dans un contexte éducatif

Seligman (2011, 2018) affirme qu'au moins une partie³² de la structure du bien-être repose sur cinq piliers complémentaires qui répondent à trois critères : [1] les cinq contribuent au bien-être ; [2] chacun peut être recherché pour lui-même, et non comme moyen pour atteindre les autres piliers ; [3] chacun est mesurable indépendamment du reste. Ensuite, une présentation sommaire des cinq piliers :

P	ÉMOTIONS POSITIVES : Pierre angulaire de la théorie et qui inclut le bonheur et la satisfaction de vivre. Les émotions positives sont un indicateur principal de l'épanouissement, et elles peuvent être cultivées ou apprises pour faire front aux émotions négatives et pour accroître le bien-être. Par exemple, elles nous permettent de faire l'expérience de la gratitude, de la satisfaction, du pardon, des plaisirs divers, de l'espoir, de l'optimisme, de l'inspiration, de l'amour, de la pleine conscience, etc.
E	ENGAGEMENT : Il évoque une expérience au cours de laquelle une personne s'implique de manière profonde — aux niveaux cognitif et émotionnel — et déploie pleinement ses capacités, ses forces et son attention pour réaliser une tâche ou une activité pouvant arriver à l'état autotélique ou "flow" ³³ , ressenti lorsque les compétences d'une personne sont tout juste suffisantes pour une activité avec une difficulté stimulante, dans la poursuite d'un objectif clair, avec un retour immédiat sur les progrès accomplis. Dans une telle activité, vécue comme positive et gratifiante, la concentration est entièrement absorbée par le moment présent.

³² En allusion aux critiques à propos du modèle PERMA des travaux de Goodman et al. (2018), Seligman (2018, p. 333) répond et précise : Since I claimed that PERMA constitutes the elements of well-being, not that it forms a new kind of well-being, I find their data completely consistent and confirming of the claim that PERMA constitutes (at least some of) the elements of well-being. »

³³ « L'expérience optimale ou autotélique (Csikszentmihalyi, 1990, 2014) [...] fait directement référence à la théorie de l'autotélisme (le "flow"), plus particulièrement au bien-être procuré par la tâche en elle-même, notamment en contexte d'apprentissage, l'émotion ressentie lorsqu'on a le sentiment d'avoir compris. Le flow est un des déterminants majeurs de la persistance à vouloir comprendre et donc de l'apprenance (Carré, 2005) tout au long et tout au large de la vie. » (Heutte, 2020, p. 18-19).

Notons que « le flow est toujours une expérience subjective positive pour celui qui est en état de flow » (Heutte, 2019, 172) ; cependant, il ne faut pas sous-estimer le "dark side of flow" : le terme ("dark") évoque les éventuels effets "délétères du flow résultant « d'un jugement social ou culturel ». En effet, Heutte — citant Csikszentmihalyi et Rathunde, 1993, Nakamura et Csikszentmihalyi, 2002 et Delle Fave, Massimini et Bassi (2011) — nous rappelle l'amoralité de l'état de flow, ses propriétés addictives pouvant être la source de comportements excessifs allant jusqu'aux risques psychosociaux, et servir à des finalités destructives, sans respecter des valeurs humaines ; l'activité autotélique peut donc devenir une "passion obsessionnelle" (l'opposé d'une passion harmonieuse) ; « un puissant désir de faire l'activité qui en vient à contrôler l'individu et qui occupe une place disproportionnée et envahissante par rapport aux autres aspects de sa vie. » (Vallerand 2015 et 2016, dans Heutte, 2019, p. 191).

R	RELATIONS INTERPERSONNELLES DE QUALITÉ : Seligman (2011 p. 20) affirme que « très peu de ce qui est positif est solitaire ». Une force du modèle PERMA est la valorisation de la dimension sociale du bien-être. Les expériences qui contribuent au bien-être sont souvent amplifiées par nos relations (e.g., la joie, le sens, le rire, le sentiment d'appartenance et la fierté de l'accomplissement). Le développement de relations solides nous aide à maintenir notre niveau de bien-être élevé, améliorant ainsi notre environnement ; cela est essentiel à l'adaptation et est rendu possible par notre capacité d'amour, de compassion, d'abnégation, de bonté, d'empathie, de travail en équipe, de coopération, etc.
M	SENS : Cela implique l'idée que le sens de nos actions ou même de notre vie va au-delà de nous-mêmes. Ce facteur — très lié aux valeurs personnelles — renvoie au fait d'identifier un sens qui va au-delà de nos propres buts individuels. De cette manière, un objectif sous-tend un sens qui transcende le soi. Par exemple, aider quelqu'un d'autre apporte du bonheur, selon Seligman.
A	ACCOMPLISSEMENT : Un sentiment d'accomplissement — également connu sous les noms de réalisation, de maîtrise, ou de compétence — est le résultat de travailler vers et d'atteindre des objectifs, la maîtrise d'une entreprise, et d'avoir la motivation et la persévérance pour atteindre des buts. Cela contribue aux sentiments de bien-être (e.g., fierté). L'épanouissement et le bien-être viennent lorsque l'accomplissement est lié à s'efforcer vers des choses avec une motivation interne ou de travailler à quelque chose juste pour le bien de la poursuite et l'amélioration.

Tableau 2 : Description des 5 pilier du modèle PERMA³⁴

Le travail proactif sur les composantes du PERMA aide à augmenter le bien-être général, à diminuer les détresses psychologiques (e.g., la dépression) et à favoriser l'apprentissage. Un état d'esprit positif serait corrélé par exemple avec l'amélioration de l'attention, de la créativité, de la pensée analytique et critique. Ce sont des raisons qui justifient pourquoi des moyens de cultiver consciemment le bien-être devraient être enseignés dans les milieux éducatifs en anticipant des interventions visant un épanouissement profond. (Seligman, 2011, p. 78³⁵ ; (Seligman et al., 2009, p. 294-295).

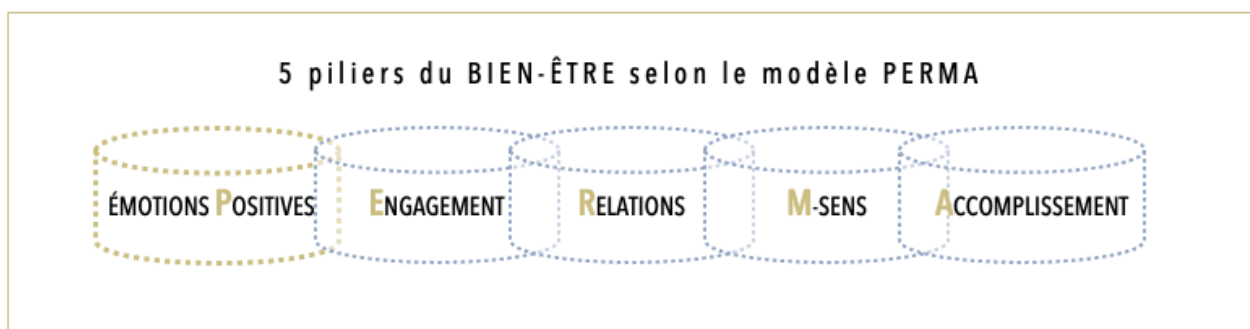


Figure 3 : Synthèse graphique du modèle PERMA de Seligman (2011)

³⁴ Une partie des synthèses de ce tableau ce sont des propos extraits et traduits ou paraphrasés à partir de : <https://positivepsychology.com/perma-model/>

³⁵ « I conclude that, were it possible, well-being should be taught in school because it would be an antidote to the runaway incidence of depression, a way to increase life satisfaction, and an aid to better learning and more creative thinking. »

Bien que le concept du cours de notre terrain ne mobilise pas PERMA ou un autre modèle issu de la psychologie positive s'intéressant à l'épanouissement des personnes, à partir des explicitations ou des inférences des propos des participant-es à nos enquêtes, nous voulons identifier des sources qui affectent les perceptions individuelles d'accomplissement, du sens, des relations personnelles de qualité, de l'engagement, et des émotions positives. En outre, étant donné la nature éminemment collaborative de l'apprentissage par projet, nous attendons l'émergence de preuves et de raisons sur la présence/absence du bien-être en tant que phénomène de groupe comme diverses études ont démontré (Allison et al., 2020, p. 2).

2.2.6 Brève mise en contexte du modèle des cinq compétences de M. Romero

La contextualisation de cette partie a été abondamment présentée dans les sections précédentes. Dès l'introduction, ce travail insiste sur la complexité propre à l'humain, à tout contexte d'apprentissage et à la réalité du monde où nous vivons et de celui à venir.

Pour y faire face, dans l'univers éducatif au sens large, la certitude de l'urgence de former pour acquérir des compétences — « combinaison dynamique de connaissances, aptitudes et attitudes »³⁶ — flexibles (e.g., cultiver l'esprit critique, la capacité de décision ou anticipation, l'appropriation des savoirs active et en situation), perçait et devenait déjà incontestable avant l'actuel millénaire :

Les experts des organisations internationales, les chercheurs en éducation, les mouvements critiques ou novateurs [*plaident*] en faveur d'une réorientation des programmes dans le sens de la formation de compétences. [...] Parce que la mobilisation des savoirs, aussi bien que la formation ou l'évaluation des compétences sont des enjeux vitaux pour les organisations et les sociétés humaines. (Perrenoud, 1995)

Parmi la multitude de démarches dans cette direction, avec des horizons temporels à court ou moyen terme, les derniers plans stratégiques des hautes écoles suisses — comparables à ceux de la plupart des universités internationales — sont explicites en ce qui concerne le besoin d'enseigner et d'apprendre une série de compétences aptes à favoriser l'augmentation du bien-être dans un sens général (*i.e.*, sensibilité et implication pour des questions environnementales, prospérité matérielle, et épanouissement intellectuel et affectif des individus et des sociétés). « En tant que centres de compétences et de l'innovation, tous les types de hautes écoles s'efforcent d'apporter des réponses concrètes aux grands enjeux sociétaux [et] de

³⁶ RECOMMANDATION DU CONSEIL du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>)

contribuer à la prospérité de la Suisse et de lui assurer à l'avenir encore une position dominante dans le contexte international. » (SwissUniversities³⁷) :

UNIBE comprend que miser sur la qualité de son enseignement apportera entre autres de la valeur durable pour l'économie du canton de Berne ; USI tient à « faire face rigoureusement aux mégatendances interdisciplinaires qui sont à la base des défis des sociétés du XXI^e siècle : durabilité et environnement, numérisation, vieillissement de la société, etc. » ; UNIBAS est convaincue que pour assurer une préparation adéquate des étudiant-es pour le marché du travail, « les universités doivent enseigner des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences transférables » (e.g., la communication, la logique, la rhétorique, les techniques de présentation, la résolution des conflits) ; UNILU a comme mission de « préparer ses étudiants à une carrière professionnelle [...] et faciliter l'acquisition des compétences nécessaires à la pensée et à l'action innovantes, créatives et entrepreneuriales, [formant ainsi] des experts capables de relever les défis du XXI^e siècle » ; UNIZH met en place la possibilité de créer de nouvelles connaissances et technologies et de développer les compétences d'analyse, résolution de problèmes, prise de décision et pensée créative, pour « la prochaine génération de penseurs critiques et créatifs » dans le but de contribuer de manière « significative au bien commun et à la préservation du bien-être et du progrès de la société, des ressources naturelles et de l'environnement » ; UNIFR va proposer « des programmes d'études qui, outre des contenus et des méthodes spécifiques à une matière, enseignent la capacité à penser de manière critique, analytique et transdisciplinaire, en tenant compte des dimensions éthiques, ainsi qu'à agir de manière autonome et à faire face aux changements liés à la transformation digitale » ; UNINE vise aussi le développement des savoirs et compétences des étudiant-es favorisant l'intégration dans le marché du travail de ce nouveau contexte sociétal ; UNIGE, de son côté, s'est fixée des objectifs tels que celui de « permettre l'émergence de domaines inter- et pluri-disciplinaires, à soutenir la qualité de l'enseignement et développer les formes innovantes d'enseignement et à améliorer l'expérience étudiante » ; devant le défi décisif globalisé du numérique et les évolutions technologiques qui représente la métamorphose accélérée des sociétés et des économies, et qui « redéfinit les compétences attendues des diplômés qui entrent sur le marché du travail (comprendre, utiliser, anticiper) ainsi que les modes d'enseigner » ; UNIL facilite l'acquisition « des compétences très pointues mais aussi transversales telles que l'autonomie, l'adaptabilité, la curiosité, l'esprit d'analyse, la créativité et la capacité à gérer la complexité ou l'incertitude. »

Enfin, « l'adaptation de l'éducation et la formation à l'ère numérique » est l'ambition du nouveau plan d'action de la Commission Européenne.³⁸

³⁷ SwissUniversities. Universités mentionnées et liens : Berne, [UNIBE](#) ; Suisse Italienne, [USI](#) ; Basel, [UNIBAS](#) ; Luzerne, [UNILU](#) ; Zurich, [UNIZH](#) ; Fribourg, ; Neuchâtel, ; Genève, ; Lausanne, [UNIL](#).

³⁸ [Plan d'action en matière d'éducation numérique \(2021-2027\)](#)

2.2.7 Modèle des 5 compétences pour le 21^e siècle suivant Romero (2017)

En définitive, les cinq compétences du modèle de Margarida Romero (2017) sont une sorte de compendium des compétences ciblées par ces stratégies, et elles s'adaptent à la définition de Jacques Tardif : « une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, dans Tardif, 2017, p. 20)³⁹ :

- La **PENSÉE CRITIQUE** est la capacité de développer une réflexion critique indépendante. La pensée critique permet l'analyse des idées, des connaissances et des processus en lien avec un système de valeurs et de jugements propre. C'est une pensée responsable qui s'appuie sur des critères et qui est sensible au contexte et aux autres.
- La **COLLABORATION** est la capacité de développer une compréhension partagée et de travailler de manière coordonnée avec plusieurs personnes dans un objectif commun.
- La **CRÉATIVITÉ** est un processus de conception d'une solution jugée nouvelle, innovante et pertinente pour répondre à une situation-problème et adaptée au contexte.
- La **RÉSOLUTION DE PROBLÈMES** est la capacité d'identifier une situation-problème, pour laquelle le processus et la solution ne sont pas connus d'avance. C'est également la capacité de déterminer une solution, de la construire et de la mettre en œuvre de manière efficace.
- La **PENSÉE INFORMATIQUE** est un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives liées à la modélisation de connaissances et de processus, à l'abstraction, à l'algorithmique, à l'identification, à la décomposition et à l'organisation de structures complexes et de suites logiques.

Tableau 3 : Description des 5 compétences pour le 21^e siècle suivant Romero (2017)⁴⁰

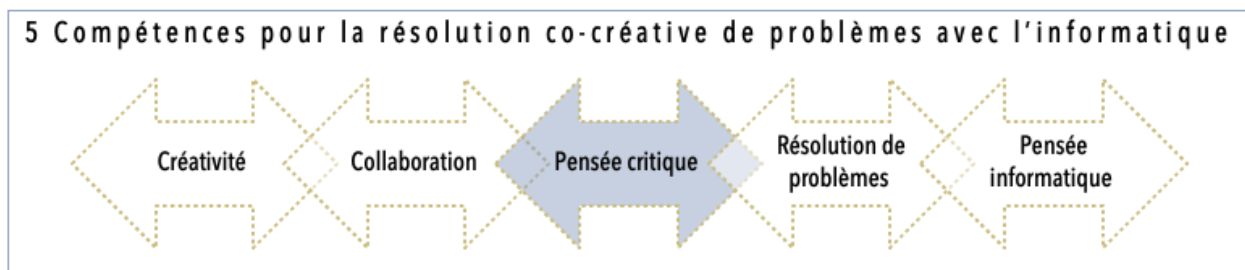


Figure 4 : Synthèse graphique du modèle des cinq compétences clés : #5c21 suivant Romero (2017)

Les sections suivantes présentent d'abord trois facteurs fondamentaux et ensuite divers critères, stratégies et modèles à considérer lors de la conception pédagogique visant la favorisation d'expériences positives d'apprentissage dans des dispositifs de formation intégrant des technologies numériques à l'aide du guide de conception d'activités.

³⁹ cf. synthèse proposée par l'Université de Sherbrook sur leur site web : [Compétence \(selon Jacques Tardif, 2006 ; 2017\)](#)

⁴⁰ <https://margaridaromero.me/2016/03/28/5c21-5-competenecles-pour-le-21e-siecle/>

2.2.8 Facteurs associés à une expérience positive d'apprentissage

Cette section fait appel au modèle intégratif de Fenouillet (2012, 2016), le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (selon Carré, 2004; Carré et al., 2010) et les quatre phases du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) et Renninger et Hidi (2016). Chaque facteur est introduit par l'établissement de son lien avec les bases du DYPPEE.

2.2.8.1 Modèle intégratif de la motivation élaboré par Fenouillet (2012/2016)



L'importance d'un état de motivation optimale en correspondance à une expérience optimale d'apprentissage est mise en avant par de nombreux travaux en psychologie (de l'éducation) positive. (Heutte, 2019, p. 161) Pour Linnenbrink-Garcia et al. (2016) la motivation est soumise à des variations liées aux objectifs, à la compétence et au

contexte, ce qui demande d'adapter les formes éducatives pour l'entretenir. Les auteurs identifient « cinq types de motivation pertinents sur le plan éducatif : les croyances en matière de compétences, les attributions causales et les théories implicites de l'intelligence, les intérêts et les valeurs, la motivation intrinsèque et extrinsèque et les objectifs de réussite. » (p. 229).



Cette vision est dans ligne de celle de Fabien Fenouillet :

La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. (Fenouillet, 2012, p. 9 / 2016, p. 11)

Devant un panorama scientifique vaste, foisonnant et diversifié autour du thème de la motivation — facteur conatif, *i.e.*, qui mène à l'action — , cet auteur décide de recenser et d'intégrer un grand nombre des théories qui s'y rattachent conceptuellement, qui relèvent ou qui se réclament de ce champ, «ou qui permettent d'expliquer la finalité, le déclenchement, la persistance ou l'intensité du comportement ou de l'action» (Fenouillet, 2012, p. 65 / 2016, p. 67), dans un modèle qui est en réalité « un modèle de modèles »⁴¹ cherchant à éclairer « différentes facettes du puzzle motivationnel » (Fenouillet, 2012, p. 290 / 2016, p. 292), à identifier les points qui unissent ces multiples conceptualisations et à mieux comprendre les diverses phases du processus de ce phénomène complexe et non-linéaire qu'est la motivation.

Pour ce faire, il localise des recoupements au niveau conceptuel et dresse une classification par catégories « dont le principal objectif est de fournir "une grille de lecture" de la motivation dans son ensemble » qui

⁴¹ <https://www.lesmotivations.net/spip.php?rubrique7>

permet d'établir des associations avec d'autres concepts comme ceux de volition⁴², d'autorégulation⁴³, d'orientation et de satisfaction, ainsi que d'expliquer les prédictions dépendantes de la valeur et du contrôle, les motifs (e.g., intérêt, émotion, estime de soi), la prise de décision (e.g., engagement), la stratégie, le résultat (e.g., flow).

Telle une cartographie [Figure 5, p. 31], le modèle intégratif souscrit que « la motivation promeut une intention d'apprendre, la volition la protège. » (Corno, 2001 dans Cosnefroy, 2010, p. 18) et se construit sur deux stades progressifs indissociables. Au long de ces deux stades, sept ensembles conceptuels sont articulés — « les sept clefs de la motivation » (Fenouillet, 2009, 2019, p. 310) — en fonction d'une suite d'étapes selon le postulat que « les concepts d'un ensemble en impliquent d'autres ou alors ne peuvent se produire avant ceux d'un autre ensemble » (p. 309).

- La **PHASE MOTIVATIONNELLE** est délibérative et prédictive, en fixant d'abord des objectifs et en préparant ensuite les décisions vers la réalisation des buts fixés :

Une distinction est faite entre deux types de motifs qui se complètent de manière hiérarchique :

- Les **MOTIFS PRIMAIRES** — d'origine interne et à la base des motifs secondaires — expliquent les causes ou les pourquoi des comportements d'un point de vue psychologique et renvoient aux instincts, et aux besoins (pouvant être des manques, des carences) physiologiques et psychologiques dont la satisfaction est vitale.
- Les **MOTIFS SECONDAIRES** sont reliés à des sources de motivation plus immédiates et influencés dans une grande mesure par des facteurs environnementaux. Ce sont donc des facteurs éminemment externes « à même d'être à l'origine de la motivation (qui reste cependant une force interne) » (Fenouillet, 2012, p. 23 / 2016, p. 25) ; ainsi, par exemple, les buts — anticipations d'états finaux — (motifs secondaires)⁴⁴ seraient fixés par rapport aux besoins (motifs primaires).

- La **PRÉDICTION** est l'anticipation de la réalisation d'un état final, i.e., d'un but, d'une « vision de l'avenir » (Fenouillet, 2011, p. 24, en référence à Tolman, 1932). Deux éléments déterminants de cet ensemble sont l'expectation de contrôle — que certains auteurs ont présentée comme la probabilité subjective de l'échec ou du succès pouvant affecter les orientations motivationnelles d'approche et d'évitement — et les attentes, qui influenceront directement les comportements en rapport au résultat visé.

- La **PHASE VOLITIONNELLE** — active —, implique l'action et la persévérance pour la mise en œuvre des décisions prises et l'aboutissement des objectifs.

⁴² « Le concept de volition repose entièrement sur ce phénomène non observable qu'est la pensée humaine. [...] Bien que le modèle intégratif ne soit pas un modèle volitionnel, il intègre de nombreuses théories volitionnelles qui sont avant tout des théories motivationnelles [...]. Le modèle intégratif estime donc qu'il est possible de distinguer deux étapes dans la motivation : une purement motivationnelle et une deuxième volitionnelle. » (Fenouillet, 2012, p. 59-60 / 2016, p. 61-62).

⁴³ « Différentes études montrent que, si le déclenchement et l'orientation dans l'action sont indéniablement liés à la motivation, le fait de persister face à des obstacles variés est lié aux différentes stratégies dites d'autorégulation que l'individu met en place pour soutenir l'effort. » (Corno, 2004, dans Fenouillet, 2009/2019, p. 326-327).

⁴⁴ « Douze motifs secondaires sont répertoriés dans le cadre du modèle intégratif : la valeur, le but, l'intérêt, l'estime de soi, le drive, la dissonance, l'émotion, la curiosité, l'intention, la recherche de contrôle, le trait de personnalité et les motifs originaux. » (Fenouillet, 2011, p. 23)

- La **PRISE DE DÉCISION** (ou le **CHOIX**) se prépare pendant la phase de motivation et représente la jonction entre le stade motivationnel, et le stade volitionnel, s’engageant dans l’action, sur la base des motifs et des prédictions.

Les trois ensembles qui suivent expliquent comment, une fois initié, un comportement, une action, une activité peut persister. (Fenouillet, 2009/2019, p. 331)

- En fonction d’un choix, qui est à son tour basé sur des buts, des motivations et des besoins, l’apprenant est capable de mettre en œuvre de multiples **STRATÉGIES** pour arriver à un résultat satisfaisant. Ainsi, la motivation et la stratégie se requièrent mutuellement pour mener à bien les objectifs. Les stratégies déployées ne sont pas exclusivement d’ordre cognitif, centrées sur les performances, mais elles ont aussi une dimension affective en relation avec la gestion des émotions.

- La compréhension de l’intentionnalité du **COMPORTEMENT** semble nécessaire pour comprendre la motivation. Le comportement permet d’observer les principaux effets de la motivation. Les ensembles conceptuels précédents permettent de déclencher et orienter les comportements qui s’adaptent en modulant leur intensité et leur persistance en adéquation aux résultats visés.

- Enfin, la perception individuelle à propos du degré de satisfaction apporté par le **RÉSULTAT** aura un impact sur les motifs primaires et secondaires, susceptible d’affecter l’orientation et les stratégies d’autorégulation, et de provoquer la modification des prédictions et de générer par la suite des adaptations sur le reste des ensembles.

Notons qu’ « il existe de nombreux résultats pour lesquels l’étude de la motivation s’impose bien qu’elle ne soit qu’un facteur parmi d’autres. Il s’agit par exemple de la performance, de la résignation ou du bien-être. » (Fenouillet, 2012, p. 58 / 2016, p. 60)

Tableau 4 : Description du modèle intégratif de la motivation selon Fenouillet (2012/2016)

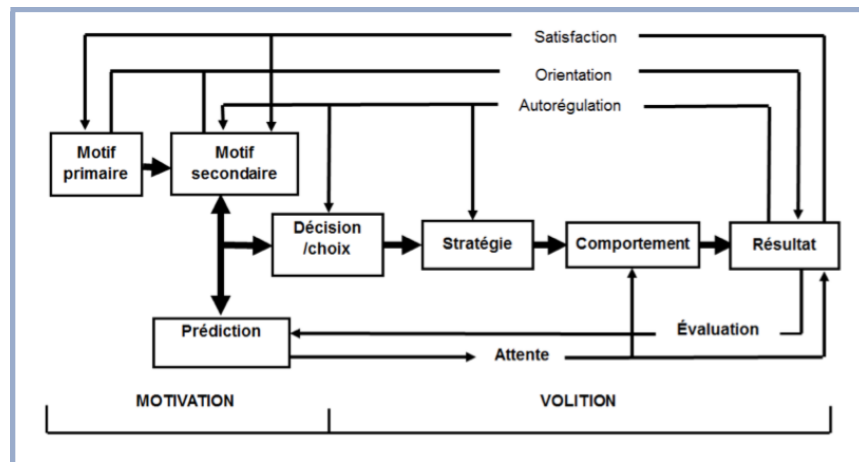


Figure 5 : Modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2012, p. 17 /2016, p. 19)

À la lumière de « la distinction éclairante et opératoire entre les aspects “purement” motivationnels, “pré-décisionnels”, et les aspects “volitionnels”, post-décisionnels, de l’action » — saluée par Carré (2010, p. 133) — de ce modèle, nous verrons que lors de l’analyse des résultats de cette recherche, il offre une possibilité intéressante de situer les déclarations des participant-es sur le thème de la motivation afin de comprendre

de quoi est faite la “volonté” qui a fait persister leur comportement pour atteindre le résultat grâce à des actions planifiées et stratégiquement menées dans le temps (Fenouillet, 2012, p. 59 / 2016, p. 61). Autrement dit, où sont ces étudiant-es par rapport aux divers éléments du processus conatif, en répondant aux “pourquoi” — phase de motivation — et “comment” — phase de volition ? ; *i.e.*, quels ont été leurs motifs et prédictions pour décider de s’engager dans le cours du terrain étudié, et quelles ont été les stratégies déployées, leurs comportements et leur perception de la satisfaction issue des résultats ? (cf. 4.1.1 et 4.1.2)

2.2.8.2 Le sentiment d’efficacité personnelle de Bandura selon Carré (2004 et 2010)



Selon la psychologie de l’éducation positive, des niveaux élevés de croyances d’efficacité ont un impact positif sur l’expérience optimale en milieu universitaire. De plus, l’auto-efficacité serait « liée à la fréquence du flow —“l’émotion de s’apercevoir que l’on comprend” (Heutte, 2019, p. 160) —, à des niveaux plus élevés de défi et de compétences. » (Heutte, 2020, p. 36).

Pour Linnenbrink-Garcia et ses collègues (2016), le soutien de l’efficacité personnelle chez les étudiant-es contribue entre autres à améliorer leurs niveaux d’engagement, la réussite (p. 230) et leur bien-être, en réduisant les émotions négatives et en augmentant les émotions positives.



Le thème du sentiment d’efficacité personnelle (ou d’auto-efficacité)⁴⁵ — dont Albert Bandura et Barry Zimmerman sont de références incontournables — est traité par Philippe Carré (2004 et 2010) suivant la théorie sociocognitive élaborée par Bandura. Articulant une assimilation (des «cousinages», selon Carré, 2010, p. 134) entre les concepts de l’autodétermination — phase de motivation, selon le modèle intégratif de Fenouillet — l’auto-régulation —phase de volition, du modèle intégratif — et l’autodirection, l’auteur conclut que l’auto-efficacité se révèle comme l’élément qui relie les trois : «ni la proactivité du comportement et la construction de projets [— *l’autodétermination* —], ni l’auto-régulation stratégique et le travail métacognitif ne peuvent s’exercer pleinement sans les fondements psychologiques et existentiels de la construction d’une image de soi en tant qu’(auto-)apprenant compétent. » (p. 158).

Bien que la théorie du sentiment d’efficacité personnelle « ne se réclame pas spécialement du champ de la motivation » (Fenouillet, 2009/2019, p. 307 et 2016, p. 67), l’auto-efficacité serait le fondement pas

⁴⁵ Différents termes sont utilisés comme synonymes de “sentiment d’efficacité personnelle”, par exemple : “auto-efficacité”, “auto-efficacité perçue”, « “coping” ou “contrôle subjectif” que l’on a de la situation » (David Sander, 2019, 46’35” – 47’. Conférence FOMAP : <https://www.iffp.swiss/forum-de-la-maturite-professionnelle-2019>).

seulement de la motivation mais aussi du bien-être et des accomplissements humains (Carré, 2004, p. 19, en référence à Bandura) et également de l'agentivité :

L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés (Bandura, 1997/1999, dans Carré, 2004, p. 41 et 2010, p. 159)

Orientée vers l'avenir et ayant « un rôle majeur dans la concrétisation des réussites et des échecs » (Carré, 2004, p. 47), l'auto-efficacité reflète les croyances des apprenants — au niveau individuel et au niveau collectif —⁴⁶ sur leur capacité ou leur aptitude à réaliser les tâches (Bong et Skaalvik, 2003, dans Linnenbrink-Garcia et al., 2016, p. 229). La notion d'auto-efficacité est donc très proche de celle de “sentiment/perception de compétence” de Deci et Ryan (2000), à l'exception que cette dernière est plus globale, et la première est « utilisée par Bandura en référence à des jugements spécifiques à des situations particulières » (Carré, 2004, p. 41 et 2010, p. 160).

Quatre sources⁴⁷ sont à la base des perceptions du sentiment d'efficacité personnelle (Carré, 2004, p. 42-43) dont la portée des deux premières est particulièrement marquante (Carré, 2010, p. 160) :

1. **EXPÉRIENCES ACTIVES de MAÎTRISE** : L'expérience vécue amène à une manière individuelle d'interpréter et de gérer les succès et les échecs vécus préalablement en lien aux attentes des résultats, aux convictions personnelles, ainsi qu'à l'estimation de l'aide nécessaire, de la difficulté de l'action à réaliser ou de l'effort.
2. **EXPÉRIENCES VICARIANTES** : Cette expérience indirecte est une forme d'apprentissage basée sur l'observation et la comparaison sociale avec des pairs — jugés de compétence égale — dans la réalisation d'une tâche donnée. Le sentiment d'auto-efficacité d'une personne peut en sortir renforcé ou affaibli. L'incidence de ce type d'expérience dépend en partie du degré d'expérience que la personne a de la tâche en question.
3. **PERSUASION VERBALE** : Venant des personnes jugées expertes ou crédibles, la répercussion de leurs messages — e.g., les feedbacks, encouragements, suggestions, conseils, avertissements, interrogations (Rondier, 2004, p. 2) — directes ou implicites quant aux propres compétences, aptitudes ou attitudes pourrait affecter d'une manière plus ou moins constructive le sentiment d'auto-efficacité d'une personne, pourvu que le message soit « suivi d'une mise en œuvre dans l'expérience réelle. » (Carré, 2004, p. 43)

⁴⁶ « L'auto-efficacité n'est en aucun cas une notion individualiste : Bandura étudie les formes collectives du sentiment d'efficacité, à travers ses manifestations sur les champs politique, social, organisationnel, et dans ses variations interculturelles. La collaboration est analysée par le biais des convictions partagées dans les groupes quant à leurs capacités collectives et les finalités qu'ils peuvent atteindre ensemble. » (Carré, 2004, p. 19)

⁴⁷ « Selon l'individu, le moment et le contexte en question, chacune de ces sources pourra être complémentaire des autres. » (Rondier, 2004, p. 2)

4. **ÉTATS PHYSIOLOGIQUES et ÉMOTIONNELS** : Des signaux prenant la forme de sensation physique, d'émotion ou d'humeur peuvent influencer de manière favorable ou défavorable l'interprétation personnelle quant à la capacité à effectuer une tâche donnée.

Tableau 5 : Description des sources à la base des perceptions de l'auto-efficacité selon Carré (2010), suivant Bandura

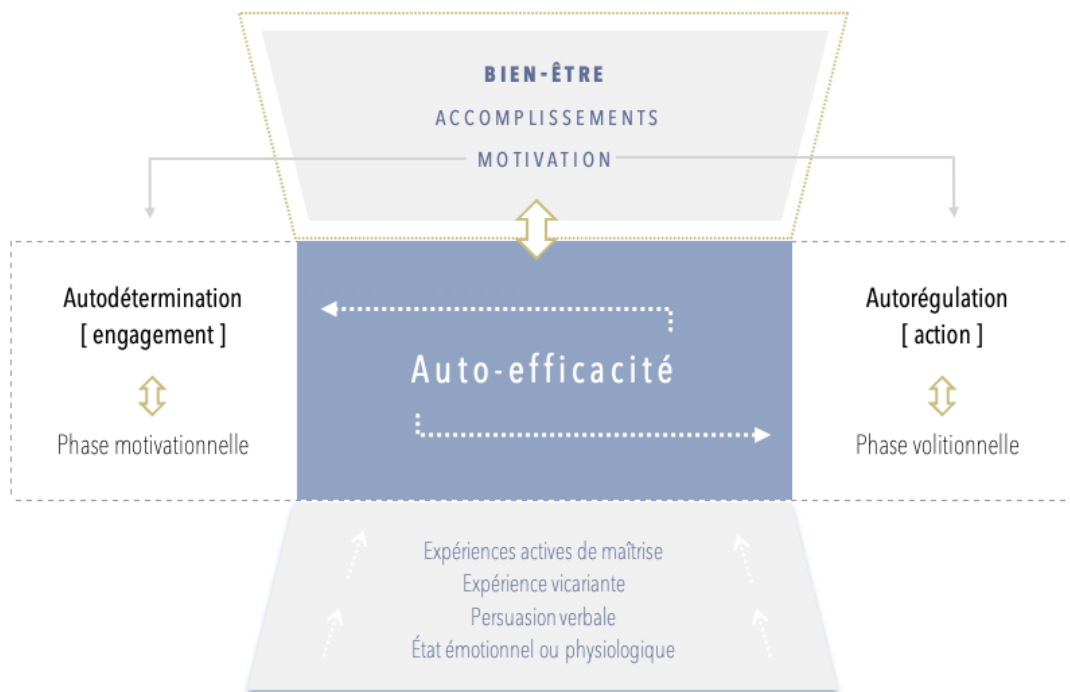


Figure 6 : Synthèse graphique du sentiment d'efficacité personnelle adaptée de « La double dimension de l'autodirection en formation » (Carré, 2010, p. 166)

Cette étude fournira des évidences de la façon dont certaines sources de l'auto-efficacité se manifestent chez les participant-es et comment ce sentiment affecte leur motivation, leurs accomplissements et leur bien-être). (cf. 4.1.3)

2.2.8.3 Les quatre phases du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) et Renninger et Hidi (2016)

5
PRINCIPES
CONCEPTION
PÉDAGOGIQUE

Pour Linnenbrink-Garcia et al. (2016), l'intérêt est l'une des émotions épistémiques fondamentales qui améliorent l'attention, le traitement cognitif et la persistance. (p. 231). Il est important de comprendre son fonctionnement pour le stimuler de manière efficace.

De plus, comme défini par Seligman (2011, p. 26-27) l'intérêt fait partie des caractéristiques essentielles qui participent à l'épanouissement des personnes (cf. 2.2.4).

BIEN-ÊTRE
PERMA

De nombreuses recherches démontrent que le développement et le maintien de l'intérêt a un impact positif sur l'attention, la fixation d'objectifs et les stratégies d'apprentissage des étudiant-es (Hidi et Renninger,

2006, p. 121). La présence de l'intérêt est intrinsèquement motivante, contribue à une meilleure compréhension et accroît la persévérance, la conscience et la capacité à travailler de manière engagée même malgré d'éventuels feedbacks négatifs (Renninger et Hidi, 2020, p. 10). L'étayage conscient de ce facteur clé de l'apprentissage fait partie de l'amélioration des pratiques éducatives.

Pour Suzanne Hidi et Ann Renninger, l'intérêt est une variable motivationnelle évolutive impliquant l'interaction des composantes affectives et cognitives et des perceptions de la valeur. En outre, la présence/absence de l'intérêt est en lien avec la variation des niveaux du sentiment d'efficacité personnelle, de l'effort fourni de l'établissement d'objectifs et de la capacité d'autorégulation (Hidi et Renninger, 2006, p. 114). Les caractéristiques distinctives du concept d'intérêt sont qu'il renvoie à la fois à l'état psychologique des individus lorsqu'ils s'intéressent à un certain objet ou contenu d'un domaine et à leur motivation à travailler avec ce contenu au fil du temps (Renninger et Hidi, 2019, p. 265). Ainsi, Hidi et Renninger (2006) et (Renninger et Hidi, 2011, 2016, 2019, 2019) proposent une modélisation en quatre phases dont les définitions se résument comme suit (cf. Renninger et Hidi, 2016, Table 1.2., p. 13, dans Renninger et Hidi 2019, p. 269).

-
1. **INTÉRÊT SITUATIONNEL DÉCLENCHÉ** [*“Triggered situational interest”*] : État psychologique résultant de changements à court terme dans le traitement cognitif et affectif associé à une classe particulière de contenu.

 2. **INTÉRÊT SITUATIONNEL MAINTENU** [*“Maintained situational interest”*] : État psychologique qui implique une attention particulière à une classe de contenu particulier.

 3. **INTÉRÊT INDIVIDUEL ÉMERGEANT** [*“Emerging individual interest”*] : État psychologique et début d'une prédisposition relativement durable à chercher à se réengager dans une classe particulière de contenu au fil du temps.

 4. **INTÉRÊT INDIVIDUEL BIEN DÉVELOPPÉ** [*“Well-developed individual interest”*] : État psychologique et prédisposition relativement durable à se réengager dans une classe particulière de contenu au fil du temps.
-

Tableau 6 : Description des quatre phases de l'intérêt selon Renninger et Hidi (2016, Table 1.2., p. 13, dans Renninger et Hidi 2019, p. 269)⁴⁸

Représentant une progression de l'approfondissement des connaissances et de la valeur correspondante perçue par l'étudiant-e, cette classification s'appuie sur des constats tels que : l'intérêt se manifeste dans l'interaction entre l'individu et son environnement ; il est toujours spécifique (plutôt que général) à un contenu particulier et peut évoluer dans le temps ; la disposition face à l'engagement des apprenants est diverse ; la capacité à se concentrer, à comprendre ou à réaliser les tâches diffère selon les personnes

⁴⁸ [1] “Psychological state resulting from short-term changes in cognitive and affective processing associated with a particular class of content” ; [2] “Psychological state that involves focused attention to a particular class of content” ; [3] “Psychological state and the beginning of a relatively enduring predisposition to seek re-engagement with a particular class of content over time” ; [4] “Psychological state and a relatively enduring predisposition to re-engage with a particular class of content over time”.

(Renninger et Hidi, 2020, p. 10) ; et les enseignant-es jouent un rôle crucial dans le soutien de l'intérêt des étudiant-es.

Une proclamation pertinente pour le thème du bien-être du présent travail est que l'intérêt est associé à des émotions positives (Hidi et Renninger, 2006, p. 119) selon l'une des approches inspirant cette modélisation. Il s'agit de la théorie de l'intérêt personne-objet (Krapp, 2002, 2005; Schiefele et Krapp, 1996) associée aux trois besoins psychologiques fondamentaux — i.e., sentiments de compétence, d'autonomie et de lien social — identifiés par Deci et Ryan (2000) dans leur théorie de l'autodétermination.⁴⁹

Dans le cadre d'un cours et pour un contenu spécifique, l'enseignant-e est en mesure de cultiver des expériences positives — plus de performances et d'émotions positives — grâce au support du développement et du maintien de l'intérêt « tout en tenant compte des différences d'intérêt des apprenants » (Renninger et Hidi, 2020, p. 14). De manière non exhaustive, nous pouvons mentionner par exemple : prévoir des tâches ou des activités susceptibles d'activer l'intérêt à travers des éléments de surprise ; fournir des occasions de poser des questions de curiosité ; offrir des opportunités qui permettent aux apprenant-es de relier les nouveaux contenus avec les connaissances préalables [cf. 2.2.8.1 à propos de l'apprentissage significatif et 2.2.8.2 à propos des théories cognitivistes] ; planifier de projets de groupe pour une participation active et un échange entre pairs ; attirer l'attention sur la valeur d'utilité du contenu d'apprentissage⁵⁰, i.e., l'utilité perçue en lien aux objectifs futurs. (p. 14-15).

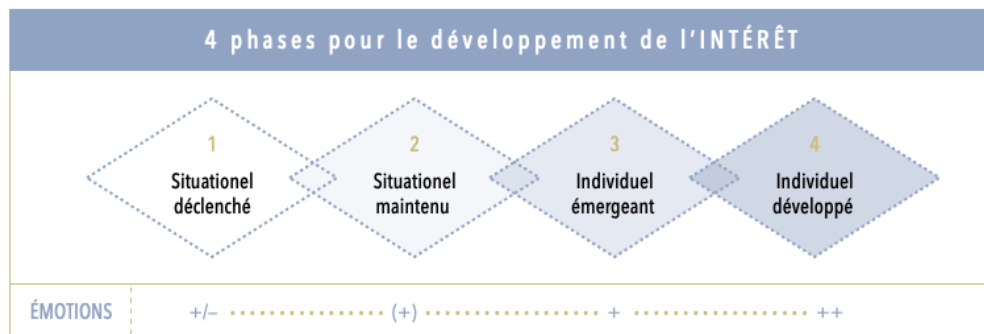


Figure 7 : Synthèse graphique des quatre phases du développement de l'intérêt selon Hidi et Renninger (200) et Renninger et Hidi (2011, 2016, 2019 et 2020)

Des questions explicites autour de l'intérêt et de la persévérance ont été posées aux participant-es de cette recherche. Des inférences à partir de leurs réponses nous permettront d'établir une relation avec les diverses phases de ce diagramme. De même, les participant-es ont été interrogé-es sur les affects associées

⁴⁹ « La théorie de l'autodétermination postule que le sujet est proactif, orienté vers l'avenir et animé de trois besoins fondamentaux (c'est-à-dire trois catégories de relations requises avec l'environnement pour un fonctionnement optimal) : se sentir compétent, autonome et socialement intégré, sur la base d'une tendance naturelle au développement de soi. » (Carré, 2010, p. 139).

⁵⁰ « La valeur d'utilité est la façon dont la tâche est liée aux objectifs futurs. Même si les élèves n'aiment pas une activité, ils peuvent apprécier une récompense ou un résultat ultérieur qu'elle produit (Wigfield, 1994). L'activité doit faire partie intégrante de la vision qu'ils ont de leur avenir, ou bien elle doit être utile à la poursuite d'autres objectifs. » [Traduction libre] (https://nrcgt.uconn.edu/underachievement_study/goal-valuation/gv_goalva04/#)

à ces deux thèmes, et nous montreront si leurs discours confirment la gradation émotionnelle comme illustrée ci-haut, suivant Hidi et Renninger (2006) et Renninger et Hidi (2016). (cf. [4.4](#))

2.2.9 Critères, stratégies et modèles de conception pédagogique pour favoriser une expérience positive d'apprentissage dans des dispositifs de formation intégrant des technologies numériques

Tenant compte des facteurs introduits ci-dessus, il est possible de concevoir de designs pédagogiques pour favoriser une expérience positive d'apprentissage dans des dispositifs de formation intégrant des technologies numériques. Comme pour les facteurs, le choix des modèles qui suivent se justifie par leur caractère englobant ; par leur souplesse, permettant une adaptabilité aisée, cette dernière étant une valeur capitale sachant que l'apprentissage est toujours situé dans un contexte spécifique (Boud et Prosser, 2002, p. 238) ; et également par leur complémentarité et leurs affinités quant aux approches constructiviste et (socio-)cognitiviste, étant tous centrés sur la personne apprenante et la préconisation des pédagogies actives.

Les quatre sous-sections qui suivent présentent : le guide de conception d'activités réalisé par Boud et Prosser (2002), le modèle hiérarchique des quatre modes d'engagement cognitif (ICAP) créé par Chi et Wylie (2014), les types d'usages créatifs du numérique proposés par Romero et Laferrière (2015), et les sept affordances pour la collaboration dans des environnements numériques établies par Jeong et Hmelo-Silver (2016).

2.2.9.1 Guide de conception et d'évaluation d'activités intégrant les TICs de Boud et Prosser (2002)

Comme suite logique à la présence et l'intérêt grandissants des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement (TICE) dans le milieu éducatif et de la recherche du domaine, le début du 21^e siècle voit apparaître des résolutions telles celle de l'Unesco (2004) qui, considérant les TIC « l'un des piliers de la société moderne », explicite la volonté de faciliter l'accès universel « aux meilleures ressources éducatives, afin de préparer les jeunes à jouer leur rôle dans la société moderne et à participer pleinement à une société du savoir. » (Boud et Prosser, 2002, p. 8)

C'est dans cette conjoncture historique que, dans le champ des sciences de l'éducation centré sur l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes, David Boud et Mike Prosser (2002) publient leur guide de conception d'activités pour l'apprentissage, dont la pertinence et l'utilité sont pleinement en vigueur et applicables aux conceptions pédagogiques, comportant ou pas l'utilisation des technologies numériques (p. 237). En effet, les auteurs s'accordent à penser que celles-ci ne sont pas une fin en soi mais des moyens pour améliorer la réalisation des objectifs éducatifs, en précisant que l'essence pour pouvoir juger de l'impact sur l'apprentissage d'un dispositif d'apprentissage demande la prise en compte du contexte réel,

de l'expérience, l'utilisation, la compréhension, la perception et l'appropriation de la part des personnes apprenantes (p. 243).

Dans la quête d'un modèle d'apprentissage disposant de fondements robustes, indépendant des contextes spécifiques mais qui puisse y être adapté et «éviter que chaque concepteur soit confronté à la perspective de repartir à zéro à chaque fois qu'un nouveau cours est créé» (p. 244), ils construisent un modèle qui vise à soutenir un apprentissage de haute qualité — i.e., un apprentissage en profondeur et à long terme — en exerçant la pensée analytique, critique et créative par le biais d'activités ou de tâches conçues en conséquence qui sollicitent des habiletés d'expression et de communication et mobilisent l'ensemble des habiletés intellectuelles. Leur modèle prend la forme d'un guide de considérations (en forme de questions) autour de 4 axes interdépendants :

-
- **Engager l'apprenant** bâtissant sur ses connaissances et compétences préalables, identifiant ses objectifs et attentes, permettant des interactions constructives entre pairs, laissant la place à la réflexion pour intégrer et consolider les nouveaux savoirs, prenant soin de concevoir des évaluations qui soutiennent l'engagement, facilitant le sentiment de contrôle pour leur réalisation, rendant attrayantes les tâches en touchant sa dimension affective et relationnelle.
-
- **Prendre en compte le contexte** spécifique de l'apprenant et également le contexte plus large (culturel, social, économique, etc.) pour assurer, par exemple, l'accès aux ressources, à la compréhension et l'application des nouveaux savoirs.
-
- **Le mettre au défi selon une approche de participation active, critique et autocritique** pour travailler sa capacité d'objectivité et de conscientisation des limites et du potentiel des connaissances développées et le préparer à les mettre en pratique lors des activités ultérieures, l'aidant ainsi à gagner en confiance.
-
- **Inclure la pratique authentique** conforme aux objectifs d'apprentissage qui implique des retours d'information utiles et dans les délais appropriés.
-

Tableau 7 : Description des quatre axes du guide de conception et d'évaluation d'activités intégrant les TICEs selon Boud et Prosser (2002)

À posteriori, les auteurs ont confirmé le potentiel de leur modèle en constatant qu'il concorde dans une grande mesure avec la vision vygotkienne présentée par Hung et Chen (2001, dans Boud et Prosser, 2002, p. 243) : L'apprentissage est réfléchi et métacognitif ; il s'inscrit dans des contextes culturels et sociaux riches ; il implique une formation de l'identité ou un acte d'adhésion ; il demande et résulte d'une construction sociale ; il dépend de l'engagement dans la pratique.

En outre, nous y retrouvons les postulats de la perspective cognitiviste de l'apprentissage significatif proposée par David Ausubel dans les années 1960 enrichis par Moreira (2017). Celui-ci construit sa théorie sur l'optique incontestée d'Ausubel et la complète suivant la pédagogie critique de Paulo Freire pour préconiser un enseignement axé sur la compréhension, le sens et le plaisir d'apprendre. Dans ces buts, l'apprentissage doit être significatif et critique. Acquérir des nouvelles connaissances implique saisir ses

significations, comprendre qu'elles sont contextuelles et qu'elles ne sont pas définitives. Trois conditions sont requises pour ce type d'apprentissage : des connaissances préalables adéquates, du matériel potentiellement significatif et des prédispositions (volonté et motivation) à apprendre.

Comme dans le modèle de Boud et Prosser, l'apprentissage significatif et critique est centré sur l'étudiant. L'enseignant guide l'apprenant et lui fournit un matériel éducatif significatif, identifiant et tenant compte des points d'ancrage disponibles dans sa structure cognitive, favorisant la compréhension et la capacité de transfert qui va permettre à l'apprenant d'appliquer ses savoirs à de nouvelles connaissances. De faire preuve, somme toute, d'un apprentissage significatif et critique.

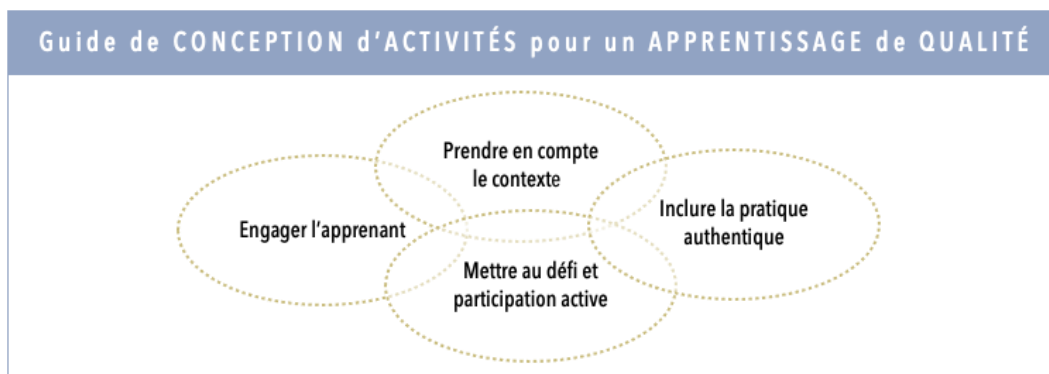


Figure 8 : Synthèse graphique du guide de conception d'activités adapté de Boud et Prosser (2002, p. 241)

Même si ce modèle n'a pas été l'une des bases théoriques de conception du cours étudié dans cette recherche, la mobilisation des quatre axes du diagramme y est patente. Nous connaissons l'avis et la perception des étudiant-es sur l'expérience d'apprentissage en rapport avec les activités à réaliser.

2.2.9.2 Modèle ICAP créé par Chi et Wylie (2014)

S'emboîtant de façon cohérente avec le modèle ICAP, la conception d'activités selon le guide de Boud et Prosser [cf. 2.2.8.1] pousse les étudiants à s'engager de manière active dans un comportement constructif et stimule également l'interactivité entre les personnes apprenantes, facilitant ainsi un apprentissage profond/significatif.

Voulant comprendre comment l'engagement cognitif dans des processus dynamiques et réflexifs⁵¹ peut élever le niveau de connaissances — i.e., améliorer l'apprentissage — sur des matières complexes (Chi et Wylie, 2014, p. 225), Michelene Chi et Ruth Wylie ont créé le modèle ICAP, ayant pour but de participer à l'optimisation de la conception des dispositifs des pédagogies actives :

⁵¹ « It is important to remember that cognitive engagement involves thinking processes, even though [...] the literature on cognitive engagement rarely mentions the underlying thinking processes. » (Chi et al., 2018, p. 1785)

"L'apprentissage actif" est généralement défini par les chercheurs en éducation comme un apprentissage qui exige des étudiants qu'ils s'engagent cognitivement et de manière significative avec le matériel (Bonwell et Eison, 1991), qu'ils "s'impliquent dans l'information présentée, qu'ils y réfléchissent réellement (analyse, synthèse, évaluation) plutôt que de simplement la recevoir passivement" (King, 1993, p. 2). Ainsi, les élèves "actifs" sont considérés comme étant cognitivement "engagés" (Corno et Madinach, 1983), et nous utilisons ces termes comme synonymes. [Traduction libre] (Chi et Wylie, 2014, p. 219)⁵²

ICAP distingue et met en relation hiérarchique quatre modes d'engagement cognitif — interactif (I), constructif (C), actif (A), passif (P) — de la personne apprenante et le niveau d'apprentissage acquis. « Chaque mode engage un ensemble différent de processus d'échange de connaissances, aboutissant à des structures de connaissances enrichies, élaborées, intégrées ou assimilées » (Chi et al., 2018, p. 1792). En effet, le niveau de profondeur de l'engagement cognitif prédit de manière proportionnelle le niveau d'un apprentissage plus ou moins profond et durable en matière de compréhension et de transfert : lors du mode passif, la personne apprenante est une simple réceptrice et l'apprentissage — superficiel — se manifeste en forme de réception et d'encodage des informations ; dans le mode actif, grâce à la possibilité de sélectionner et manipuler le matériel à apprendre, l'implication de la personne apprenante permet d'activer et intégrer des connaissances ; le mode constructif se produit lorsque les apprenants adoptent des comportements générateurs d'idées, au-delà de l'information reçue, ce qui amène la capacité d'inférer de nouvelles connaissances ; si le mode constructif se développe à travers le dialogue et la collaboration mutuelle et réciproque générative ou co-générative (p. 1793) avec les pairs — ce qui correspond au mode interactif du cadre ICAP —, l'engagement de la personne apprenante est profond et le gain d'apprentissage est plus important.

Le cadre ICAP inclut des lignes directrices pratiques concernant le type d'activités à privilégier pour atteindre des niveaux de compréhension et de transfert significatifs. Par exemple, le mode "constructif" peut être encouragé en proposant de représenter un contenu de manière visuelle, de créer de liens avec d'autres connaissances, de réaliser une synthèse, de faire des inductions, etc. ; dans le mode "interactif" les apprenant-es peuvent défendre et argumenter, développer leur esprit critique en demandant de justifier des points imprécis de la matière, se poser des questions entre eux et y répondre mutuellement, clarifier, construire et corriger les propos de chacun, etc. (Vellut, 2019)⁵³

⁵² « "Active learning" is typically defined by educational researchers as learning that requires students to engage cognitively and meaningfully with the materials (Bonwell et Eison, 1991), to get "involved with the information presented, really thinking about it (analyzing, synthesizing, evaluating) rather than just passively receiving it" (King, 1993, p. 2). Thus, "active" students are considered to be cognitively "engaged" (Corno et Madinach, 1983), and we use those terms synonymously. » (Chi et Wylie, 2014, p. 219)

⁵³ Selon l'adaptation et traduction de David Vellut (2019) : <https://www.louvainlearninglab.blog/apprentissage-actif-engagement-cognitif-icap-michelene-chi/>

Lors d'un projet assez récent qui a tenté de traduire l'ICAP en une théorie de l'enseignement (Chi et., 2018), il a pu être démontré que l'application du modèle a permis aux étudiant-es d'apprendre plus dans le contexte d'activités du mode constructif — qui doivent susciter des réponses génératives de nouvelles idées, connaissances et inférences — par rapport au mode actif — qui, nécessitant d'un niveau minimal d'engagement cognitif, permettent un travail de sélection et de manipulation des informations enseignées.

Néanmoins, des difficultés ont été repérées du côté des enseignant-es, qui ont eu peu de succès dans la conception des activités constructives (e.g., tendance des enseignants à concevoir des tâches actives, alors qu'ils avaient l'intention de concevoir des activités constructives et interactives — résultant «en de nouvelles idées et de nouvelles productions qu'aucun apprenant n'aurait pu générer à lui tout seul» (Vellut, 2019) — ; principalement dans la conception et la mise en œuvre de ces dernières, ne parvenant pas à transmettre aux étudiant-es ce que sont des modèles de dialogue collaboratif efficaces et comment mener de telles interactions collaboratives, en d'autres termes, à susciter des comportements collaboratifs et co-génératifs, c'est-à-dire un travail en commun dans un esprit de réciprocité. (p. 1824-1826).

Ce constat a permis d'avancer quelques pistes pour prévenir partiellement ces obstacles dont celle de spécifier des actions avec des verbes ou des périphrases verbales explicites lors de la conception du cours ou des tâches visant la collaboration interactive. Par exemple : “débattre”, “se mettre d'accord”, “contester ou confirmer les idées de l'autre”, etc., et ne pas se limiter à des verbes exprimant des actions trop vagues ou générales du type “discuter”, “collaborer”, “interagir”, etc. (p. 1824-1825).

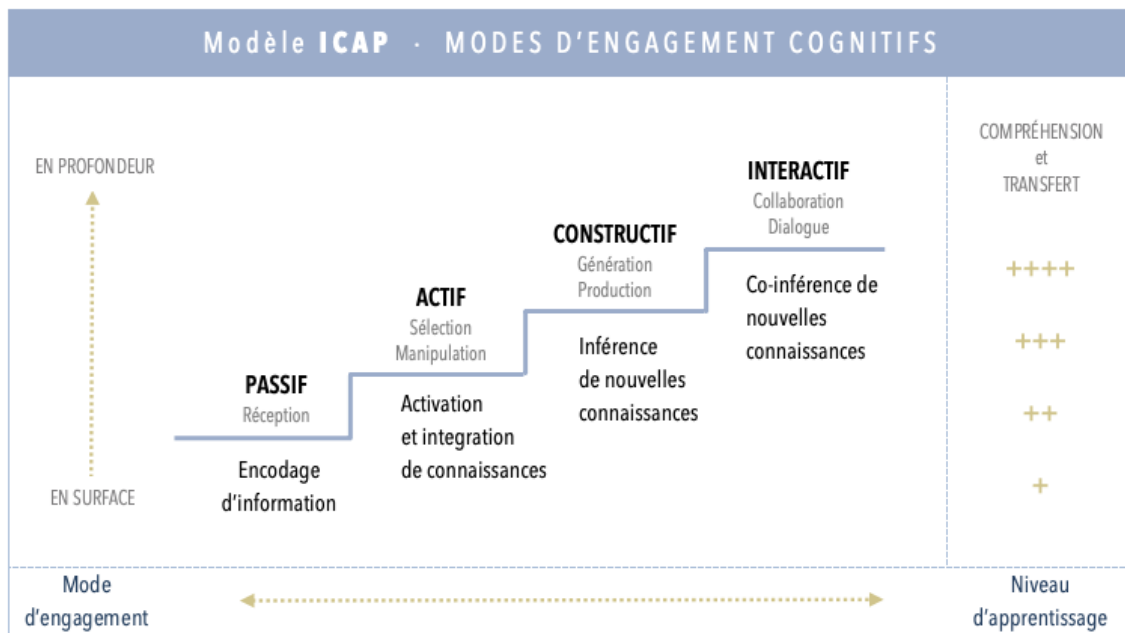


Figure 9 : Synthèse graphique du modèle ICAP de Chi et Wylie (2014)

L'apprentissage par projet est l'option de pédagogie active développée dans le concept du cours du terrain de cette recherche. Diverses activités analogues à celles du cadre ICAP seront identifiées lors de la présentation des données, situées dans le diagramme ci-dessus et analysées à l'aide des théories du modèle. De même, cette étude s'intéresse à la perception expérientielle des étudiant-es à propos de l'efficacité de ces types spécifiques d'activités sur le niveau connaissances et compétences acquises.

2.2.9.3 Usages créatifs du numérique proposés par Romero et Laferrière (2015)

Pour une amélioration des apprentissages et avec une approche « socioconstructiviste, participative et inclusive alors qu'elle accompagne les enseignantes dans leur processus d'intégration des TIC dans le contexte qui est le leur » (Romero et Laferrière, 2015⁵⁴), Margarida Romero et Thérèse Laferrière s'inspirent du modèle ICAP [cf. 2.2.8.2] et l'étendent dépassant le "mode d'engagement interactif" — niveau le plus élevé d'engagement cognitif pour Chi et Wylie (2014) —, en proposant le niveau de la co-création participative de connaissances. Les auteures identifient cinq niveaux d'usages pédagogiques du numérique modélisés dans un cadre qui reflète les processus sociocognitifs dans lesquels peut être engagée la personne apprenante au niveau individuel ou collaboratif dans une situation d'apprentissage donnée en considérant simultanément la diversité de ses composantes, *i.e.*, l'environnement, les personnes, les activités, les ressources et les outils technologiques.

Le modèle détermine une gradation du niveau de la participation et de l'interaction. Du type "consommation", dans le niveau 1 — similaire au "mode passif" de l'ICAP — « l'apprenante [...] écoute ou lit les contenus sans pouvoir réaliser des interactions » ; dans le niveau 2, interaction avec différents niveaux de complexité, mais limitée à des options prédéfinies et prescrites. Le type "création de contenu", « l'apprenante réalise une production, exécute sa partie lors d'une activité coopérative ou modélise des connaissances à l'aide d'outils numériques dans un processus créatif individuel ». Ce processus créatif devient collaboratif dans le niveau 4. Enfin, le niveau 5 implique un processus collectif de partage «des expériences et des connaissances et la négociation de leur pertinence au sein du groupe, et ceci mènerait les participants à la production de connaissances nouvelles par l'explicitation ou l'exposition à des connaissances et des conceptions des pairs» (Nizet et Laferrière, 2005, p. 154, dans Romero et al. (2016)⁵⁵ ; en outre, le travail collectif peut participer à la résolution des problèmes et des besoins réels de la communauté au sens large, en dehors du cadre académique.

⁵⁴ <https://www.vteducation.org/fr/articles/collaboration-avec-les-technologies/usages-pedagogiques-des-tic-de-la-consommation-a-la>

⁵⁵ <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2904374.2893358>

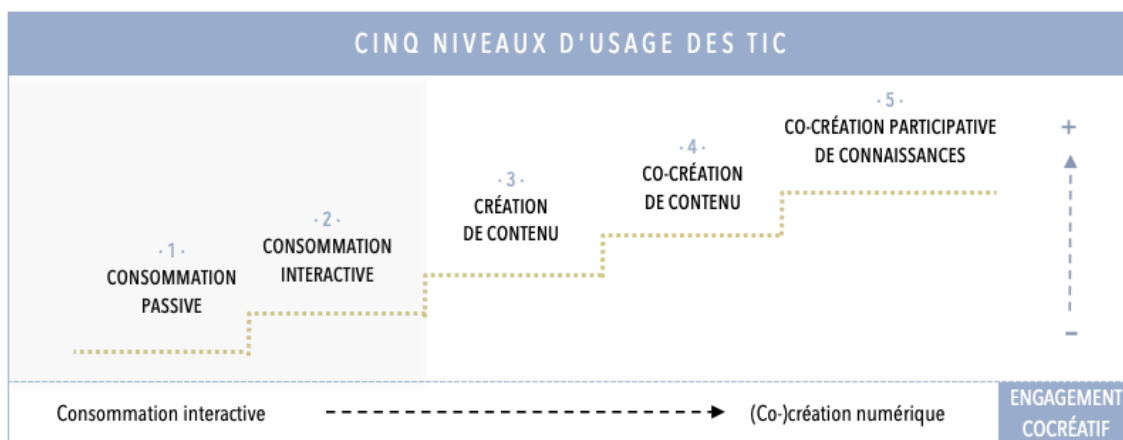


Figure 10 : Synthèse graphique des cinq niveaux d'usages créatifs du numérique adaptée de Romero (2015)

Le recours aux TIC et aux médias numériques et la co-création participative font partie du dispositif pédagogique du terrain étudié dans cette recherche. En parallèle avec le modèle ICAP, lors de l'analyse, ce cadre sera confronté au concept du cours et avec les explicitations du vécu expérientiel des étudiant-es.

2.2.9.4 Sept affordances pour la collaboration dans des environnements numériques établies par Jeong et Hmelo-Silver (2016)

Une implémentation efficace des niveaux de co-création dans un environnement éducatif qui implique le numérique, exige de connaître certains des principes, des usages et des enjeux de ce type de technologie. (Romero et Belhassein, 2019, p. 263).

Sur le sillage du socioconstructivisme, qui considère le rôle primordial joué par l'engagement des apprenants dans des activités collectives et les interactions entre pairs avec pour objectif de favoriser la compréhension partagée et « des apprentissages signifiants » (Mayer, 2010, p. 198), Heisawn Jeong et Cindy Hmelo-Silver (2016) se sont interrogées sur comment soutenir l'apprentissage collaboratif et comment utiliser la technologie dans cet objectif.

Les auteures, conscientes de la double complexité d'un côté du thème de l'apprentissage collaboratif dans un sens large, et d'un autre côté de la sélection appropriée des technologies utiles pour relever les défis confrontés par les étudiants, ont établi une classification de sept affordances⁵⁶ clés pour l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (CSCL, de l'anglais : Computer-Supported Collaborative Learning) qui sont censées répondre aux exigences d'un apprentissage collaboratif réussi, en précisant qu'elles «ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives ou toutes pertinentes dans une situation particulière de CSCL. »

⁵⁶ Malgré que « depuis sa création par James Gibson, le concept d'affordance a fait l'objet de nombreuses controverses et débats » (Luyat et Regia-Corte, 2009, p. 326), l'utilisation du concept dans ce présent travail respecte la définition des Heisawn Jeong et Cindy E. Hmelo-Silver (2016, p. 248) : « Suivant Gibson (1979), l'affordance est l'ensemble de toutes les possibilités d'action d'un environnement donnée [...] elles font référence aux relations entre l'acteur et les objets et sont définies de manière interactive. »

(p. 261) et que les outils technologiques collaboratifs doivent offrir diverses façons d'interagir et permettre aux étudiants de résoudre des problèmes authentiques ; sans oublier que la perception des technologies par les utilisateurs est liée à leurs expériences respectives (Wang et al., 2020, p. 2, en référence à Jeong et Hmelo-Silver, 2016).

Puisque les affordances deviennent pertinentes et efficaces dans l'environnement d'apprentissage lorsqu'elles sont accompagnées par un ensemble de stratégies pédagogiques et technologiques bien orchestrées visant des pratiques d'apprentissage adaptatives (Feyzi Behnagh et Yasrebi, 2020, p. 1912), lors de la conception d'un dispositif dans un environnement CSCL, les choix mis en place doivent faire preuve d'une bonne structuration et aider à que la compréhension et la co-construction des connaissances retrouvent un terrain d'entente commun, de manière à faire progresser la compréhension individuelle et collective de manière durable (p. 257). À cet effet, « il faut choisir avec soin la tâche d'apprentissage, l'enchaînement des activités et la disposition des outils techniques et sociaux pour soutenir la co-construction des connaissances dans des contextes en ligne et hors ligne. » (p. 261). Voici un aperçu de leur classification incluant quelques stratégies de conception :

1. DÉFINITION UNE TÂCHE COMMUNE [“Establishing a joint task”] :

⇒ Favoriser l'engagement actif ; proposer de problèmes/tâches riches et authentiques ; tâches dans la zone de développement proximal... (*Exemples de technologies* : multimédia, simulations, jeux, wikis, outil d'annotation de vidéo utilisé de manière collaborative, etc.)

2. COMMUNICATION [“Communication”] :

⇒ Combiner la communication synchrone et asynchrone ; combiner la communication directe et indirecte... (*Exemples de technologies* : email, chat, vidéo-conférence, panel de discussion, évaluation entre pairs, etc.)

3. PARTAGE DES RESSOURCES [“Sharing resources”] :

⇒ Décider des canaux de partage ; inciter voire récompenser le partage... (*Exemples de technologies* : outils d'annotation, carte conceptuelle numérique, site web, etc.)

4. ENGAGEMENT DANS DES PROCESSUS PRODUCTIFS [“Engaging in productif processes”] :

⇒ Répartition du travail et attribution des rôles prenant en compte l'expertise de chaque membre du groupe ; scénarios d'activités pour susciter la collaboration productive ; éviter la sur-scénarisation⁵⁷ ; utilisation des données générées par les apprenants en temps réel pour un étayage et une structuration plus adaptatifs... (*Exemples de technologies* : forum de discussion ouverte ou dirigée, outils de monitoring, etc.)

⁵⁷ « A certain degree of activity structuring is needed for successful collaboration, but there is also a risk of overscripting (Dillenbourg, Järvelä et Fischer, 2009). Too much scripting risks depriving student agency and may decrease their motivation. » (Jeong et Hmelo-Silver, 2016, p. 255)

5. ENGAGEMENT DANS LA CO-CONSTRUCTION [“Engaging in co-construction”] :

- ⇒ Objectifs partagés et responsabilité collective synergique ; encourager les normes d'interaction sociale dans la communication textuelle afin que les contributions au dialogue soient explicitement vérifiées et acceptées ; favoriser le transfert des connaissances et l'intégration convergente des perspectives... (*Exemples de technologies* : outils de dialogue et de négociation, outils de représentation graphique, wiki, éditeur de texte ou de graphique collaboratifs, technologies tangibles, interfaces partagées etc.)

6. MONITORING ET RÉGULATION [“Monitoring and regulation”] :

- ⇒ Décider de ce qu'il faut surveiller et de la manière de le faire ; coordination entre l'autorégulation, la co-régulation et la réglementation partagée ; aider l'apprenant à être conscient des activités de leurs pairs et à devenir un agent de contrôle et de régulation... (*Exemples de technologies* : outil de visualisation, outil métacognitif, questionnaire en ligne, système de tutorat intelligent, etc.)

7. TROUVER ET CRÉER DES GROUPES ET DES COMMUNAUTÉS [“Finding and building groupes and communities”] :

- ⇒ Favoriser la progression individuelle et collective par une participation et un engagement soutenu ; définir les critères pour la formation des groupes ; prise en compte des diverses formes d'interaction... (*Exemples de technologies* : Système de retour d'information par les pairs, systèmes intelligents, outil de visualisation, supports de navigation, service de réseautage social, etc.)

*Tableau 8 : Sept affordances pour la collaboration dans des environnements numériques.
Adapté de Jeong et Hmelo-Silver (2016, Table 1, p. 250)*

En somme, les sept affordances identifiées sont destinées à soutenir l'établissement de tâches collectives [1], soutenir la communication dans le cadre du CSCL dans un contexte d'apprentissage précis [2], aider les personnes apprenantes à échanger et à partager leurs ressources visant l'apprentissage collaboratif [3], favoriser un engagement productif [4], faire progresser la compréhension commune via la co-construction de connaissances [5], développer l'autonomie et la capacité de (co-)régulation [6] et à optimiser la composition du groupe et de l'appartenance à la communauté [7].

Une bonne conception qui suivrait les recommandations en lien avec les sept affordances dans un CSCL inclurait des tâches variées et intéressantes avec des possibilités de collaboration dans des groupes composés de membres ayant des compétences diverses serait bénéfique pour soutenir les tendances de but de maîtrise — *i.e.*, le désir d'apprendre, de développer des connaissances, également qualifié de but d'implication dans la tâche (Darnon et al., 2006). Une telle situation serait en mesure d'augmenter la persistance, l'engagement cognitif, l'intérêt, le sentiment d'efficacité personnelle, la réussite, et enfin, les émotions positives (Linnenbrink et al, 2016, p. 230, Table 1) et en conséquence le bien-être, ce qui nous ramène au modèle PERMA.

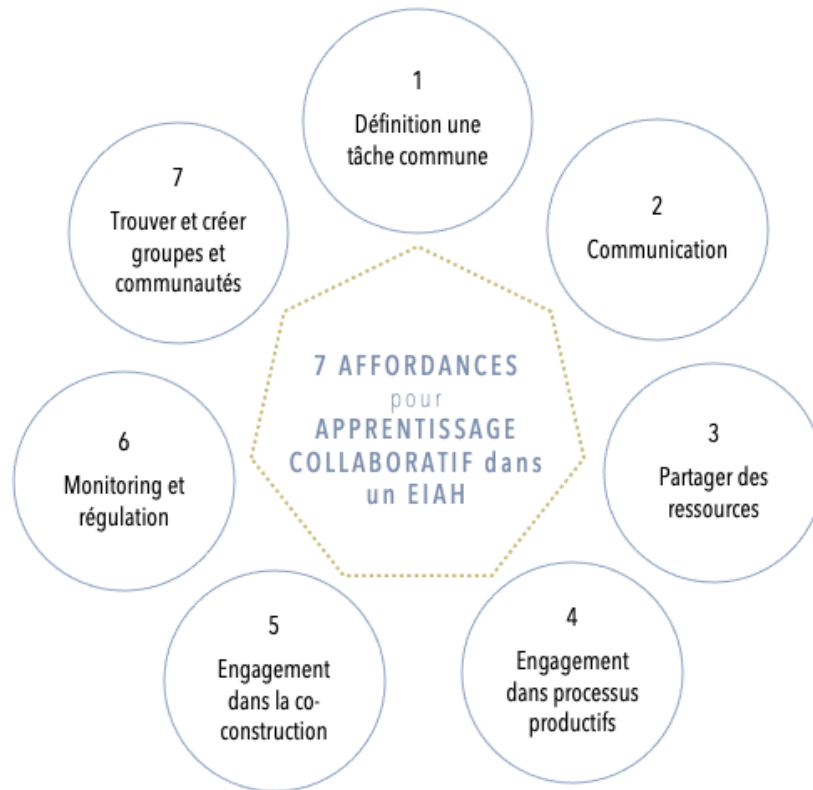


Figure 11 : Synthèse graphique des 7 Sept affordances pour la collaboration dans des environnements numériques de Jeong et Hmelo-Silver (2016)

Clôturons cette partie avec une réflexion essentielle d'une grande pertinence :

Pour être efficaces, les outils doivent non seulement être pertinents pour l'apprentissage de la connaissance visée, mais aussi être intégrés de façon pertinente dans une situation d'enseignement – apprentissage, c'est-à-dire qu'ils doivent être compatibles avec la tâche à réaliser, avec le temps disponible, avec l'organisation sociale, matérielle et spatiale de la situation. Pour cela, les outils doivent être faciles à prendre en main, les enseignants doivent être formés et accompagnés à leur utilisation en situation d'enseignement, ils doivent pouvoir partager, échanger entre eux à ce propos. (Tricot, 2020, p. 72)

Le chapitre de l'analyse et de la discussion nous permettra de retrouver des démonstrations en forme de témoignages qui illustrent ces propos et de découvrir les choix et les usages technologiques de la part des apprenants qui ont participé à cette recherche.

3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Aperçu chronologique de la procédure

Une période de plusieurs mois [juin 2018 - oct. 2019] a été consacrée à la préparation de l'état de l'art par l'identification, la sélection, la lecture, la synthèse et la réflexion pour une mise en dialogue de la littérature scientifique qui a été étalée dans les chapitres antérieurs⁵⁸. Le souhait d'aller au-delà d'une vision purement théorique et de donner à cette recherche une envergure plus tangible et illustrative, a guidé la décision d'ajouter une partie empirique bâtie sur un cas authentique :

Une première étape [oct. 2019] a été de consulter le catalogue des cours disponibles dans le site du pôle d'innovation pédagogique d'une université suisse et de demander le conseil de l'un des responsables afin de faire un choix pertinent du terrain⁵⁹ (cf. 3.3). Ensuite et visant le renforcement de la fiabilité et la crédibilité de l'étude, [nov. 2019 - mai 2020] des échanges par courrier électronique et par visioconférence avec la conceptrice et responsable, [nov. 2019] la lecture et le visionnage de diverses sources (documents, site web, Moodle, réseaux sociaux, expositions des projets), ainsi que [nov. 2019 - mai 2020] cinq séances d'observation⁶⁰ informelles et non-structurées des séances de la promotion du moment ont permis une familiarisation en situation réelle, concrète et directe avec le terrain et d'en tenir compte fidèlement pour préparer une suite stratégique cohérente de l'étude en connaissance approfondie de ses circonstances (Savoie-Zajc, 2019, p. 47). En parallèle, un questionnaire a été élaboré sur la plateforme Qualtrics et les étudiant-es des sept promotions achevées — 2012-2018 — (cf. 3.3.1) ont été contacté-es par courrier électronique ou/et par LinkedIn⁶¹, informé-es de la nature de la recherche, et invité-es à y participer. [mai - juin 2020] Les personnes ayant exprimé la volonté d'y contribuer ont reçu le lien vers le questionnaire (Qualtrics) et également une copie pour celles/ceux qui préféraient préparer leurs réponses en amont⁶² ; [sep. 2020] les réponses du questionnaire ont fait l'objet d'une première analyse (Atlas.ti) afin de préparer les guides des entretiens ; [oct. - nov. 2020] ceux-ci ont été organisés selon les disponibilités des participants. [mars - avril 2021] Une fois transcrits mot à mot les entretiens, tous les textes (questionnaires et entretiens) ont été anonymisés (cf. 3.5). En préparation de l'analyse exposée ici (cf. 4), [avril - juin 2021] nous avons procédé à la confirmation de l'adéquation de la grille d'analyse définitive et crée un projet sur

⁵⁸ La révision de l'état de l'art s'est poursuivie de manière régulière tout le long de l'élaboration de ce travail de mémoire et jusqu'à sa soutenance, afin d'assurer un contenu actualisé et solide sur le plan scientifique.

⁵⁹ Par souci de respect de l'anonymat, cette section n'expose que les détails estimés indispensables aux besoins de cette étude. La description qui suit est un résumé des informations du cours mises à disposition sur sa plateforme Moodle, sur son site officiel et sur le fichier du plan du cours.

⁶⁰ Environ 15 heures en tout. Semestre 1 en présentiel, semestre 2 à distance, dû à la crise sanitaire.

⁶¹ Parmi une cinquantaine des destinataires, vingt-trois ont confirmé la réception du message. Dix ont exprimé de l'intérêt pour y participer ; dont trois se sont désisté-es et excusé-es postérieurement, à cause du manque de temps ou d'un excès de travail ou de stress dû à des imprévus de la crise sanitaire.

⁶² Option choisie par une participante qui était en voyage et qui ne disposait pas toujours d'un accès wifi.

le logiciel Atlas.ti⁶³. Finalement, lors des lectures itératives des données, les codages successifs testés et vérifiés (cf. 3.5), ont apporté les résultats exposés (cf. 4) et discutés (cf. 5) plus bas.

3.2 Considérations éthiques

Chaque étape de la recherche a été menée en observant les règles d'éthique et en faisant preuve de respect envers les participant-es, en valorisant leur contribution, en les informant de manière transparente de l'usage prévu des données, de la garantie de l'anonymat et du droit des sujets de se retirer à tout moment. Les sept participant-es ont accepté et/ou signé de manière libre et éclairée le consentement de participation à la recherche du questionnaire et de l'entretien.

3.3 Démarche qualitative à visée compréhensive

Suivant une démarche qualitative à visée compréhensive, cette recherche fait appel à un dispositif pédagogique d'une université suisse, s'inscrivant ainsi dans un paradigme écologique, convenable pour « mieux comprendre le sujet-apprenant, interagissant avec un environnement complexe » (Hage et Reynaud, 2014, p. 12). En effet, le positionnement de cette étude est consistant avec les postulats du courant épistémologique de l'approche compréhensive quant à la primauté donnée aux significations expérientielles véhiculées par les parties prenantes dans un processus de mise en perspective contextuelle (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 51) dans le dessein de construire « une interprétation “en compréhension” de l'ensemble étudié » (p. 40).

Il importe de rappeler ici (cf. 1.2.3) qu'il est attendu que l'analyse de l'ensemble des données recueillies, étudiées à la lumière des notions (cf. 2.1) et du cadre théorique (cf. 2.2) mobilisés, apporte des éléments de réponse à la question centrale de cette étude formulée depuis la double optique de l'apprentissage (acquisition de compétences et connaissances) et des affects : ***Quelles sont les caractéristiques susceptibles de participer au bien-être des apprenant-es d'un dispositif pédagogique professionnalisant — dont le recours aux TIC et aux médias numériques fait partie inhérente — conçu suivant des critères considérés innovateurs?***

3.4 Présentation du terrain d'étude et du recrutement

Lauréat d'un premier prix pour l'innovation pédagogique d'enseignement supérieur en 2019 (***critères considérés innovateurs***) par une conférence internationale d'institutions francophones et finaliste la même année d'un concours ouvert aux innovateurs de l'éducation du monde entier, le cours a l'ambition de former les étudiant-es de deuxième ou troisième année de bachelor d'une faculté d'économie et

⁶³ Logiciel de type CAQDAS (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software)

management⁶⁴ à des compétences requises dans un monde professionnel en mutation (*dispositif pédagogique professionnalisant*). En partenariat avec des ONG, il met en pratique un apprentissage par projet⁶⁵ dans un contexte entrepreneurial événementiel centré sur la dimension de responsabilité sociale humanitaire dans le secteur de l'éducation dans des pays dits en développement.

En groupes de 3-5 membres, les étudiant-es (maximum 25) s'impliquent pendant deux semestres (3 + 3 ECTS) dans la mise en place complète de projets réels qui exigent la mobilisation de connaissances et de compétences hétérogènes censées favoriser l'employabilité, autour du management de projet, d'une stratégie numérique (*recours aux TIC et aux médias numériques*), avec une pédagogie active du "apprendre en faisant" et "apprendre en créant" ("learning by doing", "learning by creating"), en mobilisant la pensée critique et un travail individuel et collaboratif et/ou coopératif, pour renforcer aussi bien le lien social que l'autonomie (*facteurs susceptibles de participer au bien-être*).

3.4.1 Traits généraux du concept du cours du terrain étudié

Cette section apporte quelques éléments descriptifs qui mettent en relief de correspondances du terrain avec notre DYPPEE (cf. [2.2.1](#)) quant aux compétences pour le 21^e siècle (cf. [2.2.6](#) et [2.2.7](#)) et aux critères, stratégies et modèles de conception pédagogique du cours-terrain et ceux inclus dans notre prisme (cf. [2.2.9](#)). Les verbatims y font référence et les données analysées (cf. [4](#)) sont interprétées (cf. [5.1](#)) depuis l'angle de notre prisme :

- Suivant un plan très détaillé à disposition des étudiant-es depuis le début, le cours alterne des séances de quatre heures en présence bimensuelles et du travail en équipes autorégulées. À tout moment, les étudiant-es reçoivent du guidage et du coaching de l'équipe enseignante, et bénéficient régulièrement des conseils et du partage d'expériences de la part d'ancien-nes étudiant-es.
- Cinq disciplines principales — Gestion de projet, Stratégie numérique, Éducation durable, Management et Communication — sont savamment emboîtées vers un objectif général bien défini dès le départ : réalisation d'un projet (de la conception au bilan en passant par son exécution), en tenant compte des responsabilités sociales, humaines et environnementales.
- Chaque groupe a le choix de prendre en charge un projet à partir d'une liste préétablie.
- Le semestre I combine divers paradigmes théoriques prescrits pour pouvoir mettre en pratique chaque étape et des exposées sur l'état et l'avancement de chaque projet et du dossier correspondant ; pendant le semestre II, les étudiant-es doivent finir la réalisation, présenter et diffuser leurs projets.
- Les évaluations se basent sur le résultat du travail continu.

⁶⁴ Depuis septembre 2020 ce cours transversal est devenu inter-facultaire et ouvert aux niveaux de bachelor et de master.

⁶⁵ Autour des cinq disciplines principales : *Gestion de projet, Stratégie numérique, Éducation durable, Management et Communication*.

- Parmi les objectifs plus concrets : exercice de l’aptitude au travail de groupe ; création d’une marque distinctive qui fidélise une communauté ; acquisition des techniques de communication adaptées aux différents publics via différents canaux ; conception et conduite des événements pour récolter le montant financier nécessaire à la réalisation des projets ; construction d’une véritable stratégie digitale pour et autour du projet.
- Bien que toujours encadrés et orientés par l’équipe enseignante et devant respecter les consignes prescrites et une structure déterminée, les groupes restent néanmoins libres de choisir les outils numériques définitifs et d’exprimer leur créativité au service du projet.

3.4.2 La parole aux étudiant-es

Des ancien-nes étudiant-es ayant finalisé⁶⁶ le cours — qui existe depuis 2012 —, ont été invité-es à partager leurs témoignages. Le présent document recueille leurs avis, ressentis personnels et expériences telles qu’elles ont été vécues et racontées par le biais de deux enquêtes dans un processus échelonné : un questionnaire à questions ouvertes (Annexe 1) et des entretiens semi-structurés (Annexe 2) élaborés après une première analyse des réponses du questionnaire.

Sept personnes de cinq promotions (2012-2013, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2018-2019) — âgées entre 20 et 23 ans à l’époque où elles ont suivi le cours — ont décidé de remplir le questionnaire et trois d’entre elles (Rose-2012/13, Abel-2016/17, Denise 2018/19)⁶⁷ ont également accepté de participer à l’entretien dont la durée a été de 35, 45 et 70 minutes respectivement.

3.5 Collecte de données

Le matériel empirique a été rassemblé en deux étapes successives se complètent :

- I. Par le biais d’un questionnaire (Annexe 1) à réponses ouvertes autour de huit thèmes établis à partir du cadre théorique : [1] L’intérêt et la persévérance ; [2] l’expérience générale du cours ; [3] L’expérience de l’apprentissage par projet ; [4] le travail en groupe ; [5] l’autonomie, la créativité et l’épanouissement ; [6] l’accompagnement dans l’apprentissage ; [7] l’usage des outils numériques ; [8] les compétences et connaissances.
- II. Par le biais des entretiens individuels semi-structurés (Annexe 2) enregistrés, construits à partir des réponses au questionnaire et divisés en deux parties distinctes, ce qui implique une personnalisation des certaines questions. La structure reste néanmoins similaire pour l’ensemble des participant-es et les objets d’informations visés sont identiques :

⁶⁶ Il s’agit donc participant-es qui peuvent s’exprimer avec une certaine distance temporelle et qui ont déjà pu être en contact avec le milieu professionnel et constater certaines implications en lien avec leur expérience du cours du terrain étudié.

⁶⁷ Rose, Abel et Denise sont les pseudonymes attribués aux trois personnes interviewées.

- i. Les questions de la première partie de l'entretien cherchent une vérification auprès des quelques sujets participants à la recherche sous la forme d'éclaircissements et/ou d'un approfondissement des réponses au questionnaire.
- ii. La deuxième s'intéresse à leur expérience, avis et perception à propos de : [1] présence/absence de ce type de cours (pratiquant une pédagogie active) dans le cadre universitaire ; [2] favorisation de l'acquisition connaissances ; [3] favorisation de l'acquisition de compétences professionnelles ; [4] favorisation d'une meilleure expérience personnelle et émotionnelle.

Tant le questionnaire que les entretiens mettent l'accent sur le facteur affectif. En ce qui concerne le questionnaire, chaque bloc thématique est clos par la question « *Quelles ont été les émotions ressenties en lien avec ce thème ?* » ; la deuxième partie des entretiens reprend les réponses à cette question ainsi que toute autre référence aux affects dans l'ensemble du questionnaire, et interroge les participant-es à propos de l'impact des émotions positives et négatives sur leur expérience d'apprentissage.

La triangulation des deux outils⁶⁸ de cueillette et la triangulation écologique résultant de la vérification auprès des personnes actrices du terrain, permettant d'obtenir une vue avec une certaine exhaustivité, contribuent à la rigueur scientifique — validité — (Gohier, 2004) de cette recherche.

3.6 Traitement des données

Les premières données obtenues via le questionnaire ont fait l'objet d'une analyse en vue de la préparation de l'entretien. Ladite analyse a consisté en [1] des lectures des réponses et d'un encodage mixte : des catégories et des codes prédéterminés selon la grille fondée sur le cadre théorique et d'autres induits du contenu et qui se sont avérés implicites des codes principaux (e.g., "estime de soi" et "liberté de choix", incluses respectivement dans les catégories "Phase motivationnelle de la motivation" et "Autonomie", simplifiées par les codes MOT-MOTIV et AUTON) ; [2] le repérage des propos communs et divergents entre les sept participant-es ; [3] le listage des mots exprimant des émotions positives et négatives, ainsi que les opinions renvoyant à des perceptions positives et négatives sans l'utilisation d'un lexique propre au champ sémantique des affects. Pour assurer de l'exhaustivité de ce listage, le vocabulaire a été ciblé par la création de codes explicites qui ont permis l'extraction de rapports par catégories et la visualisation d'arborescences et de diagrammes avec des données quantitatives mobilisées exclusivement pour la préparation de l'entretien ; par l'utilisation de l'outil "*stop et go lists* » pour repérer les variantes sur la base des morphèmes flexionnels (e.g., *plaisir, plaire, plaisait ; fier, fière, fierté ; énérvé, énérvée, énérvement ;* etc.)

⁶⁸ « "In social research terms 'triangulation' is used to refer to the observation of the research issue from (at least) two different points" (Flick, 2004, p. 178). » (Mirhosseini, 2020, p. 188)

Ce travail initial a permis d'élaborer les trois entretiens (cf. 3.5). Une fois transcrits⁶⁹ mot à mot les enregistrements, tous les textes (questionnaires et entretiens) ont été anonymisés : remplacement du nom du cours par "C" ; suppression ou remplacement par "[*digression*]" des informations personnelles considérées superflues ; suppression ou pseudonymisation des noms et prénoms des personnes : les références aux personnes ayant participé seulement au questionnaire seront présentées comme suit : "An + année de la promotion" (c.-à-d. : An-2014/15, An-2015/16, An-2016/17, An-2017/18, An-2018/19) ; quant aux trois personnes interviewées, s'il s'agit des verbatim issus du questionnaire, elles seront identifiées comme Rose-2012/13-Q, Abel-2016/17-Q et Denise-2018/19-Q ; et comme Rose-2012/13-E, Abel-2016/17-E et Denise-2018/19-E, s'il s'agit des verbatim issus des entretiens.

Les propos écrits et transcrits des sept participant-es ont été codifiés selon 18 catégories préétablies et soumis à un double codage dont la fiabilité a été vérifiée par un coefficient d'accord satisfaisant de 0.849⁷⁰, calculé selon la mesure alpha de Krippendorff (Krippendorff's c-Alpha Binary), fournie par la fonction d'intercodeurs ICA (InterCodeurs Agreement) d'Atlas.ti-9.1.1. (Annexe 5)

3.6.1 Grille d'analyse et codage sur Atlas.ti

Les trois étapes préconisées pour l'élaboration des catégories codifiées sur un appui théorique ont été dûment respectées, i.e., « (1) générer le code ; (2) examiner et réviser le code dans le contexte des données ; et (3) déterminer la fiabilité des codeurs et du code. » (Boyatzis, 1998, dans DeCuir-Gunby et al., 2011, p. 141)

Les 18 catégories avec leurs codes correspondants qui composent la grille d'analyse (Annexe 3) sont séparées en deux groupes : 4 catégories ciblent les émotions et les perceptions positives et/ou négatives ; l'élaboration des 14 autres repose sur le cadre théorique — synthétisée dans le DYPPEE —, dont l'ampleur et les divers croisements thématiques ont dirigé vers un choix de codes englobants. Quoique clairement définis et exhaustifs, ils ne sont pas tous mutuellement exclusifs, ce qui provoque certains recouvrements qui pourraient compliquer les tâches de codage et d'analyse, et notamment le degré de précision calculée par l'indice d'accord inter-codeurs.

Devant ce fait, au lieu de retravailler la grille, finalement, la décision consensuelle a été d'éviter la multiplication du nombre des catégories/codes (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 390) et de privilégier cet aspect globalisant — caractéristique partagée avec le cadre théorique — et d'attribuer plusieurs codes au même segment de texte si nécessaire, en ajoutant des commentaires qui puissent clarifier toute ambiguïté.

⁶⁹ À partir d'une première version produite par la plate-forme de transcription automatisée SONIX (<https://sonix.ai/fr>)

⁷⁰ « In most cases, you can consider a semantic domain to be reliable if $\alpha \geq 0.800$. » (<https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/ICA/ICASampleSizeAndDecisionRules.html>)

Durant toute la recherche et particulièrement lors du codage afin de réduire les possibles biais causés par des prénotions et interprétations subjectives (Savin-Baden et Howell-Major, 2013, p. 53-56), un effort conscient a été fourni pour conserver la neutralité axiologique (Weber, 1917) en s'en tenant aux données factuelles.

3.6.2 Ancrage théorique des analyses

Comme mentionné plus haut, 14 catégories ont été établies à partir des huit grands thèmes basés sur le cadre théorique, autour de l'axe des cinq principes de conception pédagogique de Linnenbrink-Garcia, Patall et Pekrun (2016) :

Thème 1 · L'INTERET ET LA PERSÉVERANCE : Ce thème a été décliné en trois catégories (cf. 3.7) distinctes lors de l'analyse : *Phase motivationnelle de la motivation* [MOT-MOTIF] ; *Phase volitionnelle de la motivation* [MOT-VOLIT] ; et *Intérêt* [INT]. Les deux premières correspondent à la facette "Motivation" du DYPPEE (cf. 2.2.1) et sont analysées principalement suivant le modèle intégratif de la motivation élaboré par Fenouillet (2012/2016) (cf. 2.2.8.1) ; pour la dernière, le facteur "Intérêt" du prisme, les quatre phases du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) et Renninger et Hidi (2016) (cf. 2.2.8.3) est la référence théorique choisie.

Thème 2 · L'EXPÉRIENCE GÉNÉRALE DU COURS : L'ensemble du DYPPEE est mobilisé. Toutes les catégories et toutes les ressources du cadre théorique sont examinées pour l'analyse des résultats de ce thème.

Thème 3 · L'EXPÉRIENCE DE L'APPRENTISSAGE PAR PROJET : Pour la catégorie *Apprentissage par projet* [APP-PRJ], l'entièreté des catégories — et en conséquence du prisme — sont traitées.

Thème 4 · LE TRAVAIL EN GROUPE : Décliné en deux catégories : *Dimension relationnelle du travail en groupe* [GROUPE-REL] et *Dimension cognitive du travail en groupe* [GROUPE-COG]. L'entièreté des catégories — et en conséquence du DYPPEE — sont traitées.

Thème 5 · L'AUTONOMIE, LA CRÉATIVITE ET L'ÉPANOUISSEMENT : Ce thème triple du questionnaire est traité séparément avec les catégories : *Autonomie* [AUTON], *Créativité* [CRÉA] et *Épanouissement* [ÉPAN]. Leur analyse sollicite diverses ressources du cadre théorique.

Thème 6 · L'ACCOMPAGNEMENT DANS L'APPRENTISSAGE : La catégorie *Accompagnement* [ACCOMP]. Son analyse sollicite diverses ressources du cadre théorique.

Thème 7 · L'USAGE DES OUTILS NUMÉRIQUES : La catégorie *Numérique* [NUMÉR] est liée à deux facettes du prisme : "Co-création de contenus et de connaissances avec TIC" et "Média et technologie pour apprentissage collaboratif". Respectivement, elles sont analysées à l'aide des usages créatifs du numérique proposés par Romero et Laferrière (2015) (cf. 2.2.9.3) et des sept affordances pour la collaboration dans des environnements numériques, établies par Jeong et Hmelo-Silver (2016) (cf. 2.2.9.4)

Thème 8 · LES COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES : La facette “Compétences pour le 21^e s.” du DYPPEE se retrouve dans la catégorie *Compétences et connaissances* [COMP-CONN] et est étudiée d’après le modèle des 5 compétences pour le 21^e siècle suivant Romero (2017) (cf. [2.2.7](#)).

Dans les huit thèmes, cette étude s’intéresse à identifier des éléments relatifs à deux autres catégories : *Sentiment d’auto-efficacité ou d’efficacité personnelle* [AUTO-EFF] et *Sens* [SENS]. L’analyse de l’auto-efficacité, l’une des facettes du prisme, suit la théorie de Bandura selon Carré (2004 et 2010) (cf. [2.2.8.2](#)) et le sens est l’un des piliers du modèle du bien-être (PERMA), de Seligman (2011) (cf. [2.2.5](#)).

3.7 Méthode d’analyse et présentation des données

Pour chacune de ces catégories/codes (Tableau 11), des relations pertinentes —révélées par le codage sur Atlas.ti— sont explicitées avec les quatre catégories/codes (Tableau 10) :

Catégorie	CODE
▪ Phase motivationnelle de la motivation	MOT-MOTIV
▪ Phase volitionnelle de la motivation	MOT-VOLIT
▪ Intérêt	INT
▪ Dimension cognitive du travail en groupe	GROUPE-COG
▪ Dimension relationnelle du travail en groupe	GROUPE-REL
▪ Sentiment d’efficacité personnelle	AUTO-EFF
▪ Autonomie	AUTON
▪ Créativité	CRÉA
▪ Épanouissement	ÉPAN
▪ Sens	SENS
▪ Apprentissage par projet	APP-PRJ
▪ Accompagnement	ACCOMP
▪ Numérique	NUMÉR
▪ Compétences et connaissances	COMP-CONN

Tableau 10 : Grille d’analyse – 14 catégories



Catégorie	CODE
▪ Émotions positives	ÉMOT (+)
▪ Émotions négatives	ÉMOT (-)
▪ Perception positive	PERCEP (+)
▪ Perception négative	PERCEP (-)

Tableau 9 : Grille d’analyse – 4 catégories

Mettre en exergue les corrélations entre les codes des deux tableaux ci-dessus nous permet de repérer des éléments qui favorisent, limitent ou entravent l’expérience positive d’apprentissage des étudiant-es, tant au niveau d’apprentissage qu’au niveau émotionnel. Ces informations nous aident à répondre à la question de recherche (cf. [1.2.3](#)) qui, nous le rappelons, veut cerner les caractéristiques susceptibles de participer au bien-être dans le contexte décrit.

Les catégories “émotions positives/négatives” et “perception positive/négative”⁷¹ viennent s’intéresser à ce concept de bien-être tel qu’il a été présenté plus haut (cf. [2.1.1.1](#)) et apportent un monde lexical autour des émotions et/ou perceptions positives et négatives.

Le chapitre de l’analyse incorpore des petites tables produites par le logiciel Atlas.ti qui montrent —telle une matrice de corrélations— un aperçu quantitatif des cooccurrences entre chacune des quatorze catégories du tableau 11 et les quatre du tableau 10. Voulant cibler exclusivement les cooccurrences qui se chevauchent à 100%, le repérage a été affiné en activant l’opérateur “AND”. Pour permettre une première lecture rapide des résultats, leur présentation est simplifiée au maximum (ordonnées : CODE tableau 11 ; abscisses : CODE tableau 10 ; résultats : quantité de cooccurrences).

Les instruments de recherche de cette étude ont été conçus pour récolter des données qualitatives et non quantitatives. Ainsi, la mission des chiffres globaux de ces tables introductives est uniquement de fournir une information indicative abrégée et visuelle du dit contraste.

Il s’impose ici le rappel de la perspective intégrale de cette étude, qui s’intéresse au bien-être intellectuel ou cognitif, social ou relationnel, psychologique et/ou émotionnel. En effet, l’analyse en a tenu compte lors de la création des codes, ne se limitant pas aux émotions positives et négatives, mais en ajoutant les perceptions. Notons d’ailleurs qu’à plusieurs reprises les frontières des catégories “émotions” et “perception” sont floues, et qu’il est possible d’induire de l’affectif dans les perceptions exprimées. C’est la raison pour laquelle l’emphase des analyses est mise sur le caractère positif / négatif, sans faire de distinction catégorique entre ces deux groupes de codes.

4 ANALYSE des RÉSULTATS

Ce chapitre est composé de deux sections : la première présente une synthèse des verbatims organisés en 14 sections suivant une trame bâtie sur la grille de codage ; la deuxième, offre un regard global des résultats analysés.

En raison de la limitation d’espace et en conséquence de l’impossibilité de présenter et d’examiner les informations récoltées dans toute leur ampleur, cette section recourt à des extraits estimés le plus représentatifs soit par la récurrence chez les différent-es participant-es, soit à l’égard des ressources théoriques mobilisées (cf. [5.1](#)).

⁷¹ Description dans la grille d’analyse (Annexe 3) :

ÉMOT (+) / ÉMOT (-) : Explicitation des émotions que le/la participant-e perçoit comme positives/négatives —dans le sens de “favorables” / “défavorables” — en relation à son expérience tant au niveau d’apprentissage qu’au niveau émotionnel.

PERCEP (+) / PERCEP (-) : Explicitation des constats que le/la participant-e fait et identifie comme positifs/négatifs en relation à chaque thème traité.

4.1 Synthèses des verbatims

Cette section est composée par 14 sous-sections, une par catégorie analysée. Elles sont structurées en trois parties :

- Une introduction qui résume les résultats.
- Une sélection de verbatims⁷² (Annexe 4) pour la totalité des verbatims retenus) avec l'entête des petites tables qui montrent un aperçu quantitatif des cooccurrences (cf. 3.7) : sur la colonne de gauche, des émotions (positives/négatives) ; à droite, ceux des perceptions (positives/négatives).
- Le tout est aussitôt repris pour en faire une présentation plus détaillée ; celle-ci intègre des fragments de verbatims sous-tendant les messages qui seront discutés plus tard.

Les résultats nous invitent à : A) découvrir les dires —coïncidents et/ou divergents— des participant-es quant à leurs émotions et perceptions positives en lien avec le thème en question ; B) s'intéresser aux émotions et perceptions négatives qui peuvent révéler comment le facteur étudié est affecté.

4.1.1 Phase motivationnelle de la motivation [MOT-MOTIV]⁷³

Par rapport à la phase motivationnelle de la motivation, l'ensemble des participant-es a exprimé majoritairement des sentiments et avis positifs. La méthode active d'apprentissage, la réalisation d'un projet du début à la fin et sa finalité altruiste ainsi que la possibilité de se confronter à des situations professionnelles réelles sont les motifs évoqués par tou-tes les participant-es, qui expriment aussi un intérêt personnel —voire de la curiosité— et le sentiment d'auto-efficacité.

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● MOT-MOTIV	10	1

(+) *Ce cours promettait de nous faire monter un projet. La pratique était quelque chose que je recherchais, et j'étais donc content de voir qu'un cours en proposait. De plus, l'humanitaire était à l'époque un des champs dans lesquels je me voyais volontiers travailler et c'était donc avec plaisir que j'y mettais un premier pied. (Abel-2016/17-Q)*

(+) *La dimension de l'entrepreneuriat était mise en avant et j'aime créer. [...]. J'aurais donc eu un meilleur aperçu des réels challenges professionnels. (An-2018/19)*

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● MOT-MOTIV	23	1

(+) *La mise en pratique directe de la théorie vue en cours via les projets de groupe a été un facteur motivant. [...] Par ailleurs, l'autre facteur de motivation était la finalité altruiste du cours mise en perspective par la participation active dans un projet concret et humanitaire. (Rose-2012/13-Q)*

(+) *Pouvoir participer à un cours qui permet d'avoir un impact positif sur la société. Apprendre la planification et l'organisation d'un projet accès humanitaire. (An-2016/17)*

(+) *À l'époque, je ne suis pas sûr que je, je me sois dit "c'est un projet, donc je vais apprendre". Je me suis plutôt dit ça "ah ! il a l'air d'avoir quelque chose de différent, éventuellement, je ne*

⁷² Dans certains cas, les verbatims sont complétés par une mise en contexte en simplifiant le contenu de la question pertinente ; cette reformulation se présente entre crochets. Les crochets sont également utilisés lors de la suppression ([...]) de fragments du texte original.

⁷³ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : MOT-MOTIV → Propos qui évoquent les raisons (le "pourquoi") pour lesquelles les participant-es se sont investi-es dans le cours. Il s'agit de repérer des explications sur leurs valeurs, besoins, buts, intérêts, intentions, prédictions, attentes, prévisions ou visions de l'avenir, estime de soi.

Ce qui attire Rose est « la mise en pratique directe de la théorie vue en cours via les projets de groupe » ; An-2018/19 « aime créer » et se réjouit d'avoir l'opportunité de le faire ; enfin, la cause altruiste humanitaire motive l'ensemble des participant-es et leur procure du "plaisir" et de la satisfaction devant la possibilité d'avoir un impact sociétal positif. Toutes ces raisons motivent Abel également, et il ajoute l'élément de la curiosité liée à la perception que le cours est "différent" des autres (« Ah ! il a l'air d'avoir quelque chose de différent, [...] je ne sais pas trop ce que je vais y trouver, mais allons voir »).

Fixés et étroitement dépendants des motifs internes, les motifs secondaires —influencés par le contexte— révélés par l'analyse insistent sur l'intérêt et la valeur attribuée à la possibilité de réaliser concrètement un vrai projet et de surcroît au but humanitaire des projets du cours.

Quant aux prédictions de pouvoir aller jusqu'au bout, tou-tes les participant-es expriment de manière plus ou moins explicite leurs attentes positives et des attentes de contrôle (cf. [AUTO-EFF](#)).

4.1.2 Phase volitionnelle de la motivation [MOT-VOLIT]⁷⁴

Par rapport à la phase volitionnelle de la motivation, la quantité de propos négatifs est non négligeable ; néanmoins, elle reste nettement inférieure aux discours positifs. Ce qui affecte négativement les émotions et/ou les perceptions sont les incertitudes, les échecs, les conflits relationnels entre pairs ou avec l'équipe enseignante et la charge de travail par rapport au temps disponible. Les sources des émotions et/ou des perceptions positives qui aident à se maintenir au travail malgré des éventuelles difficultés sont principalement : l'engagement —pouvant aller jusqu'à l'état de flow— soit vis-à-vis de soi-même ou des autres ainsi que de la tâche proprement dite ; surmonter les obstacles ; l'avancement satisfaisant du travail grâce à la mise en pratique immédiate de la théorie apprise ; et les réussites. De plus, le sentiment d'efficacité personnelle, le sens des objectifs, et les bonnes relations personnelles sont des éléments décisifs pour une expérience positive.

⁷⁴ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : **MOT-VOLIT** -> Propos qui expliquent la façon (le "comment") les participant-es se sont pris-es pour mener à bien leur objectif global de finaliser le cours et les objectifs intermédiaires. Il s'agit de repérer des explications sur les stratégies, les comportements, les modifications éventuelles de ces stratégies et comportements, le niveau de profondeur de l'engagement (e.g., flow), le maintien et la gestion (régulation) de l'effort sur la durée.

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● MOT-VOLIT	79	25

(+) *Soulagement et joie quand ils se passent bien ou qu'une étape décisive est franchie. [...] L'excitation et la fierté d'être parvenu à surmonter ces obstacles initiaux. (An-2014/15)*

(+) *Le travail d'équipe premièrement. [...] Deuxièmement, la pression amenée par la professeure. J'aimais le challenge que nous demandait le cours, [...] Finalement, j'avais envie de réussir et de récolter plein d'argent pour la cause. Le projet en lui-même était aussi un défi sportif qui me plaisait. (Abel-2016/17-Q)*

(+) *J'étais pris par le projet, quitte, de temps en temps, à en oublier le but. [...] J'avais trop d'énergie, j'étais trop captivé par le moment présent. (Abel-2016/17-E)*

(-) *Du découragement parfois : dans les moments difficiles (au sein du groupe, période de rush, impression de ne pas voir de résultat). (Denise-2018/19-Q)*

(-) *Des frustrations/colère (quand un travail était mal ou pas fait). (Abel-2016/17-Q)*

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● MOT-VOLIT	129	13

(+) *Je n'ai jamais eu envie d'arrêter le cours. Le professeur parvenait à attirer l'attention sur le contenu de son cours toujours un petit peu plus après chaque séance. (An-2015/16)*

(+) *[...] Je ne me voyais pas abandonner mon groupe de travail [...] (Rose-2012/13-E)*

(+) *La mise en pratique directe de la théorie est particulièrement stimulante d'un point de vue intellectuel. (Rose-2012/13-Q)*

(-) *Certains conflits internes avec un assistant m'ont souvent remis en question et j'ai pensé à arrêter le cours. (An-2018/19)*

(-) *Certains camarades ont eu envie d'arrêter le cours à cause de l'investissement de temps. (An-2016/17)*

Dans les verbatims sélectionnés, nous observons un haut degré de satisfaction (“joie”, “excitation”, “plaisir”, “enthousiasme”, etc.) apporté par les résultats après « être parvenu à surmonter ces obstacles initiaux » (An-2014/15). La plupart des participant-es utilisent le mot “challenge” (ou “défi”), qui implique un mélange de difficultés et l’envie de les surmonter, ce à quoi elles/ils parviennent grâce aux efforts et aux stratégies déployées et l’orientation et l’adaptation de leurs comportements. Ces succès provoquent des émotions agréables et favorables comme le “soulagement”, la “joie”, le “contentement”, la “fierté”. L’analyse d’autres catégories, notamment la dimension relationnelle du travail en groupe (cf. GROUPE-REL) et la dimension cognitive du travail en groupe (cf. GROUPE-COG) apporte des informations plus concrètes sur les stratégies et le comportement ayant influencé la volition.

An-2014-15 nous explique (cf. GROUPE-COG et SENS) que « le travail en groupe était un élément primordial de la réussite du projet [*et qu'il a*] donc accordé beaucoup d'importance. » La position de Rose qui « ne [s]e voyait pas abandonner [s]on groupe de travail » confirme le rôle central que le groupe a occupé pendant l'étape volitionnelle. Dans cette ligne, et nonobstant l'utilisation du “je” dans les réponses, ce qui est naturel car les questions autour de cette catégorie sont adressées à “vous” (singulier)/“tu”, on constate la récurrence de la première personne du pluriel, suggérant le “nous” comme unité.

Un autre élément de poids dans cette phase est celui de l’accompagnement (cf. ACCOMP), source d’une “pression” positive pour relever les défis, selon Abel, et en particulier la capacité de l’équipe enseignante à maintenir et augmenter l’intérêt (cf. INT) tout au long du cours : « Je n'ai jamais eu envie d'arrêter le cours.

Le professeur parvenait à attirer l'attention sur le contenu de son cours toujours un petit peu plus après chaque séance. » (An-2015/16)

Ainsi, si les réussites attendues, la bonne entente du groupe et l'accompagnement encourageant sont à l'origine de diverses émotions et/ou perceptions positives, pendant ce stade —indissociable de la phase motivationnelle de la motivation (cf. MOT-MOTIV)— la personne apprenante est exposée à vivre des expériences négatives, comme celle d'An-2018-19 qui a envisagé d'arrêter le cours à cause de « certains conflits internes avec un assistant » (cf. ACCOMP) ou des « moments difficiles au sein du groupe » (cf. GROUPE-REL et GROUPE-COG) évoqués par Denise ; outre les conflits d'ordre relationnel, d'autres causes sont à la base de perceptions négatives : les échecs ou —comme Abel le dit— « quand un travail était mal ou pas fait », ayant l'impression de ne pas voir de résultat » (Denise), expliquent la “frustration”, la “colère” ou le “découragement” ressentis ; une grande charge de travail qui exigerait un investissement de temps très important qui aurait remis en question l'envie de persévérer de certain-es étudiant-es, comme An-2016/17 raconte et que Denise appelle « période de rush ». (cf. AUTO-EFF)

La méthode active qui permet d'apprendre en faisant —caractéristique immanente au cours— a un poids très positif quand il s'agit de mener à bien les résolutions des étudiant-es : Rose pense que « la mise en pratique directe de la théorie est particulièrement stimulante d'un point de vue intellectuel ». Quand Abel dit qu'il « était pris par le projet » et de temps en temps « trop captivé par le moment présent », il parle de son expérience optimale ou autotélique du flow.

4.1.3 *Sentiment d'efficacité personnelle [AUTO-EFF]⁷⁵*

Par rapport au sentiment d'efficacité personnelle, les émotions et les perceptions positives prédominent. Elles nous parlent de l'importance de l'auto-efficacité perçue lors de l'engagement (autodétermination) et de la conviction de pouvoir aller jusqu'au bout et de réussir. Des attitudes proactives correspondent à un sentiment d'auto-efficacité élevé ; les savoirs préalables y participent et permettent de se sentir compétent-e pour relever les nouveaux défis choisis. Le sentiment d'efficacité personnelle est affecté de manière marquante pendant le cours par le guidage et l'accompagnement des diverses parties prenantes. Un stress perçu comme négatif et l'appréhension causée par une grande charge de travail par rapport au temps disponible et par des incertitudes sont susceptibles d'impacter négativement —temporairement, dans les cas de nos participant-es— le sentiment d'auto-efficacité pendant la phase volitionnelle.

⁷⁵ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : AUTO-EFF → Propos qui relèvent des croyances des participant-es quant à leur capacité à réaliser les tâches et d'atteindre l'objectif du cours. Parmi les éléments à repérer : évocation des expériences vécues (échecs, réussites) ; démonstration de proactivité ; niveau de difficulté des choix (quant aux actions et aux objectifs) ; réactions face aux obstacles ; processus d'autorégulation ; influences (observation, comparaison) d'autrui (pairs, enseignant-es, autres) ; expériences émotionnelles attenantes aux éléments énumérés (e.g., gestion du stress, des conflits, des échecs ou des réussites).

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● AUTO-EFF	84	22

(+) *Je me suis senti confiant, je sentais que j'étais à l'aise dans beaucoup de chose que nous demandait le cours. (Abel-2016/17-Q)*

(+) *Me sentir valorisée : de pouvoir apporter des compétences et des connaissances que j'avais déjà pour faire avancer tout le groupe et le projet ; de réaliser ce dont je pouvais être capable seule ou en groupe ; d'avoir des connaissances utiles et de les utiliser. (Denise-2018/19-Q)*

(-) *Stress, peur de l'échec concernant les événements à organiser Le cours, à l'époque, laissait une très grande marge de manœuvre pour concrétiser son projet. Le sentiment principal de ce saut dans l'inconnu induit donc de l'appréhension (Combien de participants viendront à notre événements ? Que se passe-t-il s'il y a un problème avec les billets ? Etc.) (An-2014/15)*

(-) *Stress : atteindre les objectifs fixés dans un temps limité n'est pas facile. Il faut faire face aux nombreux imprévus. (An-2018/19)*

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● AUTO-EFF	162	7

(+) *Ce qui m'a permis de poursuivre le cours jusqu'au bout est ma grande motivation et ma détermination à atteindre les objectifs que je me suis fixés. Je savais que ce cours serait formateur, alors il était évident que par la qualité de la formation proposée, j'allais être prêt à le poursuivre jusqu'à la fin. (An-2015/16)*

(+) *Engagement, responsabilité, incitation à aller au-delà de sa zone de confort en prenant contact avec des personnes en dehors de son cercle habituel de fréquentation (monde associatif, professionnel... (Rose-2012/13-Q)*

(-) *Oui, en fait le stress, ça vient par rapport au temps aussi aux délais, on avait deux semaines, mais aussi parce qu'on ne se voyait pas pendant deux semaines, pas tous les jours, alors du coup on ne savait pas si on avançait comme on voulait ; on ne savait pas si l'autre personne avait fait sa partie jusqu'au moment où on se rend compte que pas complètement alors du coup, ça freinait les autres... (Rose-2012/13-E)*

Le sentiment d'efficacité personnelle ressort comme un facteur essentiel qui explique la confiance, la conviction et la détermination qui ont animé les étudiant-es à s'engager : An-15/16 était « déjà prêt à le poursuivre jusqu'à la fin » car il « savai[t] que ce cours serait formateur » (cf. [COMP-CONN](#)) ; Abel était à l'aise ; Denise savait qu'elle pouvait « apporter des compétences et des connaissances » qu'elle avait déjà.

Ces ressenties se sont consolidés et d'autres se sont développés au fur et à mesure que le cours avançait, au long de la phase volitionnelle de la motivation (cf. [MOT-VOLIT](#)) participant à la croissance de l'auto-efficacité au point de « nourrir la confiance en [s]oi et croire en [s]on potentiel » (Abel) ; Rose, de son côté est motivée pour se dépasser, allant « au-delà de sa zone de confort » et Denise apprécie que le cadre lui permette de se sentir « valorisée ». An-2018/19 qui « aime finir les choses [...] si elles [lui] tiennent à cœur et qu'[il] y vois un réel potentiel » nous dévoile quelques traits de son caractère déterminé.

Une diversité d'états émotionnels se manifeste prenant la forme d'émotions ou d'humeurs souvent positives : (e.g., « fières », « confiant », « valorisée »), et quelquefois négatives ; parmi ces derniers, les plus répétés sont « appréhension », causée principalement par des incertitudes (« un saut dans l'inconnu », pour An-2014/15) par rapport au succès de leurs actions et par une dépendance du regard des autres avec le souci d'« être reconnu par ses pairs et être vu et jugé et accepté ou non » (Abel) ; « et « stress » en relation d'un côté au travail à distance car « qu'on ne se voyait pas pendant deux semaines, pas tous les jours, alors du coup on ne savait pas si on avançait comme on voulait » (Rose) et d'un autre côté à la charge de travail « par rapport au temps et aux délais » (Rose), parce qu'« atteindre les objectifs fixés dans un temps limité n'est pas facile » (An-2018/19). Ces situations invitent à une mobilisation de ressources diverses dans une

démarche d'autorégulation pour adapter l'action à suivre. (cf. MOT-MOTIV, MOT-VOLIT, GROUPE-REL et GROUPE-COG). Ce faisant, « une évidence de “c'est bon, on va y arriver” » (Denise) reprend le dessus et renforce son sentiment d'auto-efficacité.

4.1.4 Intérêt [INT]⁷⁶

Par rapport à l'intérêt, nos participant-es expriment exclusivement des propos codés comme positifs. Étant une variable motivationnelle (cf. 2.2.8.3, p. 37), des recoupements fréquents avec MOT-MOTIV et MOT-VOLIT sont manifestes dans cette catégorie. Les verbatims recueillent ceux qui explicitent le thème “intérêt” et/ou qui répondent directement à la question 1.1 du thème 1 (“Votre intérêt et ce qui vous a permis de persévérer”) du questionnaire : « Pour quelle(s) raison(s) vous êtes-vous intéressé-e à ce cours à option ? Qu'est-ce qui vous a poussé-e à vous y engager ? ». (Annexe 1).

Les réponses nous renseignent sur divers déclencheurs et/ou protecteurs de l'intérêt, allant des traits de la personnalité et des valeurs personnelles, jusqu'à des raisons pragmatiques telles que compléter un parcours académique défini dans l'intention d'entrer en contact avec le monde professionnel.

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● INT	13	0

(+) J'avais ressenti beaucoup d'intérêt et étais très satisfait de travailler en lien avec ce thème. (An-2015/16)

(+) [À propos des émotions ressenties en lien avec] l'aide humanitaire, j'ai ressenti de la motivation (créer un projet pour une cause qui me plaît), de l'intérêt (car la cause me parlait mais elle me demandait de faire des recherches pour m'en rapprocher). (Abel-2016/17-Q)

(+) Il y avait une chose simple qui montrait un peu ma motivation dans ce cours, c'est quand j'en parlais autour de moi, c'était le seul cours duquel je voulais parler, en fait. C'était le seul cours qui m'intéressait assez pour que je vienne sortir des grands discours et des idées et expliquer ce que je faisais [...] (Abel-2016/17-E)

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● INT	25	0

(+) Je me suis intéressé à ce cours à option car il offrait la possibilité de créer sa propre "ONG" et de mettre en pratique des connaissances théoriques directement sur le terrain. (An-2015/16)

(+) Ce qu'il y avait aussi d'intéressant [...] c'était de pouvoir interagir avec des professionnels, des personnes très expérimentés. (Rose-2012/13-E)

(+) Je me suis intéressée à ce cours pour l'apprentissage par projet (apprendre en faisant), avoir un impact positif, voir un résultat concret à la fin, donner du sens à mon apprentissage, aider des enfants, sujet qui me tient à cœur. Je m'y suis engagée pour ces raisons et parce que le premier cours (présentation du programme, de l'équipe pédagogique, des projets) m'a confirmé que ces valeurs étaient présentes dans le cours. (Denise-2018/19-E)

L'intérêt et la motivation initiaux ont été renforcés dès « le premier cours (présentation du programme, de l'équipe pédagogique, des projets) » (Denise). L'intérêt spécifique pour le but humanitaire est généralement évoqué (cf. SENS), mais la raison fondamentale de l'intérêt de tou-tes les participant-es sans exception est

⁷⁶ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : INT → Propos qui relèvent des raisons individuelles et/ou contextuelles en lien avec le contenu et la valeur perçue qui déclenchent l'intérêt ainsi que son évolution (maintien, diminution, augmentation) tout au long du cours.

celle de la pratique réelle offerte par la méthode de l'apprentissage par projet, au point que pour Abel « c'était le seul cours qui [l']intéressait assez pour qu'[i/l] vienne sortir des grands discours et des idées et expliquer en fait ce qu'[i/l] faisai[t] ».

Aucune émotion ni perception négatives en lien direct avec le thème de l'intérêt ont été décelées. Comment les différents discours des questionnaires et des entretiens expliquent cela ? : L'utilité perçue en lien avec les objectifs futurs (cf. COMP-CONN) est mise en avant par tou-tes les participant-es ; les tâches ou les activités proposées (cf. 3.4.1) ont gardé l'intérêt actif ; les occasions de poser des questions de curiosité ont été nombreuses (e.g., à l'équipe enseignante, aux ancien-nes étudiant-es invité-es, aux responsables de associations partenaires) car elles font partie du programme du cours; les apprenant-es ont des opportunités de relier les nouveaux contenus avec les connaissances préalables ; enfin, le concept même du cours implique la planification de projets de groupe (cf. APP-PRJ) pour une participation active et un échange entre pairs (cf. GROUPE-REL et GROUPE-COG).

4.1.5 Dimension relationnelle du travail en groupe [GROUPE-REL]⁷⁷

Par rapport à la dimension relationnelle du travail en groupe, le petit écart dans la quantité d'émotions positives et négatives analysées fait ressortir l'importance que la composante affective du thème a aux yeux des participant-es. Tou-tes s'expriment généreusement et démontrent une capacité riche d'analyse autour de ce sujet. Les traits de caractère et les affinités (déjà existantes ou pas) sont en cause pour expliquer les éventuels conflits. Malgré les émotions négatives vécues, les perceptions restent généralement positives en mobilisant la réflexion et la prise en compte des émotions, de la personnalité et des circonstances des autres ; et constructives, en déployant diverses stratégies servant à créer et à garder la cohésion et la bonne entente du groupe.

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● GROUPE-REL	31	18

(+) *Empathie : comprendre la situation de son collègue. Joie : dans l'ensemble, très bonne ambiance de groupe. (An-2018/19)*

(+) *Les émotions ressenties sont : satisfaction et surprise, car le travail d'équipe a permis de rendre cette expérience inoubliable en mettant en avant l'importance du contact social [...] (An-2015/16)*

(+) *De la joie (amusement, rires, bons moments liés au fait de se retrouver), [...] de la fierté de groupe... (Abel-2016/17-Q)*

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● GROUPE-REL	64	5

(+) *Impact positif car j'ai appris à gérer mes émotions et les émotions des autres pour mener à bien un projet. J'ai aussi appris à écouter les autres, et ne pas m'enfermer dans mes idées. (An-2016/17)*

(+) *Nous n'avons pas rencontré de difficulté à ce niveau-là. 3 des 4 membres du groupe se connaissaient déjà donc l'intégration de la dernière personne a été cruciale pour créer une bonne cohésion au sein de l'équipe. (An-2014/15)*

⁷⁷ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : **GROUPE-REL** → Propos qui décrivent la dimension relationnelle du travail collaboratif : comment le groupe du projet a été créé, la façon dont les membres du groupe maintiennent une bonne relation de travail ; les tensions émotionnelles rencontrées et la manière de les traiter.

(+) *J'aimais les gens avec qui je faisais le projet, bien que je les aie découverts au premiers cours.* (Abel-2016/17-Q)

(-) (+) *Pour moi, c'est juste impossible [d'éviter les émotions négatives]. Il s'agit du caractère de chacun. Il s'agit des personnes [...]* (Abel-2016/17-E)⁷⁸

(-) *De l'énerverment (quand les forts caractères se rencontraient)* (Abel-2016/17-Q)

(-) *De l'agacement et du découragement, parfois de la colère : surtout au début à cause de l'incompréhension mutuelle et l'impression de ne pas intégrer le groupe (puisque les trois autres membres se connaissaient déjà).* (Denise-2018/19-Q)

(-) *Nous avons aussi tous des humeurs et traits de caractère ce qui a amené certains conflits [...]* (Abel-2016/17-Q)

(+) *On a surmonté ces difficultés en faisant preuve d'attention et de discernement et en restant à l'écoute des uns et des autres.* (An-2015/16)

(+) *[...] Et au final, ben, il fallait juste qu'on s'adapte les uns aux autres. [...] et en fait, ça s'est très bien passé.* (Denise-2018/19-E)

(+) *En comprenant mieux les personnalités de chacun, on a tous réussi à trouver une place plus confortable dans le groupe.* (Abel-2016/17-Q)

(+) *S'il y en a un qui fait un pas en avant, ben, on a envie de pas être derrière et donc de faire un pas en avant en même temps. Il y en a qui le font moins et qui vont rattraper plus tard, il y en a qui le font plus directement et qui tirent un peu les gens.* (Abel-2016/17-E)

Ces mots d'Abel résument la dynamique relationnelle du groupe et comment elle peut servir à avancer et tenir : « S'il y en a un qui fait un pas en avant, ben, on a envie de ne pas être derrière et donc de faire un pas en avant en même temps. Il y en a qui le font moins et qui vont rattraper plus tard, il y en a qui le font plus directement et qui tirent un peu les gens. »

Partant de l'acceptation que les émotions négatives sont impossibles à éviter lorsqu'il s'agit de travailler en projet (cf. APP-PRJ) « parce qu'on travaille en groupe, il s'agit du caractère de chacun. Il s'agit des personnes » (Abel), An-2018/19 considère normale avoir des “différends” « dans un travail de groupe sur une aussi longue période » (cf. verbatim dans GROUPE-COG).

Les un-es et les autres ont fait preuve de proactivité (cf. AUTO-EFF) pour : intégrer les personnes car c'était « crucial pour créer une bonne cohésion au sein de l'équipe » (An-2014/15) ; éviter ou résoudre les obstacles relationnels au sein des groupes ; « surmonté ces difficultés en faisant preuve d'attention et de discernement et en restant à l'écoute des uns et des autres » (An-2015/16) (cf. ACCOMP entre pairs) ; « apprendre les uns et des autres » (Denise) ou « à gérer [s]es émotions et les émotions des autres [et] à écouter les autres, et ne pas [s]'enfermer dans [s]es idées » (An-2016/17) (cf. COMP-CONN).

Ainsi, l'“empathie” et la “joie” provoquée par la « bonne ambiance de groupe » (An-2018/19), établir une relation de “confiance” (Rose), “aimer” « les gens avec qui [on fait] le projet » (Abel) et les “satisfactions” qui rendent « cette expérience inoubliable en mettant en avant l'importance du contact social, la construction d'un lien social fort » (An-2015/16) (cf. SENS), sont des émotions positives qui triomphent sur les négatives (e.g., énervement, agacement, découragement, colère) provoquées par les “différends” propres au travail de groupe.

⁷⁸ En réponse à la question ouverte de l'entretien (Annexe 2) : Est-ce que tu penses que les sources qui provoquent ces émotions négatives devraient ou pourraient être supprimées dans les sont lors de la conception du cours, pour les éviter ?

Enfin, Abel —avec des propos équivalents à ceux du reste des participant-es— déclare avoir ressenti « de la joie (amusement, rires, bons moments liés au fait de se retrouver), [...] de la fierté de groupe ».

4.1.6 Dimension cognitive du travail en groupe [GROUPE-COG]⁷⁹

Par rapport à la dimension cognitive du travail en groupe, les perceptions et les émotions positives s'imposent aux négatives, néanmoins celles-ci étant génératrices d'obstacles et de problèmes, elles sollicitent l'énergie et l'action des étudiant-es pour chercher des solutions afin d'établir une dynamique de travail du groupe efficace et satisfaisante, entretenant ainsi des occasions de vivre des expériences positives.

Les tensions, le stress, les frustrations ou l'énerverment ressentis sont provoqués par le manque d'entente et de coordination, les incertitudes sur l'avancement des tâches des coéquipiers pendant les périodes à distance, les déceptions devant les résultats mauvais, ou encore la grande charge de travail par rapport au temps disponible.

Tou-tes les participant-es insistent sur la nécessité de soigner l'aspect de la communication et de mettre en place une organisation de distribution (souvent par compétences) des tâches au plus tôt pour assurer un avancement adéquat du projet.

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
GROUPE-COG	47	19

(+) De la joie : on a bien rigolé sur certains projets (la vidéo notamment), lors des événements, quand on voyait les résultats de nos efforts. (Denise-2018/19-Q)

(+) C'était stimulant parce que ce n'est pas juste un devoir à faire seul, mais c'est un devoir à faire ensemble. (Rose-2012/13-E)

(+) La relation de confiance instaurée au sein de l'équipe a permis de se sentir plus à l'aise pour partager ses opinions et échanger ses idées avec les autres membres. [...] (An-2015/16)

(-) **(+)** Nous n'avions pas la même façon de travailler [...] Donc cela créait des déséquilibres sur les résultats apportés par chacun. [...] cela amenait des conflits [...] Nous avons fini par discuter calmement des griefs ce qui a complètement changé la dynamique. (Abel-2016/17-Q)

(-) Il y avait peut-être une petite partie de stress derrière, parce qu'on ne se voyait pas tous les jours [...] et il fallait qu'on travaille à distance sur le devoir. On s'était partagé en trois et puis oui, parfois, il y avait un peu de tension, mais liée au stress, parce qu'il fallait qu'on arrive à terminer à temps le devoir [...] (Rose-2012/13-E)

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
GROUPE-COG	112	9

(+) Le travail en groupe était un élément primordial de la réussite du projet. J'y ai donc accordé beaucoup d'importance. [...] Le travail d'équipe a eu un impact très positif sur mon expérience d'apprentissage. Je suis convaincu que le travail d'équipe est l'élément qui garantit la constance des résultats positifs. (An-2014/15)

(+) Impact très positif car malgré les différends (tout à fait normal dans un travail de groupe sur une aussi longue période), cela nous a permis d'avoir un réel aperçu sur le travail en équipe dans un contexte semi-professionnel. J'ai beaucoup appris. (An-2018/19)

(+) Division des tâches par compétences [...] Diversité dans les idées. (An-2016/17)

(+) Nous avons eu la chance de passer outre l'aspect compétitif de la création de plusieurs groupes et avons pu créer une communauté fédérée autour de la création de nos projets respectifs. En somme, une bonne expérience de gestion de projet et de travail en équipe. (An-2014/15)

(-) Au début nous avons perdu beaucoup de temps parce que nous n'étions pas d'accord, pas en phase. (Denise-2018/19-Q)

⁷⁹ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : GROUPE-COG → Propos qui décrivent la dimension cognitive du travail collaboratif : la façon dont la tâche est réalisée, les obstacles ou problèmes rencontrés et l'organisation pour les résoudre.

(-) Frustration : lorsque les tâches ne sont pas réalisées comme convenu auparavant. (An-2018/19)

(-) De l'énervernement (quand certaines tâches étaient bâclées) (Abel-2016/17-Q)

(-) Avancement lent dû au fait que chacun avait différentes priorités et disponibilités. (An-2016/17)

Tout n'a pas été fluide et facile au début dans le travail de groupe : d'un côté, les périodes de travail à distance en plus de l'« avancement lent dû au fait que chacun avait différentes priorités et disponibilités » (An-2016/17) ont amené « une petite partie de stress [...] un peu de tension » (Rose). D'un autre côté, les difficultés au niveau relationnel (cf. GROUPE-REL) ont fait « [perdre] beaucoup de temps parce que [les membres de certaines équipes n'étaient] pas d'accord, pas en phase » (Denise). En outre, des « déséquilibres », des « conflits », des « frustrations » (An-2018/19) et de l'« énervernement » (Abel) ont surgi quand les tâches étaient mal ou pas faites.

Tou-tes les participant-es ont vite compris l'importance de la communication — « discuter calmement des griefs a complètement changé la dynamique » (Abel) —, « appris l'importance de la répartition des tâches qui responsabilise chacun dans les activités dont il est en charge » (Rose), et ont su s'organiser en « [divisant] des tâches par compétences » (An-2016/17) ; pour ce faire, « la relation de confiance instaurée au sein de l'équipe a permis de se sentir plus à l'aise pour partager ses opinions et échanger ses idées avec les autres membres ». (An-2015/16). Finalement, voyant les résultats des efforts (Denise), des émotions comme la « joie » et une satisfaction générale sont partagées : An-2014/15 se réjouit d'avoir « pu créer une communauté fédérée [— au service des objectifs personnels et de groupe — (cf. SENS)] autour de la création des projets respectifs », et An-2018/19 a beaucoup appris et apprécié « d'avoir un réel aperçu sur le travail en équipe dans un contexte semi-professionnel » (cf. COMP-CONN).

Une grande valeur est accordée unanimement au facteur traité dans cette section, allant au-delà des propres buts individuels : « le travail en groupe était un élément primordial de la réussite du projet » (An-2014/15). Pour Rose « c'était stimulant parce que ce n'est pas juste un devoir à faire seul, mais c'est un devoir à faire ensemble ».

4.1.7 Autonomie [AUTON]⁸⁰

Par rapport à l'autonomie, une large majorité des avis et des ressentis exprimés sont positifs. Les participant-es apprécient l'indépendance que le cadre du cours permet, ainsi que le sentiment de liberté et aussi de responsabilité que cela comporte. Les participant-es s'y réfèrent depuis une perspective de groupe ; de plus, loin d'être un obstacle, le travail en équipe est vu comme un possible levier de l'autonomie

⁸⁰ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : **AUTON** → Éléments de réflexion qui expliquent si et/ou comment le/la participant-e a pu développer son autonomie. Parmi les éléments à repérer : opportunités de faire des choix, de prendre des décisions, d'exprimer son opinion, de s'organiser.

individuelle ; par exemple, elles/ils s'en servent pour suivre leurs propres points de vue à partir des feedbacks reçus. Le concept d'autonomie au niveau groupe et au niveau individuel apparaît associé à ceux de l'autorégulation et de l'agentivité, foncièrement reliés à la notion d'auto-efficacité. Enfin, le développement de l'autonomie trouve dans le numérique un allié.

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● AUTON	11	0

(+) *J'ai beaucoup aimé l'indépendance que nous avons eue. (An-2014/15)*

(+) *Oui, je me suis senti libre de tout ce qui est cité ci-dessus [de développer mon autonomie, ma créativité et de m'exprimer pleinement]. Ce qui a permis cela est la confiance en soi et la maîtrise du sujet. [...] Les émotions ressenties sont : le plaisir et la satisfaction - en raison de l'autonomie, la créativité et l'épanouissement expérimentés qui ont permis une maîtrise de la matière et l'accomplissement d'un travail de qualité. (An-2015/16)*

(+) *C'était des mini projets ça, personnels, que je me suis mis tout seul et j'ai ben énormément pris plaisir à le faire ! J'ai aimé [...], j'étais content [...] j'étais assez fier de ce que j'avais fait. (Abel-2016/17-E)*

(+) *Nous étions libres dans la méthode de fonctionnement, dans le choix des supports de collaboration et de production des travaux. Cette liberté a probablement contribué à nous rendre responsables dans le projet. Nous étions maîtres de nos choix donc il fallait les assumer [...] (Rose-2012/13-Q)*

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● AUTON	35	2

(+) *La liberté et la créativité vient du cadre qui a été imposé. Bien que cela semble paradoxal, le fait d'avoir un cadre établi et des "règles" qui était donné en cours ainsi que les bonnes pratiques nous a permis de "faire à notre sauce" et de pouvoir s'assurer de réussir tout en mettant en place des événements, une communication qui était uniquement notre [...] (An-2016/17)*

(+) *Savoir travailler en groupe c'est aussi pouvoir compter les uns sur les autres et savoir se débrouiller seul parfois. Travailler en groupe m'a permis de développer plus encore mon autonomie pour valider cet aspect-là. (An-2018/19)*

(+) *Ces outils numériques [...] nous permettent de travailler en toute autonomie car l'information que l'on veut transmettre est facilement accessible et directement communicable à l'audience-cible. (An-2015/16)*

(+) *Intéressant car nous étions responsables des contenus que nous voulions diffuser et de quelle manière nous voulions le faire. (An-2018/19)*

(+) *J'ai pris en compte les feedbacks que je trouvais justes et mis de côté les autres. (An-2014/15)*

(+) (-) *Nous sommes des groupes autonomes mais supervisés (donc pas totalement libres) [...] C'est à la fois une bonne et une mauvaise chose : cela nous empêche de nous éparpiller [...], mais parfois cela nous empêche d'aller au bout des choses pour choisir la solution de facilité ou la plus rapide. (Denise-2018/19-Q)*

An-2014/15 a « beaucoup aimé l'indépendance [qu'elles/ils ont] eue » ; pour An-2015/16 et Abel, cette liberté a été source de « plaisir » et de « satisfaction » ; An-2018/19 a trouvé que c'était « intéressant car [elles/ils étaient] responsables des contenus qu' [elles/ils voulaient] diffuser et de quelle manière [elles/ils voulaient] le faire. »

Des avis légèrement discordants : tandis qu'An-2016/17 pense que « la liberté [...] vient du cadre qui a été imposé. Bien que cela semble paradoxal, le fait d'avoir un cadre établi et des "règles" qui était donné en cours ainsi que les bonnes pratiques a permis de "faire à notre sauce" » ; Denise est plus nuancée dans sa réponse car elle considère qu'étant « des groupes autonomes mais supervisés (donc pas totalement libres) » dans « un cadre imposé » (An-2016/17), même si « cela [...] empêche de s'éparpiller et [...] pousse à

avancer au rythme qui est [...] », parfois il faut « choisir la solution de facilité ou la plus rapide » et il n'est donc pas possible « d'aller au bout des choses » ; ici, Denise évoque à nouveau le thème de la grande charge de travail par rapport au temps disponible, présenté comme une entrave pour le sentiment d'autonomie.

4.1.8 Créativité [CRÉA]⁸¹

Par rapport à la créativité, une petite présence d'émotions négatives a été observée. Devoir se débrouiller avec du matériel technologique insuffisant ou les difficultés du début à s'adapter et à se sentir libre de s'exprimer pleinement au sein du groupe ont déclenché des "frustrations", de la "colère", de la "tristesse" ou encore un sentiment de décalage. Quant aux discours positifs — plus abondants — sur les perceptions et les émotions, pour la plupart, la liberté dans la créativité a été l'origine d'émotions telles que la "joie" et la "fierté". Le sentiment d'efficacité, un bon travail d'équipe et les outils numériques sont des facteurs clés pour la satisfaction des participant-es en ce qui concerne ce thème.

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● CRÉAT	15	7

(+) *Essentiellement le fait de pouvoir se reposer sur des compétences que d'autres membres du groupe avaient. L'enthousiasme de groupe et les séances de brainstorming contribuaient, eux, à une meilleure créativité. (An-2014/15)*

(+) *Satisfaction, car on a pu mettre en place des choses et voir les résultats. (An-2016/17)*

(+) *Liberté (je me sentais libre de présenter mes idées comme elles me venaient, je savais que nous allions ensuite en discuter et les améliorer), de la fierté (je sentais que mes idées étaient appréciées), [...] de la joie (quand nous réussissions et que nous fêtions en groupe). (Abel-2016/17-Q)*

(-) *Frustration et challenge/challenge dans la créativité : matériellement, nous ne disposons pas l'ensemble des outils techniques et artistiques pour réaliser ce que nous projetions. [...] Nous avons assez fréquemment fait appel à la débrouillardise [qui] pouvait quelquefois se révéler plus chronophage dans la réalisation. (Rose-2012/13-Q)*

(-) *De la colère (lorsque certaines critiques étaient violentes, mais ce sentiment n'était qu'éphémère), de la tristesse (lorsque mes critiques étaient trop violentes). (Abel-2016/17-Q)*

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● CRÉAT	36	2

(+) *[...] J'ai pu réellement mettre en œuvre les idées qui me venaient concernant le projet. Le groupe était à l'écoute de mes apports. (Abel-2016/17-Q)*

(+) *Ces outils numériques permettent de transformer mes idées en objectifs réalisables à plus ou moins court terme [...] (An-2015/16)*

(-) *Je dirais que ma créativité personnelle a plutôt été freinée par le travail à plusieurs car elle est plutôt débordante quand je suis motivée mais pas toujours réalisable. Je reste créative grâce à d'autres domaines. (Denise-2018/19-Q)*

Les verbatims de nos participant-es expriment le bien-être traduit par des émotions positives (e.g., "se sentir libre", "enthousiasme", "fierté", "joie", "stimulant", etc.) et par des déclarations d'épanouissement (cf. ÉPAN) comme celle d'Abel, qui a « pu réellement mettre en œuvre les idées qui [lui] venaient » (cf.

⁸¹ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : CRÉA → Éléments de réflexion qui expliquent si et/ou comment le/la participant-e a pu développer sa créativité.

AUTON et AUTO-EFF) ; et sa “satisfaction” d’An-2016/2017 d’avoir « pu mettre en place des choses et voir les résultats » (cf. MOT-VOLIT), établissant une relation entre la créativité et l’apprentissage (cf. APP-PRJ).

Plusieurs réponses mettent en avant le rôle favorable du groupe pour développer la créativité individuelle et également la créativité collective, souvent grâce aux outils numériques. An-2014/15 précise que « l’enthousiasme de groupe et les séances de brainstorming contribuaient à une meilleure créativité» (nous pouvons lire ici “co-créativité”), et souligne la richesse du travail collaboratif et « de pouvoir se reposer sur des compétences que d’autres membres du groupe avaient » (cf. ACCOMP —des pairs— et GROUPE-COG). An-2015/16 ajoute son avis très positif sur les outils numériques (cf. NUMÉR) qui donnent une grande liberté à l’imagination et à la créativité et « permettent de transformer [s]es idées en objectifs réalisables à plus ou moins court terme. »

Au contraire, quand la créativité est entravée (e.g., insuffisance de solutions technologiques accessibles, mauvaises relations de groupe (cf. GROUPE-REL), des émotions négatives (e.g., “frustrations”, “colère”, etc.) surgissent. Une fois les obstacles surmontés, dans le cas de notre recherche, tou-tes les participant-es ont fini par ressentir la liberté d’exprimer leur créativité.

4.1.9 Accompagnement [ACCOMP]⁸²

Par rapport à l’accompagnement, quelques émotions négatives (e.g “frustration”), ou des vécus compliqués en relation au manque de soutien de la part de l’équipe enseignante, semblent être occasionnels ou ponctuels, donc pas généraux et encore moins généralisables. Quelques avis sur les feedbacks et leur impact ont été inclus dans “perception négative”, mais rien ne montre qu’ils affectent le bien-être émotionnel ; néanmoins, ces propos sont intéressants et indiquent des pistes à considérer lors de la conception des cours qui visent à favoriser des expériences positives d’apprentissage.

La plupart des participant-es célèbrent l’encadrement bienveillant et constructif venant de l’équipe enseignante, des pairs et des diverses parties prenantes (intervenant-es externes, associations diverses, sponsors). L’attitude passionnée et généreuse des enseignant-es et leurs feedbacks instructifs et constructifs, la solidarité et l’entraide entre pairs, en plus des interventions des ancien-nes étudiant-es, aident à créer une ambiance positive et apportent des bénéfices comme l’augmentation de la confiance, l’amélioration du travail, ou le ressenti d’émotions positives.

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)		● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● ACCOMP	32	3	● ACCOMP	87	14

⁸² Description dans la grille de codage (Annexe 3) : **ACCOMP** -> Éléments de réflexion qui expliquent comment l’équipe enseignante, les pairs et/ou d’autres parties prenantes ont accompagné l’expérience du/de la participant-e soit par le guidage, par le soutien, les retours, la collaboration.

(+) L'émotion ressentie est la satisfaction car les enseignants prenaient du plaisir à soutenir les étudiants tout au long du cours et le faisaient avec passion et en faisant preuve toujours de bonne volonté. (An-2015/16)

(+) Fierté, joie et motivation (Bien plus que les émotions négatives). (Abel-2016/17-Q)

(+) La différence majeure est l'accompagnement et le feedback reçu. Le fait d'avoir des professeurs qui nous conseillent et nous donne leur avis sur ce qu'on fait nous permet d'être plus confiant dans nos choix ou alors de pouvoir changer ce qu'il faut très vite. Il en va de même pour l'accompagnement de l'ONG. (An-2016/17)

(+) [...] La professeure a su développer une ambiance positive et bienveillante en organisant des activités variées ne portant pas sur le projet humanitaire. [...] Expérience particulièrement positive. Les professeures et notre sponsor étaient disponibles pour répondre à nos questions et nous aider dans nos challenges. (Rose-2012/13-Q)

(+) De la gratitude : Pour tous ceux qui nous ont aidés à maîtriser les outils numériques (intervenants, assistants, amis, connaissances). (Denise-2018/19-Q)

(+) (-) [Par rapport aux feedbacks] C'était instructif et cela permettait de corriger vite le tir si besoin. C'est aussi extrêmement exigeant (en temps et émotionnellement). [...] Le plus dur c'est de le vivre en groupe car, par nos manières différentes de penser, les autres le prenaient quelque fois très mal et cela créait un décalage entre nous. (Denise-2018/19-Q)

(-) Frustrations et incompréhension (momentanées). (Abel-2016/17-Q)

(+) Dans ma volée, les étudiants ont tous été solidaires et très coopératifs. Nous partageons nos difficultés et n'hésitions pas à aider d'autres groupes si l'occasion se présentait. (An-2014/15)

(+) Tous avaient la volonté de nous voir réussir et de nous aider à leur manière [...] : Les assistant-es [...] ; les professeur-es [...] ; les intervenant-es, d'anciens étudiant-es du cours qui venait éclairer un point théorique et partager leur expérience. [...] Dans mon groupe : en travaillant ensemble i.e., en apprenant des compétences de chacun-e ; [...] en pouvant compter sur eux [...] ; avec les autres groupes : en réfléchissant ensemble ; en faisant un évènement ensemble ; en discutant beaucoup avec eux [...] ; en participant à leurs évènements autant que possible ; en partageant les informations / bons plans / idées. (Denise-2018/19-Q)

(-) (+) J'ai eu du mal à comprendre les aspects purement théoriques du cours. L'autonomie et le côté opérationnel ont été plus important pour moi que les séances avec mes enseignantes. [...] Les feedbacks académiques ont eu relativement peu d'impact au niveau personnel. Les feedbacks plus pratiques (Gestuel lors des pitches, etc.) ont été plus important pour moi. (An-2014/15)

(-) Dans des projets comme ceux qui nous sont proposés, le soutien des responsables est primordial et il a malheureusement parfois manqué. (An-2018/19)

(-) Les feedbacks reçus se faisaient sur les documents rendus. Il aurait fallu organiser des réunions pour échanger dessus en étant face à face. (An-2015/16)

Les participant-es apprécient que le cours propose « des activités variées » (Rose) ; la disponibilité des professeurs qui conseillent et font des retours instructifs permettant « de corriger vite le tir si besoin », « d'être plus confiant dans nos choix » et « de corriger vite le tir si besoin » (An-2016/17 et Denise) (cf. AUTO-EFF) ; des encadrants compétents, « disponibles pour répondre [aux] questions et aider dans [les] challenges » ce qui résulte en une « expérience particulièrement positive » (Rose) (cf. MOT-MOTIV et INT) ; le recours aux témoignages des expériences des ancien-nes étudiantes « qui venait éclairer un point théorique et partager leur expérience » (Denise), et des pairs en communiquant pour partager les difficultés et s'entraider (An-2014/15 et Denise) (cf. 2.2.9.2 et GROUPE-COG).

Les connections positives établies avec toutes les parties prenantes sont très valorisées : « Tous [les assistant-es, les professeur-es, les intervenant-es — d'anciens étudiant-es] avaient la volonté de nous voir réussir et de nous aider à leur manière » (Denise) ; « les enseignants prenaient du plaisir à soutenir les étudiants tout au long du cours et le faisaient avec passion et en faisant preuve toujours de bonne volonté » (An-2015/16) ; « la professeure a su développer une ambiance positive et bienveillante » (Rose) ; « les

étudiants ont tous été solidaires et très coopératifs » (An-2014/15). Un sentiment de “gratitude” semble partagé par la majorité, et Denise l’explique en relation à l’aide reçue pour pouvoir « maîtriser les outils numériques » (cf. NUMÉR).

En revanche, il se peut que des «frustrations et incompréhension (momentanées)» surgissent (Abel) ; que les réactions face aux feedbacks provoquent des conflits dans les groupes qui ne sont pas en phase (Denise) ; ou que le manque de soutien soit vécu négativement et affecte la motivation et l’envie de persister (cf. MOT-VOLIT), comme ça a été le cas pour An-2018/19, qui considère que « le soutien des responsables est primordial », tout particulièrement dans ce type de cadre d’apprentissage par projet (cf. APP-PRJ).

Deux éléments en relation aux pratiques autour des feedbacks de la part des enseignant-es sont intéressants et importants à retenir : An-2015/16 aurait préféré avoir pu échanger « en étant face à face » autour des feedbacks (« qui se faisant sur les documents rendus »). N’ayant pas eu l’opportunité d’en savoir plus lors d’un entretien, nous pouvons interpréter ces mots comme une invitation à la collaboration non hiérarchisée entre enseignant-es et apprenant-es (universitaires, en l’occurrence) pour cette question cruciale pour l’apprentissage. De son côté, la distinction qu’An-2014/15 fait entre les deux types de feedback “académiques” — qui « ont eu relativement peu d’impact au niveau personnel » — et “plus pratiques” — « plus important pour [lui] ». À défaut d’avoir pu lui demander des éclaircissements lors d’un entretien, nous l’expliquons en lien avec ces mots précédents qui soulignent sa préférence pour « l’autonomie et le côté opérationnel » (cf. AUTON et APP-PRJ) face aux « aspects purement théoriques » et « les séances avec [l]es enseignant-es. »

4.1.10 Numérique [NUMÉR]⁸³

Par rapport au numérique, nous observons que c’est un thème qui n’inspire pas toujours de discours autour des émotions. En revanche, l’expression des perceptions — positives pour la plupart— nous informent de la grande utilité que les outils numériques ont eu pendant le cours, notamment pour réaliser les différentes activités (vidéos, création d’un site web, réseaux sociaux, etc.), pour mener à bien la collaboration et pour la communication. Le considérant comme un avantage, divers-es participant-es se réjouissent de pouvoir bénéficier de connaissances préalables dans le domaine.

⁸³ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : NUMÉR -> Propos qui décrivent l’usage des outils numériques par le/ la participant-e, et éléments de réflexion qui expliquent si l’utilisation du numérique a participé à son épanouissement au niveau de l’autonomie et de la créativité.

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● NUMÉR	7	3

(+) *Satisfaction et confiance. La facilité et la flexibilité avec laquelle ces outils sont maniables pourraient expliquer ces émotions que j'ai ressenties en lien avec le thème "outils numériques.* (An-2015/16)

(+) *De l'accomplissement et de la fierté : Pour avoir appris à utiliser ces outils et leurs possibilités ; pour avoir su communiquer nos intentions grâce à eux de plus en plus clairement au fil de l'année et de nos événements ; pour avoir réussi notre campagne de crowdfunding ; pour l'utilité que j'ai pu en retirer ensuite (création de mon site personnel, création de flyers pour des amis).* (Denise-2018/19-Q)

(+) *C'était un apprentissage et ça l'est toujours.* (An-2018/19)

(+) *[...] j'ai ben énormément pris plaisir à la faire ! J'ai aimé parce qu'il fallait que j'apprenne et que j'applique et c'était une sorte de... C'était plutôt un succès, je trouvais, j'étais content de ce qui en sortait et donc j'étais... il y a quand même de la joie liée à l'utilisation de ces différents logiciels. Mais disons que ce n'est pas, ce n'est pas le type numérique en soi ; si on m'avait appris à utiliser n râteau et que je n'avais jamais appris à utiliser un râteau, j'aurais été tout autant été heureux.* (An-2018/19)

(-) *De l'agacement (un petit peu) : Quand on n'arrive pas à faire ce que l'on voudrait avec (au début surtout).* (Denise-2018/19-Q)

(-) *Il est difficile de parler de sentiment ici... Éventuellement un peu d'appréhension concernant le succès de notre page facebook ?* (Abel-2016/17-Q)

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● NUMÉR	33	2

(+) *Il s'agit de technologies dont on ne peut se passer [...] Grâce à ces outils technologiques, notre imagination peut s'étendre à l'infini de telle sorte que notre créativité ne connaît aucune limite.* (An-2015/16)

(+) *Les outils numériques étaient primordiaux à la réussite de notre projet.* (An-2014/15)

(+) *[...] ça faisait partie du succès de notre projet.* (Abel-2016/17-E)

(+) *L'usage d'outils numériques a été central et indispensable. Nous avons créé un groupe facebook privé pour faciliter la collaboration [...]* (Rose-2012/13-Q)

(+) *En termes de coordination, les outils technologiques actuels permettent de bien nous coordonner.* (An-2018/19)

(+) *Une bonne expérience, surtout que dans l'équipe on avait déjà tous l'habitude de les utiliser. [...] cela nous permettait de tester plein de choses.* (An-2016/17)

(+) *C'était très instructif et très enrichissant. Et c'est utile pour entrer sur le monde du travail. [...]* (Denise-2018/19-Q)

(+) *Les outils numériques étaient importants. Toutefois, on s'aperçoit très vite qu'il ne s'agit que d'outils et qu'il faut savoir comment les utiliser correctement.* (An-2018/19)

(-) *(+) Les outils numériques sont à la fois très utiles pour ce genre de projet et parfois un peu envahissants.* (Denise-2018/19-Q)

La construction d'une stratégie digitale « pour et autour du projet » (extrait des descriptifs du cours) est l'une des disciplines centrales du cours de notre étude (cf. 3.4.1). D'ailleurs, « les outils numériques étaient primordiaux à la réussite [des] projet[s] » (An-2014/15).

À l'exception de Moodle, aucune plateforme ni aucun outil précis ne sont imposés pour la réalisation des activités exigées ni pour les productions intermédiaires ou finales des projets ; dans ces conditions, l'autonomie (cf. AUTON) et la créativité (cf. CRÉA) sont à l'honneur et se mettent à l'œuvre. Il était possible de « tester plein de choses » dit An-2016/17, qui a eu « une bonne expérience, surtout que dans l'équipe [ils] avai[en]t déjà tous l'habitude de les utiliser » ; Denise pense aussi que c'était une « chance de ne pas être trop étrangers à la technologie, ce qui est un vrai gain de temps et un atout ». An-2018/19 précise que : « Les outils numériques [sont] importants. Toutefois, on s'aperçoit très vite qu'il ne s'agit que d'outils et qu'il faut savoir comment les utiliser correctement. »

La perception générale sur le numérique est très positive. Il est décrit comme « instructif et très enrichissant » et « quoique parfois un peu envahissants » (Denise), l'usage d'outils numériques « a été

central et indispensable » (Rose) surtout en termes de collaboration et de coordination (An-2018/19). Ces avis positifs ne se reflètent pas dans les émotions chez la moitié des participant-es qui n’ont pas eu ont « grand-chose » à répondre (An-2016/17) en ce qui concerne ce thème, car « il est difficile de mettre des émotions sur le thème des outils numériques » (An-2014/15), « il est difficile de parler de sentiment ici » (Abel) ; lors de l’entretien, après réflexion, Abel a pu finalement identifier des émotions positives : “plaisir”, “j’ai aimé”, “content”, “joie” ; mais il précise que « ce n’est pas le type numérique en soi » et qu’il « aurai[t] été tout autant été heureux » si on lui avait appris une autre chose nouvelle pour lui. Ces propos renvoient au concept du plaisir d’apprendre et nous aident à interpréter la réponse d’An-2018/19 : « c’était un apprentissage et ça l’est toujours » qui faute d’avoir pu l’éclairer lors d’un entretien, nous dirions qu’“apprentissage” se substitue ici à l’utilisation d’un terme émotionnel vécu comme positif. Quant au lexique affectif positif qui n’est pas nécessaire d’interpréter, il est apporté par An-2015/16 : « la facilité et la flexibilité avec laquelle ces outils sont maniables » lui procurent de la « satisfaction et confiance » ; Denise ressent « de l’accomplissement et de la fierté »

Concernant les usages du numérique, les étudiant-es ont dû faire preuve de (co-)créativité (cf. CRÉA et GROUPE-COG et AUTO-EFF). Individuellement et ensemble, elles/ils ont créé et co-créé des contenus et de connaissances, résultant en des perceptions enthousiastes comme celle décrite par An-2015/16 : « Ces outils numériques permettent de transformer mes idées en objectifs réalisables à plus ou moins court terme. Il s’agit de technologies dont on ne peut se passer [...] Grâce à ces outils technologiques, notre imagination peut s’étendre à l’infini de telle sorte que notre créativité ne connaît aucune limite. »

Enfin, l’utilité du numérique « pour entrer sur le monde du travail » est signalée par Denise.

4.1.11 Compétences et connaissances [COMP-CONN]⁸⁴

Par rapport aux compétences et aux connaissances, nos participant-es expriment exclusivement des propos positifs. Tou-tes valorisent l’acquisition et/ou le développement de divers savoirs qui vont des plus concrets et pragmatiques (e.g., la maîtrise des outils numériques existants, savoir vendre son projet, prise de parole en public, etc.), à ceux qui touchent la sphère affective individuelle (e.g., confiance en soi) ou relationnelle (e.g., esprit d’équipe), en passant par des sujets vastes comme la communication, l’organisation (d’un projet ou du groupe) ou le travail en équipe.

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
COMP-CONN	45	0

(+) *Fierté et confiance. Ce qui peut expliquer ces émotions ressenties est la réalisation de l'utilité que la maîtrise de ces*

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
COMP-CONN	110	0

(+) *Je savais que ce cours serait formateur [...] (An-2015/16)*

⁸⁴ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : **COMP-CONN** → Éléments de réflexion autour des compétences et des connaissances acquises/pratiquées/perfectionnées dans le cours leur mise en relation avec celles requises dans le monde professionnel actuel et avec sa propre expérience professionnelle.

savoir-faire représente dans un cadre professionnel. (An-2015/16)

(+) *Me sentir valorisée : de faire un projet concret ; d'apprendre des compétences et des connaissances que je sais utiles pour mon futur ; de pouvoir apporter [des compétences et des connaissances] que j'avais déjà pour faire avancer tout le groupe et le projet [...].* (Denise-2018/19-Q)

(+) *Je me suis senti confiant, je sentais que j'étais à l'aise dans beaucoup de choses que nous demandait le cours. Par contre, je trouve que je me suis perfectionné dans tous les aspects mis en avant, et surtout dans l'esprit d'équipe.* (Abel-2016/17-Q)

(+) *Remise en question : on cherche constamment les meilleurs moyens afin que la dynamique de groupe soit la meilleure possible tout en réalisant les objectifs fixés.* (An-2018/19)

(+) *Des compétences transversales, [...] c'est quelque chose que j'adore parce que je peux, si on est curieux, on va aller dans plein de domaines différents et on va faire plein de liens, des fois improbables, mais qui vont se retrouver payants en d'une certaine manière [...].* (Denise-2018/19-E)

(+) *Skills en présentation, prise de parole et organisation de projet [...] L'organisation du projet nous donne une première expérience de ce défi compliqué.* (Abel-2016/17-Q)

(+) *Je pensais surtout à la prise de parole, [...] Oui, voilà, typiquement, c'est ça. C'est savoir défendre ses idées et son travail. Et ça, ça m'aide tous les jours encore. Voilà !* (Rose-2012/13-Q)

(+) *Je pense que j'ai pu développer tous les points de la question précédente.* (Denise-2018/19-Q)

(+) *Le travail en équipe en tant que responsable.* (An-2018/19)

(+) *Savoir travailler en équipe et le fait d'être pédagogue pourraient être des savoir-faire que le cours a pu m'apporter [...]* (An-2015/16)

(+) *Les compétences professionnelles d'un point de vue purement technique du domaine digital marketing, j'avais, j'étais zéro, je n'avais rien du tout, mais par contre, j'ai réussi à apprendre super vite et à m'organiser et maintenant à organiser même ce que font les autres dans un domaine qui est à la base n'était pas le mien.* (Abel-2016/17-E)

Parmi les réponses de nos participant-es on trouve de l'unanimité quant à l'importance d'optimiser « la dynamique de groupe » (An-2018/19) sachant travailler en équipe (An-2015/16), de développer de qualités de leader (An-2018/19) et des « skills en présentation » (Abel), car « ça m'aide tous les jours encore » (Rose). Suivre un cours comme celui-ci motive particulièrement Abel parce que « dans un monde d'adultes, c'est bien plus reconnu ». Il est question du cours comme moyen de se rapprocher du monde adulte (professionnel) et derrière la possibilité d'acquérir des compétences qui rapprochent du monde professionnel.

De la “fierté”, de la “confiance”, “se sentir valorisé-e”, ce sont des émotions positives ressenties en lien avec « l'utilité (cf. “utilité perçue” dans [2.2.8.3](#), p. 38 et [INT](#)) que la maîtrise de ces savoir-faire — « utiles pour mon futur » (Denise) — représente dans un cadre professionnel » (An-2015/16) et qui ont permis de se perfectionner et « d'apprendre super vite » (Abel) (cf. “apprentissage significatif” dans [2.2.9.1](#), p. 41); enfin, Denise adore le potentiel des compétences transversales pour l'apprentissage. Les connaissances et les compétences préalables (cf. [2.2.8.3](#) et [INT](#) ; [2.2.9.1](#) et [MOT-VOLIT](#)) contribuent aussi aux bonnes expériences vécues parce qu'elles aident à se sentir “confiant” et “à l'aise” (Abel) et que le groupe peut en bénéficier (Denise). (cf. [GROUPE-COG](#), [AUTO-EFF](#) et [MOT-VOLIT](#))

Suivre un cours comme celui-ci motive particulièrement Abel parce que « dans un monde d'adultes, c'est bien plus reconnu ». Il est donc question du cours comme moyen de se rapprocher du monde adulte (professionnel) et derrière la possibilité d'acquérir des compétences nécessaires.

4.1.12 Sens [SENS]⁸⁵

Par rapport au sens, la cause humanitaire, le travail en groupe et les expériences vécues par les biais des relations avec l'ensemble des parties prenantes sont mis en avant pour justifier les émotions et les perceptions exclusivement positives.

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
SENS	19	0

(+) *Humilité, avoir le sentiment de développer une action qui aurait un impact qui compte au moins pour quelqu'un (quand bien même je ne le connais pas).* (Rose-2012/13-Q)

(+) *J'avais ressenti beaucoup d'intérêt et étais très satisfait de travailler en lien avec ce thème. En raison de ma nature spontanée et de mon côté altruiste, le fait d'avoir pu œuvrer au nom d'une cause noble représentait sans nul doute un vecteur incontestable à mes ressentis.* (An-2015/16)

(+) *Donc, ça a été très motivant [...] d'aller au-delà du cours universitaire, que ça pouvait avoir un impact sur d'autres personnes.* (Rose-2012/13-E)

(+) *La détermination pour aider des personnes.* (An-2018/19)

(+) *Motivé (car la cause et le projet étaient top) [...] De la fierté (Car le projet fonctionnait et que la cause était belle)* (Abel-2016/17-Q)

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
SENS	35	0

(+) *Je pense que c'est aussi que le fait de travailler dans l'humanitaire et d'amener réellement, d'avoir un projet avec des enfants, d'avoir quelque chose à construire et d'avoir une équipe avec qui on construit ça, on se sent un peu solidaire de participer à la construction de ce projet et du coup, on a plus de motivation parce que les autres nous poussent aussi.* (Abel-2016/17-E)

(+) *Le travail en groupe pour une bonne cause.* (An-2014/15)

(+) *Pouvoir participer à un cours qui permet d'avoir un impact positif sur la société.* (An-2016/17)

(+) *Les personnes que j'ai pu y rencontrer : que ce soit au sein de mon groupe, de la classe mais aussi les différents interlocuteurs que j'ai rencontrés durant le projet. Nous étions tous réunis pour un but commun : participer au développement de tierces personnes.* (An-2018/19)

(+) *[...] avoir un impact positif, [...] donner du sens à mon apprentissage, aider des enfants, sujet qui me tient à cœur.* (Denise-2018/19-E)

Dans le cas de tou-tes nos participant-es, deux sources de sens marquantes ont été identifiées : la première, très présente dans les discours autour de l'intérêt et des dimensions motivationnelle et volitionnelle de la motivation, est en lien avec le caractère humanitaire (altruiste) des projets. La deuxième, décisive également pendant la phase de volition, est l'importance attribuée aux relations avec toutes les parties prenantes, au niveau cognitif et au niveau relationnel ou affectif.

L'«humilité» (Rose), la «détermination» (An-2018/19), la «fierté» (Abel) ressenties sont expliquées par « le fait d'avoir pu œuvrer au nom d'une cause noble » (An-2015/16) et de pouvoir « avoir un impact positif sur la société » (An-2016-17, Denise). An-2014/15, Abel et An-2018/19 combinent les deux éléments dans leurs réponses : « le travail en groupe pour une bonne cause » ; « d'avoir un projet avec des enfants, d'avoir quelque chose à construire et d'avoir une équipe avec qui on construit ça » ; « nous étions tous réunis pour un but commun. »

⁸⁵ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : SENS -> Propos qui renvoient au fait d'identifier des sens dans les actions et ou les objectifs qui vont au-delà de propres buts individuels, i.e., qui sont présentés comme quelque chose qui transcende le soi.

4.1.13 Apprentissage par projet [APP-PRJ]⁸⁶

Par rapport à l'apprentissage par projet, la grande quantité de discours positifs (émotions et perceptions confondues) ne minimise pas l'importance des propos négatifs qui insistent principalement sur les difficultés du travail en groupe et la charge de travail exigeante par rapport au temps imparti.

Parmi les nombreux aspects positifs partagés par nos participant-es : l'apprentissage concret que la méthode active du concept du cours offre, la possibilité de voir les accomplissements du travail réalisé au fur et à mesure, l'encadrement constructif, la bonne ambiance installée au sein du groupe (une fois les éventuellement difficultés surmontées), le sentiment d'efficacité individuelle et collective, l'épanouissement procuré par l'évolution consciemment vécue par les participant-es.

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● APP-PRJ	43	10

(+) *Satisfaction, car on a pu mettre en place des choses et voir les résultats.* (An-2016/17)

(+) *De la fierté : à chaque étape réussie ; à la fin de l'année en voyant le travail accompli et nos avancées (en groupe et personnelles). [...] Me sentir valorisée : de faire un projet concret ; d'apprendre des compétences et des connaissances que je sais utiles pour mon futur.* (Denise-2018/19-Q)

(+) *Les émotions qui caractérisent le mieux mon expérience sont : joie, exaltation, fierté et satisfaction - car elles sont le fruit d'un travail de qualité achevé après une implication [...]* (An-2015/16)

(+) *Ce cours a été très formateur à bien des égards, pas sans difficultés ni sans réussites, et je suis très heureuse de l'avoir suivi.* (Denise-2018/19-Q)

(-) *Le côté travailler en projet, il y a des émotions négatives parce qu'on travaille en groupe et que dans un groupe, il y a forcément des caractères qui se rencontrent qui seront un poil plus forts et d'un équilibre qui doit se créer cet équilibre. Personne ne peut le faire à notre place.* (Abel-2016/17-E)

(-) *Sporadiquement de la tension car nous étions conduites par un temps limité pour accomplir les activités d'un cours à l'autre.* (Rose-2012/13-Q)

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● APP-PRJ	129	11

(+) *J'ai aimé avoir les retours et conseils des anciens élèves du cours. Apprendre en faisant concrètement les choses et en ayant un retour direct de nos encadrants a été très constructifs.* (Denise-2018/19-Q)

(+) *Elle a été positive dans le sens où elle m'a permis de concrétiser des savoirs qui n'étaient jusqu'ici que théoriques, le tout dans une bonne ambiance de travail.* (An-2014/15)

(+) *Je trouvais justement que ce qu'il y avait de très intéressant dans ce cours-là, ce qu'il était basé énormément sur la pratique et c'est le seul cours qui était sous ce format-là, je n'ai pas eu d'autres, c'était le seul. [...] La mise en pratique directe de la théorie est particulièrement stimulante d'un point de vue intellectuel.* (Rose-2012/13-E)

(+) *Ce qui est sûr, c'est que le... ce cours a rempli une fonction, m'a nourri plus que les autres, mais du coup, je pense que sans ce cours, il y aurait eu un manque.* (Abel-2016/17-E)

(-) (+) *Dans un contexte universitaire, c'était le seul cours qui proposait cette perspective dans notre cursus. Toutefois j'ai eu la chance de réaliser des projets par moi-même dans d'autres contextes.* (An-2018/19)

(-) [...] *Le fait que ce cours existe, j'irai dans une année, en tout cas, c'est suffisant d'en avoir un. Ensuite, ça demande beaucoup d'énergie [...]* (Abel-2016/17-E)

(-) [...] *Si on fait tous nos cours comme ça, je ne sais pas si ça serait possible, très honnêtement ; ça nous demanderait, je pense... [...] On va se vider émotionnellement et personnellement ; enfin je veux dire, après on n'aura plus de temps libre, et c'est important aussi !* (Denise-2018/19-E)

⁸⁶ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : APP-PRJ → Avis par rapport à ce type de cours suivant la méthodologie d'apprentissage par projet — un type de pédagogie active, et évocation du ressenti à partir de son expérience personnelle dans ce cours.

Comme nous l'avons déjà vu, le concept d'apprentissage par projet a été l'un des motifs (cf. MOT-MOTIV et INT) qui a attiré nos participant-es vers ce cours ; en conséquence, leur bonne disposition étant déjà solide, elles/ils ont pu et su persister, avancer et atteindre leurs objectifs avec succès (cf. MOT-VOLIT et AUTO-EFF) ; ce qui leur a apporté de la "satisfaction", la "fierté", "se sentir valorisé-e", la "joie", l'"exaltation", etc. Les participant-es saluent la « [concrétisation] des savoirs qui n'étaient jusqu'[à] que théoriques » (An-2014/15), l'accompagnement (cf. ACCOMP) "constructif" (Denise), la réalisation réussie visible —« voir les résultats (An-2016/17), « voyant le travail accompli et nos avancées », (Denise)— d'« un travail de qualité achevé après une implication » (An-2015/16) (cf. COMP-CONN). Rose confirme que le caractère énormément pratique du cours est "intéressant" et stimulant" et ajoute que c'était « le seul cours qui était sous ce format-là, je n'ai pas eu d'autres ». Six années plus tard, An-2018/19 dit aussi que « c'était le seul cours qui proposait cette perspective » mais qu'il a « eu la chance de réaliser des projets par [s]oi-même dans d'autres contextes. » Il est à noter l'utilisation du mot "chance", avec une connotation de situation profitable.

Bien que les participant-es reconnaissent, vantent et se réjouissent des points positifs de leur expérience dans ce cours, elles/ils sont aussi lucides en ce qui concerne certains aspects négatifs, tout particulièrement un, auparavant mentionné : la grande charge de travail par rapport au temps limité se présente comme un problème qui affecte à plusieurs niveaux (e.g la phase volitionnelle de la motivation, le sentiment d'auto-efficacité, le travail en groupe, l'autonomie). L'énergie et le temps qu'un cours comme ça demande, sont les arguments qui expliquent les tensions évoquées par Rose et justifient que pour Abel il suffit d'en avoir un par année ; l'avis de Denise est qu'on risque même de «se vider émotionnellement et personnellement ». Malgré cela, « ce qui est sûr, c'est que ce cours a rempli une fonction, m'a nourri plus que les autres, [...] je pense que sans ce cours, il y aurait eu un manque. (Abel) ; et Denise « espère que plus de cours de ce type existeront dans le futur car ils donnent un sens à nos études, nous font évoluer. »

4.1.14 *Épanouissement [ÉPAN]*⁸⁷

Par rapport à l'épanouissement, les propos explicites des participant-es sont globalement positifs. Les raisons exposées se rapportent à la créativité et à l'autonomie⁸⁸, aux savoirs concrets et pratiques acquis en participant de manière active pendant les cours, aux succès et réussites individuelles et collectives, à l'utilité des connaissances et des compétences acquises, ou encore au fait même de ressentir de l'épanouissement.

⁸⁷ Description dans la grille de codage (Annexe 3) : **ÉPAN** → Éléments de réflexion qui expliquent si et/ou comment le/la participant-e a pu se sentir accompli-e.

⁸⁸ Dans le questionnaire, les trois concepts — "épanouissement", "autonomie" et "créativité" — sont réunis dans : *Thème 5 : Votre AUTONOMIE, votre CRÉATIVITÉ et votre ÉPANOUISSEMENT*. (Annexe 1)

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● ÉPAN	40	0

(+) *Des émotions positives. C'est probablement un des meilleurs aspects que j'ai trouvé au cours. Au niveau personnel, je lie l'autonomie et la créativité directement à mon épanouissement au travail.* (An-2014/15)

(+) *Le plaisir et la satisfaction en raison de l'autonomie, la créativité et l'épanouissement expérimentés qui ont permis une maîtrise de la matière et l'accomplissement d'un travail de qualité.* (An-2015/16)

(+) *Satisfaction, car on a pu mettre en place des choses et voir les résultats.* (An-2016/17)

(+) *Self-accomplishment : réaliser que ce que nous pensons et entreprenons fonctionne.* (An-2018/19)

(+) *Globalement, j'étais très enthousiaste, j'étais très contente, et puis, à la fin aussi, [...] on était très satisfaites.* (Rose-2012/13-Q-E)

(+) *Je me suis senti plutôt épanoui [...]* (Abel-2016/17-E)

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● ÉPAN	57	0

(+) *Chaque tâche individuelle que je faisais me semblait réussie et avait une réelle valeur ajoutée. Je me sentais valorisé dans mes temps de paroles lors des présentations. J'ai pu réellement mettre en œuvre les idées qui me venaient concernant le projet.* (Abel-2016/17-Q)

(+) *De l'accomplissement : pour avoir évolué de manière positive (meilleure communication dans le groupe et envers un public, défendre un projet, d'avoir appris à se vendre, ...) ; pour avoir appris des compétences utiles pour plus tard [...] ; d'être allés jusqu'au bout du projet. [...] Ce cours m'a fait grandir [...] et découvrir un peu plus ma valeur [...] Il y a l'estime de soi qui n'est pas quantifiable, qui n'est pas une compétence en soi, mais que tu développes parce que ben que tu te rends compte que tu es capable de faire quelque chose, c'est valorisant !* (Denise-2018/19-E-Q)

L'abondance d'émotions et de perceptions positives présente dans les questionnaires et entretiens analysés révèlent des niveaux considérables d'épanouissement, quoique pas toujours complet et parfois même insuffisant, comme nous l'avons pu constater notamment dans : phase volitionnelle de la motivation [MOT-VOLIT], sentiment d'efficacité personnelle [AUTO-EFF], dimensions relationnelle et cognitive du travail en groupe [GROUPE-REL et GROUPE-COG], créativité [CRÉA], accompagnement [ACCOMP], et apprentissage par projet [APP-PRJ]. D'un survol des données analysées toutes confondues, ces quelques émotions négatives susceptibles d'entraver l'épanouissement se démarquent : "challenge", "tension" ou "stress" (vécus et perçus comme négatifs)⁸⁹, "découragement", "frustrations", "colère", "énervement", "agacement", "appréhension", "peurs" (incertitudes), "conflits" (relationnels), "déséquilibres".

Pourtant, « l'envie —d'An-2018/19— d'avoir un impact concret sur la vie de personnes et de contribuer à leur développement était supérieure à l'envie d'arrêter », en plus il « aime finir les choses [...] surtout si elles [lui] tiennent à cœur ; Rose « garde globalement de bons souvenirs » ; pour An-2014/15 « de manière générale, [s]on expérience subjective de ce cours est très positive » ; « les émotions qui caractérisent le mieux [l'expérience d'An-2015/16] sont : joie, exaltation, fierté et satisfaction » ; An-2016/17 est satisfait ; la confiance en soi et le développement —personnel et cognitif— ont été nourris et accélérés grâce à ce cours selon Abel, pour qui « les émotions négatives y étaient mais ne restent pas aujourd'hui comme

⁸⁹ Divers verbatims des différentes catégories analysées montrent que les mots "challenge", "tension" et "stress" ne sont pas toujours utilisés pour se référer à des vécus négatifs ; quelques fois leur connotation est neutre, et souvent ils sont évoqués comme sources de motivation qui renforcent la phase de volition et qui participent à une bonne expérience d'apprentissage.

quelque chose qui prend le dessus, de loin pas » ; pour Denise « ce cours a été très formateur à bien des égards, pas sans difficultés ni sans réussites », et elle ajoute : « je suis très heureuse de l'avoir suivi. »

Les trois entretiens ont aidé à mieux comprendre les avis de Rose, Denise et Abel : quant aux émotions négatives. L'avis unanime est qu'elles sont inévitables étant donné que l'apprentissage par projet implique de travailler en groupe : « je pouvais déjà anticiper qui aurait des hauts et des bas » (Rose), « il s'agit des personnes » (Abel), « c'est de l'humain » (Denise). Les émotions négatives dans un cadre éducatif comme dans la vie, peuvent servir à faire réfléchir voire à « chambouler les choses de temps en temps » pour avancer (Abel). Après « ça dépend tout de ce qu'on en fait. » (Denise), et en tout cas elles « y étaient mais ne restent pas aujourd'hui » (Abel).

En relation avec le vécu d'émotions positives, Rose a été « plus motivée pour apprendre » ; Denise pense que sans avoir « du plaisir, de la joie ou la fierté », c'est-à-dire, si elle n'avait « pas gagné quelque chose émotionnellement à faire ce cours », son attention, son investissement et son énergie auraient été inférieures, et elle aurait moins appris. Pour Abel, les « sentiments positifs de renforcement positif » aident « à sentir bien, à sentir bien dans ce qu'on [fait] et bien dans [ses] bottes » et amène « une dynamique beaucoup plus agréable à l'apprentissage. » Il est important de cultiver les émotions positives dans un cadre d'apprentissage « parce qu'on apprend plus facilement quand on est motivé, quand on sait que notre travail est valorisé-e et considéré-e. Ça joue beaucoup sur la psychologie de l'étudiant. Oui. » (Rose) ; « parce que si on fait quelque chose qui nous plaît et du coup qui nous rend heureux, on va avoir envie de le faire et de continuer d'approfondir. » (Denise) ; « parce que ça [toutes les émotions] permet d'apprendre un peu sur soi-même » (Abel).

4.2 Regard global de l'analyse

Parmi les informations saillantes qui nous apporte l'analyse des données, nous retenons :

L'évidente prédominance des discours qui témoignent des expériences positives vécues (émotions et perceptions confondues). Sans exception, tous les thèmes traités ont suscité des commentaires majoritairement positifs.

Les aperçus quantitatifs des cooccurrences qui illustrent la section précédente — synthèses des verbatims — affichent le contraste souvent flagrant entre la profusion de déclarations codées avec ÉMOT(+) et PERCEP(+) et celles codées avec ÉMOT(-) et PERCEP(-).

Toutefois, certaines catégories qui présentent un taux considérable des discours reliés à ces derniers codes négatifs méritent une attention particulière ; il s'agit du travail en groupe — les deux dimensions : cognitive et relationnelle —, de la phase volitionnelle de la motivation, du sentiment d'auto-efficacité, de l'apprentissage par projet et de l'accompagnement.

Certaines catégories s'avèrent être plus enclines à soulever des déclarations plus émotionnelles —ÉMOT(+) et ÉMOT(-)— que d'autres, et apportent un lexique du champ affectif plus abondant, comme c'est le cas de celles susmentionnées et notamment les dimensions cognitive et relationnelle du travail en groupe, la phase volitionnelle de la motivation et le sentiment d'auto-efficacité. D'autres catégories inspirent moins de commentaires qui touchent la sphère émotionnelle, par exemple, le thème du numérique principalement, mais aussi celui des compétences et connaissances.

Finalement, nous observons un entrelacement des codes qui sont impliqués dans chaque catégorie.

Le chapitre suivant commence par la discussion des résultats analysés en fonction du cadre théorique et insiste sur ledit entrelacement, qui vient appuyer l'approche synergique de cette étude en réunissant une pluralité de ressources.

5 DISCUSSION

Ce chapitre est composé de deux sections : la première s'occupe de l'interprétation des données analysées dans le chapitre précédent ; la deuxième rend compte des limites et des perspectives de ce travail de mémoire.

5.1 Interprétation de données

Cette section se présente comme un dialogue entre les diverses propositions théoriques du DYPPEE et escompte savoir “si”, “pourquoi” et “comment” un contexte comme celui du terrain étudié peut être un exemple d'un cadre d'apprentissage source d'expériences positive (cf. [2.2.1](#)). Cela nous permettra de clore la section en reprenant la question de recherche pour y répondre.

L'imbrication des catégories mise en évidence par l'analyse des résultats est extensible à l'entrecroisement des ressources théoriques traitées dans cette étude et témoigne de la nature complexe des contextes d'apprentissage influencés par une multiplicité de facteurs.

Organisée par catégories ou groupes de catégories, cette section discute des résultats, guidée par les cinq principes de Linnenbrink-Garcia et al. (2016) — l'une des bases du DYPPEE ; et par le modèle PERMA du bien-être— l'autre base de notre prisme :

... Les données correspondant à la **phase motivationnelle de la motivation** [MOT-MOTIV] démontrent l'influence — positive, en l'occurrence — des croyances personnelles en matière de compétences, des valeurs, des objectifs et du contexte sur le processus d'initiation de la motivation des participant-es à notre étude. (p. 229). Conformément au modèle intégratif de la motivation de Fenouillet (2012/2016) (cf. [2.2.8.1](#)),

les sources en lien avec un attrait ou un besoin individuel, de nature intrinsèque, font partie des motifs primaires ou internes (e.g., la réalisation complète d'un projet suivant une méthode active d'apprentissage [APP-PRJ], pour une cause humanitaire [SENS] et la possibilité de se confronter à des situations professionnelles [COMP-CONN]) ; étroitement dépendants de ces derniers, les motifs secondaires révélés par l'analyse insistent sur l'intérêt [INT] et la valeur attribuée à la possibilité de réaliser concrètement un vrai projet complet suivant une méthode active d'apprentissage et la possibilité de se confronter à des situations professionnelles [COMP-CONN].

Suivant Hidi et Renninger (2006) et Renninger et Hidi (2016) (cf. [2.2.8.3](#)), par leur prédisposition durable à s'engager dans le cours qu'elles/ils ont choisi librement, tou-tes les participant-es démontrent un **intérêt** individuel émergeant solide voire un intérêt individuel bien développé dès le départ [MOT-MOTIV et MOT-VOLIT]. Ces états psychologiques et la motivation initiale ont été renforcés dès « le premier cours (présentation du programme, de l'équipe pédagogique, des projets) » (Denise), ce qui a été propice au développement de l'intérêt situationnel maintenu et de l'intérêt individuel bien développé

Quant aux prédictions de pouvoir aller jusqu'au bout, tou-tes les participant-es expriment de manière plus ou moins explicite leurs attentes positives et des attentes de contrôle [AUTO-EFF]. Le fait même d'avoir décidé librement de s'inscrire à ce cours à option — à choix — est une démonstration de l'exercice de leur agentivité, dont le sentiment d'auto-efficacité est « la caractéristique personnelle centrale et omniprésente » (Jézégou, 2014, p. 274). L'implication profonde (E de PERMA) aux niveaux cognitif et émotionnel vécue finalement comme positive et gratifiante malgré les obstacles pendant la phase volitionnelle de la motivation.

Les données sur la phase de la motivation attestent d'une bonne solidité motivationnelle promotrice d'une intention d'apprendre de la part de nos participant-es. Comment la phase volitionnelle a-t-elle protégé cette intention ? (cf. [2.2.8.1](#), p. 33) : Leurs propos en relation au vaste thème de la section de la **phase volitionnelle de la motivation** [MOT-VOLIT] nous informent des éléments affectant la motivation en général et la volition en particulier, présents dans chacune des catégories, notamment celles des dimensions du travail en groupe [GROUPE-REL et GROUPE-COG], ce qui suggère le rôle décisif du groupe dans le maintien de la motivation et de l'engagement. L'analyse des dimensions du groupe a apporté des informations détaillées sur les stratégies et le comportement ayant influencé la volition, sujette en grande mesure aux émotions positives et négatives d'après nos résultats.

... Les **dimensions relationnelle et cognitive du travail en groupe** sont elles aussi exposées à une charge affective importante qui se manifeste par le biais d'émotions positives et négatives.

Le support des sentiments relationnels [GROUPE-REL] d'appartenance entre les apprenant-es — et les enseignant-es — [ACCOMP] est la préconisation du principe 5 de Linnenbrink-Garcia et al. (2016) ; son suivi

est crucial pour cultiver des émotions positives dans un cadre d'apprentissage. En outre, les cinq principes peuvent être préservés par des possibilités de collaboration active entre apprenant-es ayant des compétences diverses, des tâches variées, intéressantes, utiles et engageantes. Ces caractéristiques, qui se répercutent directement sur la dimension cognitive du travail en groupe, correspondent au concept du terrain de cette étude.

La nature éminemment collaborative de l'apprentissage par projet nous offre quelques preuves et quelques raisons sur la présence/absence de facteurs susceptibles de participer au bien-être en tant que phénomène de groupe. (Allison, Waters et Kern, 2020, p. 2). (cf. [2.2.5](#), p. 28). Nos participant-es ont démontré des dispositions et des aptitudes efficaces voire optimales pour faire face aux difficultés et cultiver des expériences positives dans ce cadre. En relation avec la gestion des émotions, de nombreux discours évoquent de stratégies d'ordre affectif [MOT-VOLIT] dans un contexte où le travail de groupe est essentiel, ce qui rejoint l'un des axes du guide de Boud et Prosser (cf. [2.2.9.1](#)) quant à l'engagement de l'apprenant-e en touchant la dimension affective et relationnelle.

Suivant le modèle ICAP de Chi et Wylie (2014) (cf. [2.2.9.2](#)), leur capacité de dialogue et la collaboration mutuelle et réciproque avec les pairs sert à la construction et l'interaction générative ou co-générative des activités, rendant l'engagement et l'apprentissage plus profonds.

Seligman (2011, p. 20) affirme que les expériences qui contribuent au bien-être sont souvent amplifiées par nos relations (e.g. la joie, le sens, le rire, le sentiment d'appartenance et la fierté de l'accomplissement) pour se référer aux relations interpersonnelles de qualité (R de PERMA), et ajoute que le développement de relations solides nous aide à maintenir notre niveau de bien-être élevé, améliorant ainsi notre environnement. Une grande valeur est accordée unanimement à cette dimension, allant au-delà des propres buts individuels, ce qui nous rapproche du concept de "sens" (M de PERMA). Mais il n'est pas le seul pilier applicable à la catégorie de la dimension cognitive du travail en groupe ; elle est associée également à : celui des relations interpersonnelles (R de PERMA) — tout comme pour la dimension relationnelle, inséparable de celle-ci — ; le concept d'engagement profond (E de PERMA) mentionné ci-haut ; le sentiment d'accomplissement présent dans divers verbatims (A de PERMA) où les émotions positives exprimées (P de PERMA) sont un indicateur principal de l'épanouissement

Lors de l'analyse, aucune émotion ni perception négatives en lien direct avec le thème de l'**intérêt** ont été décelées. Comment les différents discours des questionnaires et des entretiens expliquent cela ? : L'utilité perçue en lien avec les objectifs futurs [COMP-CONN] est mise en avant par tou-tes les participant-es ; les tâches ou les activités proposées ont gardé l'intérêt actif (cf. [2.2.9.1](#)) ; les occasions de poser des questions de curiosité ont été nombreuses car elles font partie du programme du cours (cf. [3.4.1](#)) ; les apprenant-es ont des opportunités de relier les nouveaux contenus avec les connaissances préalables ; enfin, le concept

même du cours implique la planification de projets de groupe [APP-PRJ] pour une participation active et un échange entre pairs [GROUPE-REL et GROUPE-COG]. Ces mêmes caractéristiques sont énumérées par Renninger et Hidi (2020, p. 14) (cf. 2.2.8.3) comme exemples des bonnes pratiques pour le développement et du maintien de l'intérêt. Les auteurs assurent que l'enseignant-e est en mesure de cultiver des expériences positives grâce au support du développement et du maintien de l'intérêt.

Les résultats permettent d'établir un lien avec le pilier principal des émotions positives (P de PERMA) ; outre cela, comme dit plus haut, un intérêt bien développé et maintenu amène un engagement durable et gratifiant (E de PERMA) ; le travail collaboratif nous ramène aux relations entre les personnes (R de PERMA) ; parmi les sources d'intérêt, l'objectif humanitaire est présent, important et porteur de sens pour nos participant-es (M de PERMA) ; finalement, l'intérêt — moteur pour la motivation et l'effort pour atteindre les objectifs fixés — est, nécessaire pour le sentiment d'accomplissement (A de PERMA).

... Le **sentiment d'efficacité personnelle** [AUTO-EFF] est l'une des catégories les plus enclines aux déclarations faisant appel à un lexique — positif et parfois négatif — du champ affectif. En conformité avec la théorie de Bandura selon Carré (2004 et 2010) (cf. 2.2.8.2), le sentiment d'auto-efficacité élevé des étudiant-es ayant participé à notre recherche a eu « un rôle majeur dans la concrétisation des réussites », aux niveaux individuel et collectif [GROUPE-COG]. Heutte (2020, p. 36) souligne que « des niveaux élevés de croyances d'efficacité ont un impact positif sur l'expérience optimale en milieu universitaire » ; de plus, « les études mettent également en évidence que l'auto-efficacité prédit systématiquement le flow » (e.g., Abel dit avoir été « trop captivé par le moment présent »). [MOT-VOLIT]

Relativement aux sources à la base des perceptions du sentiment d'efficacité personnelle (Carré, 2004, p. 42), nous retrouvons plusieurs références relatives aux [1] expériences actives de maîtrise personnelle quand les participant-es affirment se sentir confiant-es et être « déjà prêt[-es] à le poursuivre jusqu'à la fin » sachant « que ce cours serait formateur » (An-15/16), ou qu'ils se savaient en mesure d'apporter leurs compétences et des connaissances préalables (Denise). En outre, les participant-es se réfèrent aux [2] expériences vicariantes en relation à l'entraide dans et entre les groupes et à la comparaison constructive qui aide à avancer et à s'améliorer [GROUPE-REL et GROUPE-COG] ; ainsi qu'à la [3] persuasion verbale venant de l'équipe enseignante et des parties prenantes externes en forme de feedbacks constructifs et encourageants [ACCOMP]. Pour la [4] quatrième source — états émotionnels —, des signaux de stress ressenti comme négatif sont évoqués ; dans ces situations elles/ils ont mobilisé de ressources diverses — e.g., cognitives, émotionnelles, environnementales (Jézégou, 2014, p. 274) — dans une démarche d'autorégulation pour adapter l'action à suivre. [MOT-MOTIV, MOT-VOLIT, GROUPE-REL et GROUPE-COG]. Ce faisant, « une évidence de “c'est bon, on va y arriver” » (Denise) reprend le dessus et renforce l'auto-efficacité.

D'après Linnenbrink-Garcia et al. (2016, p. 230), le soutien du sentiment d'efficacité personnelle dans un contexte éducatif contribue à améliorer le niveau d'engagement, la réussite et le bien-être des apprenant-es, en réduisant les émotions négatives et en augmentant les émotions positives. En effet, Albert Bandura affirme que « parmi les mécanismes de l'agentivité humaine, aucun n'est plus central ou omniprésent que la croyance des gens en leur efficacité à influencer les événements qui affectent leur vie. [...] Cette croyance fondamentale est à la base de l'inspiration, de la motivation, des performances et du bien-être émotionnel de l'être humain. »⁹⁰ [Traduction libre]

Ce facteur est inclus dans le sentiment d'accomplissement (A de PERMA) — également connu sous les noms de réalisation, de maîtrise, ou de compétence — ; dans l'engagement (E de PERMA) car le niveau d'auto-efficacité prédit une implication plus ou moins profonde ; dans les relations interpersonnelles de qualité (R de PERMA), par sa valorisation de la dimension sociale du bien-être ; et dans le pilier des émotions positives (P de PERMA), indicateur principal de l'épanouissement.

... Les principes 1 et 5 de Linnenbrink-Garcia et al. (2016) correspondent à la catégorie de l'**accompagnement** [ACCOMP]: le principe 1 —soutenir les sentiments de compétence des apprenants par des feedbacks informatifs et encourageants— est respecté par un enseignement bien structuré et rythmé par des tâches (Cf. 2.2.9.1) cognitivement adaptées aux apprenant-es, comprenant des exemples bien expliqués et dispensés par des personnes compétentes, comme c'est le cas de notre terrain, qui, en plus du rôle accompagnateur l'équipe enseignante et des paris, convoque des personnes externes (ancien-nes étudiant-es, membres des associations collaboratrices), résultant en satisfactions relationnelles et d'apprentissage, dans la majorité ; toutefois, des expériences négatives ont été rapportées dues notamment à un problème ponctuel quant au manque de soutien attendu de la part d'un enseignant. Nous avons déjà parlé plus haut du principe 5 — soutenir les sentiments relationnels d'appartenance [GROUPE-REL] —, présent grâce aux connections positives établies avec toutes parties prenantes.

Enfin, l'attention à l'accompagnement pendant l'apprentissage/enseignement aide à améliorer le sentiment d'accomplissement (A de PERMA) et à maintenir l'engagement (E de PERMA) ; quant à sa dimension sociale (R de PERMA), Seligman (2011, p. 20) affirme que « très peu de ce qui est positif est solitaire », ainsi cultiver les relations par le biais d'un accompagnement de qualité, favorise des émotions positives (P de PERMA).

... La recommandation du principe 2 de Linnenbrink-Garcia et al. (2016, p. 233) est claire : favoriser l'**autonomie** [AUTON] des apprenant-es en leur donnant la possibilité d'être des décideurs/décideuses actifs/actives, capables de (co-)régulation (cf. 2.2.8.1, 2.2.8.2 et 2.2.8.3 : concept d'autorégulation dans le

⁹⁰ <https://albertbandura.com/albert-bandura-self-efficacy.html>

cadre du modèle intégratif de la motivation élaboré par Fenouillet, son lien avec le sentiment d'efficacité personnelle, et avec l'intérêt, selon Hidi et Renninger). Ajoutons que la sixième affordance pour la collaboration dans des environnements numériques de Jeong et Hmelo-Silver (2016) stipule le développement de l'autonomie et la capacité de (co-)régulation (cf. [2.2.9.4](#)).

Nous avons vu que ni le concept du cours de notre terrain ni les discours — exclusivement positifs — de nos participant-es ne vont à l'encontre de ces conseils ; au contraire, l'autonomie est encouragée par le cadre et appréciée par les participant-es. Ainsi, le cours de notre terrain fournit : un milieu bien adapté au renforcement des liens sociaux et du sentiment d'appartenance (R de PERMA) ; des activités utiles et engageantes (E de PERMA) ; des occasions de choisir librement et de se réguler individuellement ou en groupe (e.g., la manière et le moment d'effectuer un travail, les personnes avec lesquelles former équipe, les productions concrètes à réaliser, etc.) ou encore des opportunités de participation active (A de PERMA). En somme, tous des éléments riches en possibilités de maintenir la motivation et d'augmenter l'épanouissement des personnes (P de PERMA).

... Linnenbrink-Garcia et al. (2016) (cf. [2.2.3](#)), Seligman (2011) (cf. [2.2.5](#)) et Boud et Prosser (2002), (cf. [2.2.9.1](#)), soulignent la corrélation qui existe entre le renforcement de la **créativité** [CRÉA], les émotions positives, le bien-être, un apprentissage de haute qualité auquel participent la collaboration interactive (Chi et Wylie, 2014) et la (co-)création participative de contenu et de connaissances (Romero et Laferrière, 2015) (cf. [2.2.9.3](#)) avec les TIC.

Le sentiment de liberté, la satisfaction ou encore l'enthousiasme exprimés dans plusieurs réponses mettent en avant le rôle favorable du groupe pour développer la créativité individuelle et également la créativité collective, souvent, grâce aux outils numériques. Au contraire, quand la créativité est entravée (e.g. insuffisance de solutions technologiques accessibles, mauvaises relations de groupe [GROUPE-REL], des émotions négatives (e.g. frustrations, colère, etc.) surgissent. Une fois les obstacles enlevés, dans le cas de notre recherche, tou-tes les participant-es ont fini par ressentir la liberté d'exprimer leur créativité.

... Bien que pas mentionnés expressément par Linnenbrink-Garcia et al. (2016), les **TIC** [NUMÉR] sont des instruments au service des mécanismes d'apprentissage (cf. [2.1.2.2](#)) à prendre en considération lors de la conception pédagogique.

La construction d'une stratégie digitale est l'une des disciplines centrales du cours de notre étude ; elle vise le développement de diverses compétences digitales (e.g. développement d'un site web ; création de vidéos, d'affiches ; gestion de réseaux sociaux, presse, crowdfunding, etc.) (cf. [3.4.1](#)). D'ailleurs, « les outils numériques étaient primordiaux à la réussite [des] projet[s] » (An-2014/15) et ont participé aux vécus positifs, qualifiés comme “instructifs”, “très enrichissant” et procuré des émotions telles la “fierté », la “satisfactions” ou la “confiance en soi”.

À l'exception de Moodle, servant comme canal de partage pour les ressources enseignées et les rendus réguliers — affordance 3 de Jeong et Hmelo-Silver (cf. [2.2.9.4](#)) —, aucune plateforme ni aucun outil précis ne sont imposés pour la réalisation des activités exigées ni pour les productions intermédiaires ou finales des projets. Ainsi, des technologies déterminées n'étant pas prescrites, il faut d'abord les sélectionner [AUTON] ; les étudiant-es ont dû faire preuve de (co-)créativité [CRÉA, GROUPE-COG et AUTO-EFF] en considérant simultanément l'environnement, les personnes, les activités, les ressources et les outils technologiques (Romero et Laferrière, 2015) (Cf. [2.2.9.3](#)). S'agissant d'un type d'apprentissage par projet, collaboratif par définition, et avec des périodes de travail à distance, les premiers outils ont été choisis en fonction de leurs potentialités pour la communication synchrone et asynchrone et pour le monitoring et la régulation — affordances 2, 6 respectivement — (cf. [2.2.9.4](#)). Au fur et à mesure que le cours avançait et que les exigences de tâches à réaliser évoluaient, le reste des sept affordances de la classification de Jeong et Hmelo-Silver (2016) ont été aussi mobilisées, à savoir : pour la définition des tâches communes, le partage des ressources, l'engagement dans des processus productifs et la co-construction, et pour trouver et créer des groupes et des communautés —cette dernière faisant partie des objectifs du projet lui-même. Le numérique est indéniablement en mesure d'être un allié des expériences positives d'apprentissage (P de PERMA). Ici nous avons vu son utilité pour la collaboration (P de PERMA), pour l'engagement (E de PERMA) et pour le sentiment d'accomplissement (A de PERMA).

... La recherche a démontré qu'en plus d'augmenter le bonheur et la satisfaction dans la vie, le sens [SENS] est l'un des éléments qui favorisent l'apprentissage, en particulier l'apprentissage créatif (Seligman 2011, p. 15), ce qui lui vaut un rôle central dans les expériences positives dans des contextes éducatifs et aussi dans la vie en général. Souvent associé à des causes altruistes ou philanthropiques, en réalité les sources du **sens** [SENS] — en grande partie un état subjectif —, peuvent être différentes pour chaque personne ; elles peuvent aussi être multiples et se combiner (Turner et Thielking, 2019a, p. 83). Par exemple, il peut avoir une valeur personnelle et professionnelle et permettre de se sentir valorisés et faire partie intégrante d'un plus grand ensemble ; la liberté de mouvement, l'expression de soi et la responsabilité partagée peuvent être des éléments qui renforcent le sens. (Jenkins et al., 2021, p. 124). Dans les contextes éducatifs, « les élèves ont un sens du "sens" lorsque ce qu'ils font a un impact sur les autres au-delà d'eux-mêmes ». (Noble et McGrath, 2008, p. 122 dans Kunjapu et Kunasegaran, 2021, p. 9181)

Turner et Thielking (2019, p. 83) ont examiné les expériences des enseignants qui ont utilisé des stratégies de psychologie positive pour améliorer leur bien-être. Concrètement, les auteures se sont intéressées à comment les enseignants ont trouvé un sens à leur travail ; voici quelques réponses : avoir un impact positif sur la vie des étudiant-es en leur offrant des possibilités d'apprentissage significatives [APP-PRJ, COMP-CONN, INT, MOT-VOLIT], en veillant sur leur bien-être [ÉPAN], en renforçant leur confiance, en les aidant à se sentir valorisé-es [AUTO-EFF], en soutenant leur autonomie [AUTON, ACCOMP].

... Relativement aux **compétences et aux connaissances** [COMP-CONN], un dispositif à pédagogie active basé sur un projet [APP-PRJ] comme celui du cours de notre terrain comprend des éléments (Cf. [2.1.2.1](#)) qui s'accordent avec les compétences requises actuellement dans le monde professionnel et qui permettent de se préparer pour l'avenir complexe et incertain qui se dessine. Voici quelques caractéristiques mises en relation avec les cinq compétences pour le 21^e siècle (Romero, 2017) (Cf. [2.2.7](#)): dans un contexte authentique, les étudiant-es s'engagent dans un processus prolongé à résoudre un problème significatif (RÉSOLUTION DE PROBLÈMES) ; en équipe (COLLABORATION), les étudiant-es doivent réfléchir, prendre de décisions, exprimer leurs idées et trouver des stratégies pour surmonter les obstacles (PENSÉE CRITIQUE) sur leur travail et leurs solutions créatives (CRÉATIVITÉ), qui seront réalisées et finalement partagées avec un public par le biais de divers outils numériques (PENSÉE INFORMATIQUE) ; « comprendre le fonctionnement d'un appareil numérique et des communications en réseaux » est l'un des composants de la pensée informatique, l'une des cinq compétences clés qui facilite une participation pleine à « cette société du savoir » (Boud et Prosser, 2002, p. 8) (cf. [2.2.9.1](#)). Son utilité « pour entrer sur le monde du travail » est signalée par Denise.

... L'apprentissage par projet [APP-PRJ] met en action les cinq principes de Linnenbrink-Garcia et al. (2016) : à commencer par les activités en lien avec le monde réel qui offre des possibilités d'identification et de participation active (principe 3), mettant l'accent sur l'apprentissage et la compréhension (principe 4) ; cela, dans un contexte de soutien simultané de l'autonomie en donnant aux apprenant-es la possibilité de prendre des décisions (principe 2), des sentiments relationnels d'appartenance par le biais du travail en groupe (principe 5), et des sentiments de compétence par un enseignement bien conçu, un travail stimulant et des feedbacks informatifs et encourageants (principe 1). Tant les trois facteurs présentés ici (cf. [2.2.8](#)) que les critères, stratégies et modèles de conception pédagogique (cf. [2.2.9](#)) y concourent.

D'après ce constat, un dispositif à pédagogie active basé sur un projet démontre être bon candidat pour vivre une expérience positive d'apprentissage, selon la vision du présent travail.

... Enfin, suivant Linnenbrink-Garcia et al. (2016), l'entretien des **émotions positives** participe à l'optimisation du sentiment d'efficacité personnelle, de l'intérêt et de la valeur, de la persistance, de l'engagement cognitif, de la créativité et de l'accomplissement ; à son tour, l'augmentation de ces facteurs nourrit des émotions positives. Effectivement, les sources des émotions négatives repérées concernent des obstacles en lien avec plusieurs de ces facteurs ; elles touchent notamment les ressentis en lien avec l'accompagnement, les dimensions cognitive et relationnelle du travail en groupe, la phase de volition et le sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, la prédominance des déclarations attribuées aux catégories ÉMOT(+) et PERCEP(+) observée (cf. [4](#)) nous permet d'affirmer que les participant-es considèrent avoir atteint un niveau important d'épanouissement grâce à ce cours.

Le pilier des émotions positives (P de PERMA) est un indicateur principal de l'épanouissement. Il est donc important de les cultiver : elles augmentent la motivation « pour apprendre » (Rose), aident à « se sentir bien dans [ses] bottes » (Abel) et sans avoir « du plaisir, de la joie ou de la fierté » (Denise) l'engagement aurait été inférieur. En outre, l'épanouissement et le bien-être viennent lorsque l'accomplissement (A de PERMA), sentiment foncièrement relié la motivation interne [MOT-MOTIV et INT] et la persévérance pour atteindre des objectifs [MOT-VOLIT] pour atteindre des buts ; à la maîtrise d'une entreprise qui puisse servir aux buts individuels [AUTO-EFF], collectifs, et/ou même qui transcende le soi. [SENS]

En somme, l'ensemble des thèmes traités ici, qui nous indiquent des pistes et expliquent comment favoriser des expériences positives d'apprentissage, trouvent des échos ostensibles dans notre DYPPEE

5.1.1 *Comment favoriser des expériences positives d'apprentissage ?*

La section qui précède est une réponse élargie à notre question de recherche : ***Quelles sont les caractéristiques susceptibles de participer au bien-être des apprenant-es d'un dispositif pédagogique professionnalisant — dont le recours aux TIC et aux médias numériques fait partie inhérente — conçu suivant des critères considérés innovateurs ?***

De manière succincte, nous pouvons répondre que tous les facteurs étudiés doivent être pris en compte pour favoriser des expériences positives d'apprentissage et en conséquence, le bien-être. Leur fonction essentielle est prouvée et recommandée par la littérature scientifique (cf. 2) :

Il est crucial de motiver [MOT-MOTIV] et d'intéresser [INT] les apprenant-es ; il faut leur donner la possibilité de persévérer [MOT-VOLIT] en protégeant l'intérêt et en favorisant le maintien et/ou l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité [AUTO-EFF].

Une approche de pédagogie active comme celle de l'apprentissage par projet [APP-PRJ] est très appréciée par les étudiant-es universitaires qui aspirent à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires [COMP-CONN] pour accéder au monde professionnel. Dans ce contexte pédagogique, "apprendre en faisant" se passe en équipe, ce qui exige de soigner les relations interpersonnelles [GROUPE-REL] et de s'organiser pour travailler et apprendre ensemble [GROUPE-COG]. Le guidage, les feedbacks constructifs et l'accompagnement bienveillant de toutes les parties impliquées [ACCOMP] sont primordiaux, et il faut proposer un bon équilibre pour laisser la place au développement de l'autonomie [AUTON] pour pouvoir faire des choix, s'exprimer librement et exploiter la créativité [CRÉA] individuelle et collective. Le recours aux outils numériques [NUMÉR] est incontournable ; ils font partie du panorama éducatif et leurs usages réfléchis sont un atout pour apprendre en s'épanouissant. Trouver un sens [SENS] dans une démarche d'apprentissage est également une source d'épanouissement [ÉPAN].

Considérer consciemment et activement une mobilisation synergique de ces éléments lors de la conception d'un cours, promeut les perceptions [PERCEP(+)] et les émotions positives [ÉMOT(+)].

Bien entendu, malgré le regard pluriel de cette étude, les facteurs, critères et modèles qui ont servi à son élaboration ne suffisent pas à apporter une réponse exhaustive. La section suivante détaille cette limite et en spécifie d'autres.

5.2 Limites et perspectives de cette recherche

La limite principale est en rapport avec la méthodologie : cette recherche se base uniquement sur un terrain et le nombre de participant-es (sept) est bas. Pourtant, deux arguments permettent de mettre en doute que cela puisse représenter un obstacle pour approuver la qualité de l'étude : d'une part, la consonance trouvée entre nos résultats et la littérature de référence est évidente, même si la contrainte de l'extension limitée du travail a empêché de tout expliciter. D'autre part, les sept participant-es représentent cinq volées distinctes d'un total de sept avec des profils divers (des hommes et des femmes de différents âges, avec des parcours académiques et professionnels variés). Il est intéressant de constater que cette hétérogénéité se traduit en une grande homogénéité dans les réponses de manière globale. S'agissant de questions ouvertes nécessitant toutes de réponses subjectives, la perspective et la manière de les interpréter et de les aborder est naturellement personnelle, différente, mais, malgré tout, des éléments/facteurs/mots sont récurrents chez l'ensemble de participant-es.

Ces constats nous réconfortent quant au choix d'une démarche qualitative, car elle s'avère très adéquate « afin de faciliter une connaissance approfondie des expériences de bien-être des individus » Turner et Thielking (2019, p. 71). Toutefois, ajouter des enquêtes quantitatives aurait sans doute servi à rendre plus robuste la validité des résultats.

L'approche vaste de cette étude a permis d'apporter une réponse à la question initiale et donc une meilleure compréhension des facteurs susceptibles de favoriser le bien-être dans un cadre comme celui qui a été décrit ; en revanche, cette réponse est inévitablement incomplète : d'un côté, la limitation d'espace a empêché de traiter en détail chaque élément — théorique ou empirique — ; d'un autre côté, bien que le regard théorique soit ample et qu'il assemble de ressources de qualité scientifique, il n'est pas exhaustif. D'ailleurs, prétendre le contraire serait contestable, car la réalité et la complexité du contexte éducatif invitent à l'adaptation.

Ceci ouvre des perspectives intéressantes et c'est la raison qui explique le caractère dynamique (DY de l'anglais "dynamic") du prisme DYPPEE, qui n'est qu'à sa première version. Effectuer d'autres recherches qualitatives et quantitatives servirait à développer un modèle solide qui à terme serait un guide pour faciliter la tâche des enseignant-es en éducation supérieure et de formateurs/trices d'adultes lors de la

conception de cours ou de programmes visant une méthode pédagogique active. Et pourquoi pas envisager la conception collaborative pour mieux surmonter les défis de la complexité ?

Pour faire évoluer et optimiser notre prisme, une première interrogation s'impose concernant la pertinence des facettes qui le composent actuellement et l'éventuel besoin d'incorporer d'autres. Si nous considérons les catégories étudiées, elles se sont avérées toutes pertinentes ; mais les analyses ont fait ressortir d'autres qui devraient être ajoutées pour mieux comprendre comment accroître les possibilités de rendre positives les expériences d'apprentissage. En effet, plusieurs facteurs importants ont émergé pendant ce travail (e.g., le plaisir d'apprendre, l'estime de soi, la liberté de choix, la compétition, la charge de travail par rapport au temps imparti) ; le respect dû aux choix initiaux et les contraintes d'espace ont fait qu'ils restent un peu éclipsés dans les analyses, mais ils mériteraient de participer à part entière à l'optique synergique proposée. Deux autres concepts nous intéressent : le "sens" et le "flow" pour l'analyse du premier, la définition de Seligman a été l'axe, et il a été très utile pour notre terrain, cependant certains commentaires ayant eu recours à ce terme semblent avoir une connotation différente (e.g., en relation aux horizons du futur professionnel) ; cela n'a pas été inclus dans l'analyse, mais a soulevé un questionnement qui s'explique maintenant et qui serait source de réflexion et d'étude dans une future recherche ; le deuxième — le flow — qui a été traité en relation à l'engagement, inclus dans le thème de la motivation, réclame une place plus visible : pourquoi pas une facette dans le DYPPEE ?

Revenons à notre prisme, concrètement à deux de ces facettes : *La cocréation de contenus et de connaissances avec TIC et Média et Technologie pour l'apprentissage collaboratif*. Le numérique [NUMÉR] a été la catégorie principale mise en lien avec elles. En l'occurrence, les TIC mobilisés dans le cours de notre terrain n'incluent pas (pour l'instant) des « technologies émergentes (interfaces dites tangibles (Faedda et al., 2021), dispositifs augmentés (Giraudeau et al., 2019), ou encore interfaces cerveau-machine (Rimbert et al., 2017)) »⁹¹. Notre DYPPEE est ouvert pour les incorporer, sans négliger la démarche vers la sobriété numérique⁹².

Concluons avec PERMA : Seligman le propose comme un modèle à suivre lors d'un travail proactif sur les composantes pour aider à augmenter le bien-être général. Même si ce n'est pas intentionnel dans le concept du cours du terrain étudié, nous démontrons que ses cinq piliers sont promus de diverses façons. Des futures recherches pour développer le DYPPEE devraient concevoir une mise en pratique du modèle et inclure les enseignant-es en plus des étudiant-es. Le travail de Turner et Thielking (2019a, 2019b) pourrait servir d'inspiration.

⁹¹ http://edutechwiki.unige.ch/fr/Co.LAB/Edition_2

⁹² https://fr.wikipedia.org/wiki/Sobriété_numérique; Synthèse du Labo « Vers une Sobriété Numérique ? »

Enfin, une nouvelle question de recherche émerge de ce travail ; la mise en pratique des résultats obtenus est impliquée dans les trois démarches proposées ci-dessous pour y répondre :

Comment DYPPEE devraient-il évoluer pour être en mesure de guider la conception des formations universitaires et des formations d'adultes selon les besoins actuels et futurs ?

— D'abord, il faut envisager la réalisation d'études — qualitatives et quantitatives — empiriques sur des terrains authentiques dans le but de confirmer ou infirmer les résultats obtenus ici.

— Il serait aussi convenable de procéder à des expériences en ajoutant la mobilisation active du modèle PERMA dans le but de justifier sa place comme l'une des bases du DYPPEE.

— Une collaboration avec chercheurs/euses exerçant dans les domaines des technologies éducatives émergentes permettrait l'optimisation mutuelle des conceptions de dispositifs d'apprentissage et d'enseignement dans ces environnements nouveaux et du DYPPEE, en tant que guide pour ces conceptions.

6 CONCLUSION

Alignée avec des postures issues de la psychologie positive et suivant une approche méthodologique qualitative, le centre d'intérêt de cette étude a été d'appréhender l'impact qu'un dispositif pédagogique caractérisé par la pratique d'une méthode pédagogique active qui déploie de manière synergique divers éléments traités largement dans la littérature scientifique du domaine des sciences de l'éducation dont l'impact sur l'expérience positive d'apprentissage a été démontré. Ainsi, chaque ressource théorique a été choisie pour son potentiel de créer, maintenir et augmenter le bien-être, représenté par les émotions et les perceptions positives dans notre analyse.

Notre démarche a permis notamment d'identifier des sources promotrices d'émotions et de perceptions positives et négatives ; de constater la présence majoritaire d'émotions et de perceptions positives ; de mieux comprendre l'importance de prévenir les émotions et perceptions négatives qui affectent certains facteurs fondamentaux ; à savoir, les dimensions cognitive et relationnelle du travail en groupe, la volition, le sentiment d'auto-efficacité et l'accompagnement.

La volonté de couvrir conjointement une multiplicité de volets et de théories correspond à l'objectif d'essayer de mieux comprendre et de définir des préconisations qui puissent faciliter l'expérience positive pendant la phase d'apprentissage en éducation supérieure, dans de conditions réalistes et en accord avec les besoins éducatifs visant la préparation pour le monde professionnel de ce 21^e siècle.

La contribution de cette recherche est double —ce qui explique et justifie l'envergure de ce travail de mémoire :

D'une part, diverses sources théoriques sont réunies et mises en synergie pour la première fois ; de surcroît, elles sont devenues des pièces d'un cadre conceptuel élaboré sous la forme d'un prisme (DYPPEE : Dynamic Prism for Positive Educational Experience).

D'une autre part, le souhait d'aller au-delà d'une vision purement théorique et de donner à cette recherche une envergure plus tangible et illustrative, a guidé la décision d'ajouter une partie empirique bâtie sur un cas authentique et conçu comme une démonstration concrète sur un terrain réel du cadre théorique.

Finalement, le DYPPEE se profile comme un guide intégral pour la conception pédagogique dans des environnements éducatifs d'adultes — université et formation continue — qui visent la promotion d'expériences positives d'apprentissage et d'enseignement ou de formation.

7 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, A., & Seligman, M. (2018). *Positive Education (Seligman, M. E. P., Adler, A. (2018). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), Global Happiness Policy Report : 2018. (p. 52 - 73). Global Happiness Council.)* (p. 52-73).
- Ainley, M. (2019). Curiosity and Interest : Emergence and Divergence. *Educational Psychology Review*, 31(4), 789-806. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09495-z>
- Ainley, M., & Hidi, S. (2014). Interest and enjoyment. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Éd.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (p. 205-227). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://psycnet.apa.org/record/2014-09239-011>
- Ali, J. K. M. (2019). Testing Self-Determination Theory in Conflict-Affected Areas : A Case Study of Yemeni EFL Students. *International Journal of English Linguistics*, 9(4), p366. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n4p366>
- Allison, L., Waters, L., & Kern, M. L. (2020). Flourishing Classrooms : Applying a Systems-Informed Approach to Positive Education. *Contemporary School Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00267-8>
- Ann Renninger, K., & Hidi, S. (2016). The power of interest for motivation and engagement. In *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Archer-Kuhn, B., Wiedeman, D., & Chalifoux, J. (2020). Student Engagement and Deep Learning in Higher Education : Reflections on Inquiry-Based Learning on Our Group Study Program Course in the UK. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 24(2), 107-107.
- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : Une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.4000/ree.541>

- Audrin, C., Vuichard, A., & Capron Puozzo, I. (2020). Émotions épistémiques et créativité dans la formation enseignante : Un duo gagnant ? *Recherches en éducation*, 41.
<https://journals.openedition.org/ree/575>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology : A cognitive view* (R. and W. Holt, Éd.).
- Badets, A. (2019). *Sentiment d'efficacité collective et professionnalisation en contexte d'apprentissage par projets*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02290336>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory* (p. xiii, 617).
Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control* (W.H. Freeman, Éd.).
<https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era.
European Psychologist, 7(1), 2-2. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.7.1.2>
- Barth, B.-M. (2015). La psychologie culturelle de Jerome Bruner et son impact sur la pédagogie. Avant-propos. In Bruner, J. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Retz.
- Barth, M., & Rieckmann, M. (2012). *Academic Staff Development as a Catalyst of Curriculum Change Towards Education for Sustainable Development : An Output Perspective* (SSRN Scholarly Paper ID 1978181). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=1978181>
- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : Une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281. <https://doi.org/10.7202/009933ar>
- Béchar, J.-P., & Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : Cas d'apprentissage organisationnel. *Nouveaux Espaces de Développement Professionnel et Organisationnel*, 131-149.

- Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009). *Innovater dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01>
- Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education : A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126-150. <https://doi.org/10.14742/AJET.5477>
- Berger, J.-L., & Büchel, F. (2012). *Métacognition et croyances motivationnelles : Un mariage de raison Metacognition and motivational beliefs : A marriage of convenience Metacognición y creencias motivacionales : ¿Un matrimonio de conveniencia ? Metakognition und motivationale Überzeugungen : Eine Vernunftehel*. 179, 95-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- Berthiaume, D. (2011). Innovation et pédagogie universitaire. In *TICE et métiers de l'enseignement supérieur : Émergences, transformations* (p. 53-66). Lectures, Les livres.
- Birtwistle, T., & Wagenaar, R. (2020). Re-Thinking an Educational Model Suitable for 21st Century Needs. In *European Higher Education Area : Challenges for a New Decade* (p. 465-482). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_29
- Boeder, J. D., Postlewaite, E. L., Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2021). Construction and Validation of the Interest Development Scale. *Motivation Science*, 7(1), 68-82. <https://doi.org/10.1037/mot0000204>
- Boekaerts, M. (2010). *The crucial role of motivation and emotion in classroom learning* (p. 91-111). <https://doi.org/10.1787/9789264086487-6-en>
- Boiroux, F. (2019). *Exploration du rôle de la positivité dans la santé mentale*. Université de Nanterre - Paris X. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02892890>
- Boud, D., & Prosser, M. (2002). Appraising new technologies for learning : A framework for development. *Educational Media International*, 39(3-4), 237-245. <https://doi.org/10.1080/09523980210166026>

- Bourgeois, É. (2011). La motivation à apprendre. In É. Bourgeois (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 233-253). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0233>
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : La pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Bowen, H. R., & Fincher, C. (2017). *Investment in Learning : The Individual and Social Value of American Higher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351309929>
- Brigid Barron, B., & Darling-hammond, linda. (2008). *Teaching for Meaningful Learning-A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning*. George Lucas Educational Foundation. P.O. Box 3494, San Rafael, CA 94912. Tel: 415-662-1600; Fax: 415-662-1605; e-mail: news@edutopia.org; Web site: <http://www.edutopia.org>.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember : A problem of metacognition. In *Advances in Instructional Psychology* (Glaser, R., Vol. 1). NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED146562.pdf>.
- Bruillard, É., & Baron, G.-L. (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : Opinions, réalités et perspectives. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 69, 105-113. <https://doi.org/10.4000/quaderni.327>
- Brundiers, K., & Wiek, A. (2017). Beyond Interpersonal Competence : Teaching and Learning Professional Skills in Sustainability. *Education Sciences*, 7(1), 39. <https://doi.org/10.3390/educsci7010039>
- Bruner, J. S., & Bonin, Y. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bughin, J., Ziegler, M., Mischke, J., Wenger, F., Reich, A., Läubli, D., Sen, M., & Schmidt, M. (2018). *The future of work : Switzerland's digital opportunity | McKinsey*. <https://www.mckinsey.com/ch/our-insights/the-future-of-work-switzerlands-digital-opportunity#>

- Capron Puozzo, I., & Perrin, N. (2018). L'innovation au-delà du slogan. . *L'Éducateur*, 1.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/2324>
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors série*(5), 9-9.
<https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Carré, P. (2010). Chapitre 3. L'autodirection des apprentissages. In *L'autoformation* (p. 117-169). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.carre.2010.02.0117>
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01>
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2019). *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*. Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-de-la-motivation--9782100783045.htm>
- Ceci, J-F. (2016). *Analyse de l'efficacité d'un dispositif de pédagogie active (avec le numérique)*.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01661224>
- Chi, M. T. H., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., Levy, R., Li, N., McEldoon, K. L., Stump, G. S., Wylie, R., Xu, D., & Yaghmourian, D. L. (2018). Translating the ICAP Theory of Cognitive Engagement Into Practice. *Cognitive Science*, 42(6), 1777-1832.
<https://doi.org/10.1111/cogs.12626>
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework : Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Compton, W. C. & Hoffman, E. (2019). *Positive psychology. The science of happiness and flourishing* (3rd éd.). Sage.
- Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-Based Learning A Literature Review Working Paper*. www.mdrc.org.

- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : Perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, n° 23(2), 9-50.
- Cosnefroy, L., & Jézégou, A. (2013). *Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet*. <http://ripes.revues.org>
- Cosnefroy, L., & Lefeuvre, S. (2018). Du travail de groupe à l'apprentissage collaboratif. Analyse de l'expérience d'étudiants en école de management. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 202, 77-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.7514>
- Coulombe, S., Hardy, K., & Goldfarb, R. (2020). Promoting wellbeing through positive education : A critical review and proposed social ecological approach. *Theory and Research in Education*, 18(3), 295-321. <https://doi.org/10.1177/1477878520988432>
- Cros, F., & Broussal, D. (2020a). Éducation et socialisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>
- Cros, F., & Broussal, D. (2020b). Changement et innovation en éducation : Deux notions en résonance. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 55, Article 55. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>
- Cross, J. (2007). *Informal Learning : Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. Pfeiffer.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow : The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00222216.1992.11969876>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Cuisinier, F. (2017). Émotions et apprentissages scolaires : Quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche et Formation*, 81(1), 9-21. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : La situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 155*, 35-44. <https://doi.org/10.4000/rfp.84>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity, 8*, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L., & McCulloch, A. W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data : An example from a professional development research project. *Field Methods, 23*(2), 136-155. <https://doi.org/10.1177/1525822X10388468>
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., & Sander, D. (2017). Les émotions au coeur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 4*, 20-25.
- Denervaud, S., Mumenthaler, C., Gentaz, E., & Sander, D. (2020). Emotion recognition development : Preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Learning and Instruction, 69*, 101353-101353. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101353>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 116*(39), 19251-19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond Money : Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest, 5*(1), 1-31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>

- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2018). Beyond Money : Progress on an Economy of Well-Being. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 13(2), 171-175. <https://doi.org/10.1177/1745691616689467>
- Dina, F., & Efklides, A. (2009). Student profiles of achievement goals, goal instructions and external feedback : Their effect on mathematical task performance and affect. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 235-262. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i3.31>
- Disabato, D., Goodman, F., & Kashdan, T. B. (2019). *A hierarchical framework for the measurement of well-being*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5rhqj>
- Draijer, J. M., Bakker, A. ., Slot, E. ., & Akkerman, S. (2020). The Multidimensional Structure of Interest. *Frontline Learning Research*, 8(4), 18-36.
- Drouin, P., Bertrand-Dubois, D., Provost Savard, Y., Champagne, É., Londei-Shortall, J., & Dagenais-Desmarais, V. (2019). *La relation entre le bien-être eudémonique et hédonique au travail : Vers une compréhension de sa direction*. 12, 14-25.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques : Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Endrizzi, L., & Sibut, F. (2015). *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*. <https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01565654>
- Fenouillet, F. (2009a). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In P. Carré (Éd.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 338-338). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0305>

- Fenouillet, F. (2009b). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 305-308). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0305>
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9-9.
<https://doi.org/10.3917/savo.025.0009>
- Fenouillet, F. (2012). Les conceptions hédoniques de la motivation. *Pratiques psychologiques*, 18, 121-131.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.003>
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fenou.2016.01>
- Fenouillet, F. (2019). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 305-308). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0305>
- Feyzi Behnagh, R., & Yasrebi, S. (2020). An examination of constructivist educational technologies : Key affordances and conditions. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 1907-1919.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13036>
- Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences : An Integrated Approach to Designing College Courses, Revised and Updated*. Wiley & Sons.
- Fiorella, L., & Mayer, R. (2015). *Learning as a Generative Activity : Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the Nature and Development of Metacognition. In *Metacognition, Motivation, and Understanding* (F. E. Weinert, R. Kluwe, p. 21-29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *The American psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fullan, M., Foreword, M. L., & Barber, M. (2014). *A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning*.
www.michaelfullan.ca

- Gaggioli, A., Riva, G., Peters, D., & Calvo, R. A. (2017). Positive Technology, Computing, and Design : Shaping a Future in Which Technology Promotes Psychological Well-Being. In *Emotions and Affect in Human Factors and Human-Computer Interaction* (p. 477-502). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801851-4.00018-5>
- Garrin, J. M. (2014). Self-Efficacy, Self-Determination, and Self-Regulation : The Role of the Fitness Professional in Social Change Agency. *Journal of Social Change*, 6(1), 41-54.
<https://doi.org/10.5590/JOSC.2014.06.1.05>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2020). Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l'enseignement magistral? *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*, 7(2), 129-129. <https://doi.org/10.7202/1073363ar>
- Gendron, B., & Kouremenou, E.-S. (2015). *Capital émotionnel en éducation et formation Enjeux, implications et retombées*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01277308>
- George, S., Michel, C., & Ollagnier-Beldame, M. (2013). Usages réflexifs des traces dans les environnements informatiques pour l'apprentissage humain. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 59(1), 205-241. <https://doi.org/10.3406/intel.2013.1091>
- Gettliffe, N. (2019). Explorer l'héritage de Monique Linard. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 26, Article 26. <https://journals.openedition.org/dms/3838>
- Gewurtz, R. E., Coman, L., Dhillon, S., Jung, B., & Solomon, P. (2016). Problem-based Learning and Theories of Teaching and Learning in Health Professional Education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(1). <https://doi.org/10.14297/jpaap.v4i1.194>
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework : Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225-234. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>

- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-175.
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., & Kashdan, T. B. (2020). Reflections on unspoken problems and potential solutions for the well-being juggernaut in positive psychology. *Journal of Positive Psychology*.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818815>
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being : A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321-332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, N°108(1), 106-106.
<https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>
- Hage, F. E., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : Une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Halliday, A. J., Kern, M. L., Garrett, D. K., & Turnbull, D. A. (2019). The student voice in well-being : A case study of participatory action research in positive education. *Educational Action Research*, 27(2), 173-196. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436079>
- Hays, J., & Reinders, H. (2020). Sustainable learning and education : A curriculum for the future. *International Review of Education*, 66(1), 29-52. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09820-7>
- Hefferon, K., Ashfield, A., Waters, L., & Synard, J. (2017). Understanding optimal human functioning—The 'call for qual' in exploring human flourishing and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 211-219. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1225120>
- Henderson, L., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196-221. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.3>

- Herrington, A., & Herrington, J. (2005). *Authentic Learning Environments in Higher Education* (p. 321).
<https://doi.org/10.4018/978-1-59140-594-8>
- Herrington, A. J., & Herrington, J. A. (2007). *What is an authentic learning environment?*
<https://ro.uow.edu.au/edupapers/897>
- Heutte, J. (2004). *La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (auto-efficacité) de Bandura (François & Botteman, 2002 ; Carré, 2004)*. <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article158>
- Heutte, J. (2019a). Clarification des fondements épistémologiques de la recherche fondamentale à visée pragmatique concernant le fonctionnement humain optimal. *Tréma*, (52).
<https://doi.org/10.4000/trema.5611>
- Heutte, J. (2019b). Les fondements de l'éducation positive. In J. Heutte (Éd.), *Les fondements de l'éducation positive : Perspective psychosociale et systémique de l'apprentissage* (p. 311-316). Dunod. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02157133/document>
- Heutte, J. (2020). Psychologie positive et formation des adultes : Le flow ou le plaisir de comprendre tout au long de la vie. *Savoirs*, N° 54(3), 77-151. <https://doi.org/10.3917/savo.054.0017>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hodges, L. C. (2020). Student Engagement in Active Learning Classes. In *Active Learning in College Science* (p. 27-41). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4_3
- Huber, M. (2012, juillet 3). *Transmettre par la démarche de projet*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766152>
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2009). *What percentage of people in Europe are flourishing and what characterises them ? Prepared for the OECD/ISQOLS meeting « Measuring subjective well-being :*

An opportunity for NSOs? » The importance of subjective indicators of well-being The concept of flourishing.

Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy : New minds for a changing world. *Science Education*, 82(3), 407-416.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3<407::AID-SCE6>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3<407::AID-SCE6>3.0.CO;2-G)

Jacquemet, S. (2017). L'interaction plutôt que l'opposition. *Theorie und Praxis Théorie et pratique*, 21-23.

Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., Isohätälä, J., & Sobocinski, M. (2016). How do types of interaction and phases of self-regulated learning set a stage for collaborative engagement? *Learning and Instruction*, 43, 39-51. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.005>

Järvenoja, H., Järvelä, S., Törmänen, T., Näykki, P., Malmberg, J., Kurki, K., Mykkänen, A., & Isohätälä, J. (2018). Capturing motivation and emotion regulation during a learning process. *Frontline Learning Research*, 6(3), 85-104. <https://doi.org/10.14786/flr.v6i3.369>

Jenkins, L. K., Farrer, R., & Aujla, I. J. (2021). Understanding the impact of an intergenerational arts and health project : A study into the psychological well-being of participants, carers and artists. *Public Health*, 194, 121-126. <https://doi.org/10.1016/J.PUHE.2021.02.029>

Jeong, H., & Hmelo-Silver, C. E. (2016). Seven Affordances of Computer-Supported Collaborative Learning : How to Support Collaborative Learning? How Can Technologies Help? *Educational Psychologist*, 51(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1158654>

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : Liberté de choix et autodirection de l'apprenant.* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01468784>

Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>

Jézégou, A. (2019). *L'agentivité humaine et e-Formation des adultes.* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01820349>

- Kashdan, T., Biswas-Diener, R., & King, L. (2008). Reconsidering happiness : The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology, 3*, 219-233.
<https://doi.org/10.1080/17439760802303044>
- Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L. G. (2019). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology, 1-11*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being : The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kilpatrick, W. (1918). The Project Method. *Teachers College Record, 19*(4), 319-335.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning : A Guide for Learners and Teachers*.
- Kono, S., & Walker, G. (2020). Theorizing the interpersonal aspect of ikigai ('life worth living') among Japanese university students : A mixed-methods approach. *International Journal of Wellbeing, 10*(2), 101-123. <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i2.979>
- Korkmaz, G., & Kalayci, N. (2019). Theoretical Foundations of Project Based Curricula in Higher Education. *Çukurova University. Faculty of Education Journal, 48*(1), 236-274.
<https://doi.org/10.14812/cufej.479322>
- Kosslyn, S. M. (2020). *Active Learning Online : Five Principles that Make Online courses Come Alive*. Alinea Learning.
- Krajcik, J., & Shin, N. (2014). *Project-based learning* (p. 275-297).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In *Handbook of self-determination research* (p. 405-427). University of Rochester Press.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations.

Learning and Instruction, 15(5), 381-395. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>

Kunjiapu, S., & Kunasegaran, M. (2021). Psychological Wellbeing Among Undergraduates Of Higher

Learning Institutions In Malaysia. *Psychology and Education Journal*, 58(2), 9179-9187.

<https://doi.org/10.17762/pae.v58i2.3632>

Lameul, G., & Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et*

éclairage de la recherche. De Boeck Supérieur; Cairn.info. [https://www.cairn.info/la-pedagogie-](https://www.cairn.info/la-pedagogie-universitaire-a-l-heure-du-numerique--9782804184810.htm)

[universitaire-a-l-heure-du-numerique--9782804184810.htm](https://www.cairn.info/la-pedagogie-universitaire-a-l-heure-du-numerique--9782804184810.htm)

Larue, C., & Hrimech, M. (2009). Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

<http://journals.openedition.org/ripes>, 25(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.221>

Lebrun, M. (2002). Chapitre 1. L'innovation au quotidien. Récit d'un projet. In *Technologie et innovation en*

pédagogie (p. 19-41). De Boeck Supérieur; Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2002.01.0019>

Lecomte, J. (2007). *Donner un sens à sa vie*.

Lecomte, J. (2012). Est-il justifié de parler de psychologie positive ? *Les cahiers internationaux de*

psychologie sociale, Numéro 93(1), 21-21. <https://doi.org/10.3917/cips.093.0021>

Lecomte, J. (2017). Pour une politique du bonheur inspirée de la psychologie positive. *Revue québécoise*

de psychologie, 38(2), 183-200. <https://doi.org/10.7202/1040777ar>

Lemaître, D. & Denis. (2018). L'innovation pédagogique en question : Analyse des discours de praticiens.

<http://journals.openedition.org/ripes>, 34(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1262>

Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and

Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509.

<https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>

- Leyrit, A. (2020). Les conditions de travail à distance et le stress ressenti par les étudiants en France pendant la période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 130-144. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-14>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive Motivation and Emotion in Education : Research and Principles for Instructional Design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228-236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.771>
- Loderer, K., Pekrun, R., & Lester, J. C. (2020). Beyond cold technology : A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 101162. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002>
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., & Kern, M. L. (2020). Third wave positive psychology : Broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>
- Lombardi, M. (2007). *Authentic Learning for the 21st Century : An Overview*.
- Luckerhoff, J., Johnson, M. L., & Guillemette, F. (2020). Introduction : Approches pédagogiques innovantes. *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*, 7(2), 1-1. <https://doi.org/10.7202/1073358ar>
- Luruli, K., Mostert, K., & Jacobs, M. (2020). Testing a structural model for study demands and resources, study engagement and well-being of first-year university students. *Journal of Psychology in Africa*, 30(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1767925>

- Luyat, M., & Regia-Corte, T. (2009). The affordances : From James Jerome Gibson to the recent formal models of the concept. *Annee Psychologique*, 109(2), 297-332.
<https://doi.org/10.4074/S000350330900205X>
- Macrine, S. L. (2020). Critical Pedagogy in Difficult Times. In *Critical Pedagogy in Uncertain Times : Hope and Possibilities* (p. 33-43). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39808-8_3
- Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement : Pourquoi et comment*. (PUQ).
http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/251_9782760517827.pdf
- Mandeville, L. (2009). Chapitre 7. Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. In D. Bédard & J.-P. Béchard (Éds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 138-138). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0123>
- Manninen, M., Deng, Y., Hwang, Y., Waller, S., & Yli-Piipari, S. (2020). Psychological need-supportive instruction improves novel skill performance, intrinsic motivation, and enjoyment : A cluster-randomised study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-25.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1826999>
- Marden, M. P., & Herrington, J. A. (2020). *Design principles for integrating authentic activities in an online community Design principles for integrating authentic activities in an online community of foreign language learners of foreign language learners*.
- Marques, R., & Xavier, C. R. (2021). Assumptions for Developing the Critical Sense through the Teaching and Learning Process. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(1), 68-81.
<https://doi.org/10.46328/ijonses.53>
- MARTON, F., & SÄLJÖ, R. (1976). ON QUALITATIVE DIFFERENCES IN LEARNING: I-OUTCOME AND PROCESS*. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>

- Mayer, C.-H., & Vanderheiden, E. (2020). Contemporary positive psychology perspectives and future directions. *International Review of Psychiatry*, 32(7-8), 537-541.
<https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1813091>
- Mayer, R. E. (2010). *Apprentissage et technologie* (p. 191-211). <https://doi.org/10.1787/9789264086944-10-fr>
- McTighe, J., Doubet, K. J., & Carbaugh, E. M. (2020). *Designing Authentic Performance Tasks and Projects : Tools for Meaningful Learning and Assessment*. ASCD. <https://www.ascd.org/books/designing-authentic-performance-tasks-and-projects>
- Mercier, C. (2020). *Enquête : Bien-être des étudiant.e.s MEEF en formation distanciée au cours de la période de confinement (COVID-19)* [Research Report]. Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes ; INSPE Académie de Nantes, Site de Le Mans. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02864884>
- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. *Vivre le primaire*, 30(3), 41-43.
- Miller, E. C., & Krajcik, J. S. (2019). Promoting deep learning through project-based learning : A design problem. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/s43031-019-0009-6>
- Millis, B.J. (2010). *New pedagogies and practices for teaching in higher education : Cooperative learning in higher education, across the disciplines, across the academy* (B.J. Millis). Stylus Publishing.
- Molinari, G., Avry, S., & Chanel, G. (2017). Les émotions dans les situations de collaboration et d'apprentissage collaboratif médiatisées par ordinateur. *Raisons éducatives*, 21(1), 175-175.
<https://doi.org/10.3917/raised.021.0175>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 29-29. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>

- Morin, E. (1982). *Science Avec Conscience*. Fayard.
- Morin, E. (1995). Nouvelles pensées sur la complexité. *Chimères*, 25(2), 155-160. Cairn.info.
- Nagels, M., Abel, M.-H., Tali, F. ; M., & Tali, F. (2018). *Focus on the Agency of Learners to Innovate in Pedagogy*.
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic Pedagogy and Student Performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.
- Nohilly, M., & Tynan, F. (2019). Well-Being : Bridging the Gap between the Language of Policy and the Culture of Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(12).
<https://doi.org/10.22230/ijepl.2019v15n12a886>
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying : Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_2
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432-439. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.634828>
- OCDE. (2001). *The Well-being of Nations : The Role of Human and Social Capital*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264189515-enOCD>
- OCDE. (2010). *La recherche et l'innovation dans l'enseignement : Comment apprend-on ?* Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/20769695>
- OECD. (2015). *Education at a Glance 2015 : OECD Indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD. (2019). *OECD Employment Outlook 2019 : The Future of Work*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9ee00155-en/index.html?itemId=/content/publication/9ee00155-en#section-d1e248>
- Paddison, B., & Mortimer, C. (2016). Authenticating the learning environment. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 16(4), 331-350. <https://doi.org/10.1080/15313220.2016.1245121>

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.vandi.2015.01>
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : Des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*, 7(2), 10-10.
<https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (p. 15-51). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pawelski, J. O. (2016). Defining the 'positive' in positive psychology : Part I. A descriptive analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 11(4), 339-356. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137627>
- PÉCRET, A. (2019, juin). Perception de libertés de choix et autorégulation : Interroger la place de la coopération dans le projet d'apprentissage d'adultes salariés en formation à distance. *Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02283987>
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement : Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions : Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational practices series*, 24.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>

- Pekrun, R. (2019). Inquiry on emotions in higher education : Progress and open problems. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1806-1811. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665335>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance : The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement : A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Loderer, K. (2020). Emotions and Learning from Multiple Representations and Perspectives. *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*, 373-400. <https://doi.org/10.4324/9780429443961-25>
- Peltier, C. (2016). *Représentation des médias et appropriation des dispositifs médiatiques chez des enseignants du supérieur*. <https://doi.org/10.13097/ARCHIVE-OUVERTE/UNIGE:85010>
- Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'Innovation : Un modèle "ASPI". *TICE 2004. Les TICE ou les Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et dans l'Industrie*, 283.
- Perrenoud, P. (1995). *Des savoirs aux compétences*. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Lin, R. Y., Wang, H. W., Shih, J. H., & Shi, S. Y. (2019). Predicting and enhancing students' positive emotions : An empirical study from a Taiwanese sociocultural context. *Heliyon*, 5(10), e02550-e02550. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02550>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Poumay, M. (2014). *L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur*. De Boeck.
<https://orbi.uliege.be/handle/2268/167365>
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses internationales Polytechnique.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist, 46*(3), 168-184.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*.
<https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2019). Interest development and learning. In *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (p. 265-290). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316823279.013>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2020). To Level the Playing Field, Develop Interest. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 7*(1), 10-18. <https://doi.org/10.1177/2372732219864705>
- Reverdy, C. (2014). De l'université à la vie active | Édupass. *Dossier de veille de l'IFÉ, 91*.
<https://edupass.hypotheses.org/334>
- Riedel, R., Vialle, W., Pearson, P., & Oades, L. G. (2020). Quality Learning and Positive Education Practice : The Student Experience of Learning in a School-Wide Approach to Positive Education. *International Journal of Applied Positive Psychology, 5*(1-2), 53-75.
<https://doi.org/10.1007/s41042-020-00029-5>
- Riva, G., Bañ, R. M., Botella, C., Wiederhold, B. K., Bcia, M. B. A., & Gaggioli, A. (2012). *Positive Technology : Using Interactive Technologies to Promote Positive Functioning*.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0139>
- Rolland, J.-P. (2000). Le Bien-Etre subjectif : Revue de question. *Pratiques Psychologiques, 1*, 5-22.

- Romero, M. (2017). Les compétences pour le XXI^e siècle. In *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle* (p. 15-28).
https://www.researchgate.net/publication/323174769_Les_competences_pour_le_XXI_e_siecle
- Romero, M. (2020). From Individual Creativity to Team-Based Creativity. In *Toward Super-Creativity—Improving Creativity in Humans, Machines, and Human—Machine Collaborations*. IntechOpen.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.89126>
- Romero, M., & Belhassein, D. (2019a). Interdisciplinarité et usages co-créatifs du numérique en éducation. In F. Darbellay ed. (Éd.), *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité*. (Alphil, p. 257-268). Alphil. <https://doi.org/10.33055/ALPHIL.03136>
- Romero, M., & Belhassein, D. (2019b). *Interdisciplinarité et usages co-créatifs du numérique en éducation* (p. 277). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02422218>
- Romero, M., & Laferrière, T. (2015). Usages pédagogiques des TIC: de la consommation à la cocréation participative. *Vitrine Technologie Éducation*, 4.
<https://www.vteducation.org/fr/articles/collaboration-avec-les-technologies/usages-pedagogiques-des-tic-de-la-consommation-a-la>
- Romero, M., Laferrière, T., & Power, T. M. (2016). The Move is On ! From the Passive Multimedia Learner to the Engaged Co-creator. *eLearn*, 2016(3), 1-1.
- Romero, M., Lille, B., & Patiño, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle* (PUQ., Éd.). <https://www.decitre.fr/livres/usages-creatifs-du-numerique-pour-l-apprentissage-au-xxie-siecle-9782760548497.html>
- Rose, J. (2018). La professionnalisation des formations supérieures : Facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 6*, 59-70.
- Rowles, J., Morgan, C., Burns, S., & Merchant, C. (2013). Faculty Perceptions of Critical Thinking at a Health Sciences University. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(4), 21-35.

- Ruhanen, L., Axelsen, M., & Bowles, L. (2020). Engaging students through authentic learning : Connecting with international tourism partners. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 100291-100291. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100291>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55, 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials : A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (p. xii, 756). The Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches : Brief reply to Locke and Schattke (2019). *Motivation Science*, 5(4), 291-294. <https://doi.org/10.1037/mot0000128>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it ? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sander, D & Scherer, K. (2014). *Traité de psychologie des émotions* (Dunod).
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). La psychologie des émotions : Survol des théories et débats essentiels. In *Traité de Psychologie des émotions*. Dunod. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96497>
- Sander, P., & de la Fuente, J. (2020). Modelling students' academic confidence, personality and academic emotions. *Current Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00957-0>

- Savin-Baden, M., & Howell-Major, C. (2013). *Qualitative research : The essential guide to theory and practice*. Routledge. [https://www.google.com/search?q=Savin-Baden%2C+M.%2C+%26+Howell-Major%2C+C.\(2013\).+Qualitative+research%3A+the+essential+guide+to+theory+and+practice.+Qualitative+Research%3A+The+Essential+Guide+to+Theory+and+Practice.+Routledge.&aq=chrome..69i57.299j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Savin-Baden%2C+M.%2C+%26+Howell-Major%2C+C.(2013).+Qualitative+research%3A+the+essential+guide+to+theory+and+practice.+Qualitative+Research%3A+The+Essential+Guide+to+Theory+and+Practice.+Routledge.&aq=chrome..69i57.299j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : Une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-32. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Sawyer, R. (2008). *Optimising Learning Implications of Learning Sciences Research*. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-4-EN>
- Sawyer, R. K. (2014). Conclusion : The Future of Learning : Grounding Educational Innovation in the Learning Sciences. In R. K. Sawyer (Éd.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2^e éd., p. 726-746). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.043>
- Schiefele, U., & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8(2), 141-160. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90030-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90030-8)
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education : Theory, research, and applications* (4^e éd.). Merrill Prentice Hall.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J. E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>

- Scott, D. M., Smith, C. W., Chu, M.-W., & Friesen, S. (2018). *Examining the Efficacy of Inquiry-based Approaches to Education* (Alberta Journal of Educational Research, Vol. 64, Numéro 1, p. 35-54).
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/56439>
- Seligman, M. (2011). *Flourish : A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology, 13*(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education : Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M., Peterson, C., Barsky, A., Boehm, J., Kubzansky, L., Park, N., & Labarthe, D. (2013). Positive Health and Health Assets : Re-analysis of Longitudinal Datasets. *Psychology Faculty Articles and Research*. https://digitalcommons.chapman.edu/psychology_articles/41
- Shen, W., Hua, M., Wang, M., & Yuan, Y. (2020). The mental welfare effect of creativity : How does creativity make people happy? *Psychology, Health & Medicine, 1*-8.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1781910>
- Sherman, G.L. (2021). Transformative Learning and Well-Being for Emerging Adults in Higher Education. *Journal of Transformative Education, 1*(19), 29-49. <https://doi.org/10.1177/1541344620935623>
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation : Dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey Publishers.
- Shuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. In *International handbook of emotions in education* (p. 13-35). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Simonneaux, J., Kouki, A., & Zineddine, D. (2018). *Démarche d'enquête et pédagogie de projet : Proximités et différences* (p. 149-170). <https://doi.org/10.3917/edagri.simon.2018.01.0149>

- Snyder, C. R., Lopez, S. J., & Pedrotti, J. (2014). *Positive psychology : The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage. Sage.
- Sovet, L., Carrein, C., Jung, S., & Tak, J. (2014). Rôle médiateur du bien-être dans la relation entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'indécision vocationnelle chez des lycéens coréens. *http://journals.openedition.org/osp, 43/1*. <https://doi.org/10.4000/osp.4269>
- Stalheim-Smith, A. (1998). Focusing On Active, Meaningful Learning. *IDEA Paper, 34*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED418659>
- Starr-Glass, D. (2020). Significant learning experiences and implied students. *On the Horizon, 28(1)*, 55-62.
<https://doi.org/10.1108/OTH-09-2019-0067>
- Stolk, J. D., Jacobs, J., Girard, C., & Pudvan, L. (2019). *Learners' needs satisfaction, classroom climate, and situational motivations : Evaluating self-determination theory in an engineering context*. 2018-October. <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8658880>
- Stoller, A. (2018). The Flipped Curriculum : Dewey's Pragmatic University. *Studies in Philosophy and Education, 37(5)*, 451-465. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9592-1>
- Tabak, I., & Kyza, E. A. (2018). *Research on Scaffolding in the Learning Sciences*. Routledge Handbooks Online. <https://doi.org/10.4324/9781315617572-19>
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. *Montréal, Chenelière éducation, 26-35*.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. In *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (p. 15-37). De Boeck.
- Tinning, R. (2020). Troubled thoughts on critical pedagogy for PETE. *Sport, Education and Society, 25(9)*, 978-989. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1679105>
- Tricot, A. (2017). *Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique*. Retz. Retz.

- Tricot, A., & Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 10(1), 217-254.
<https://doi.org/10.3406/stice.2003.862>
- Turner, K., & Thielking, M. (2019a). How Teachers Find Meaning in their Work and Effects on their Pedagogical Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9), 70-88.
- Turner, K., & Thielking, M. (2019b). *Teacher wellbeing : Its effects on teaching practice and student learning* (Issues in Educational Research, Vol. 29, Numéro 3, p. 2019-2019).
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Van Der Maren, J. M. (2006). Les recherches qualitatives : Des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In Léopold Paquay (Éd.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 65-80). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-education--9782804150518-page-65.htm>
- Vellut, D. (2019). *Lier apprentissage actif et engagement cognitif : Le modèle ICAP (M. Chi)*. Louvain Learning Lab. <https://www.louvainlearninglab.blog/apprentissage-actif-engagement-cognitif-icap-michelene-chi/>
- Virat, M., & Lenzi, C. (2018). La place des émotions dans le travail socio-éducatif. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 20.
<https://journals.openedition.org/sejed/8925?lang=en>
- Vittersø, J., & Sørholt, Y. (2011). Life satisfaction goes with pleasure and personal growth goes with interest : Further arguments for separating hedonic and eudaimonic well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 6(4), 326-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.584548>

- Vogl, E., Pekrun, R., Murayama, K., Loderer, K., & Schubert, S. (2019). Surprise, Curiosity, and Confusion Promote Knowledge Exploration : Evidence for Robust Effects of Epistemic Emotions. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02474>
- Wagenaar, R. (2019). *Reform ! TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe. A Blueprint for Student-Centred Learning*. International Tuning Academy.
https://www.researchgate.net/publication/331959106_Reform_TUNING_the_Modernisation_Process_of_Higher_Education_in_Europe_A_Blueprint_for_Student-Centred_Learning
- Wang, C., Fang, T., & Gu, Y. (2020). *Learning performance and behavioral patterns of online collaborative learning : Impact of cognitive load and affordances of different multimedia*.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103683>
- Weber, M. (1917). Essai sur le sens de la “neutralité axiologique” dans les sciences sociologiques et économiques. In *Essais sur la théorie de la science, trad. De J. Freund* (p. 475-526). Plon.
- White, M. A. (2021). A Decade of Positive Education and Implications for Initial Teacher Education : A Narrative Review Teacher Education : A Narrative Review. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(3), 74-90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n3.5>
- Willms, J., Friesen, S., & Milton, P. (2009). What Did You Do in School Today? Transforming Classrooms through Social, Academic, and Intellectual Engagement. (First National Report). *Online Submission*.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l’offre de formation universitaire : Quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur, 28* (1).
<https://journals.openedition.org/ripes/580>
- Wong, P., Compton, W., Hoffman, E., & Wong, P. T. P. (2020). The maturing of positive psychology and the emergence of PP 2.0 : A book review of Positive Psychology (3rd ed.) by William Compton and

- Edward Hoffman. *International Journal of Wellbeing*, 10(1), 107-117.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v10i1.885>
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- Yeoman, I. S., & McMahon-Beatte, U. (2018). Teaching the future : Learning strategies and student challenges. *Journal of Tourism Futures*, 4(2), 163-167. <https://doi.org/10.1108/JTF-12-2016-0054>
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
[https://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/retention-and-student-success-in-higher-education\(7a3b6fd2-593e-4318-a550-8f1e873a1237\).html](https://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/retention-and-student-success-in-higher-education(7a3b6fd2-593e-4318-a550-8f1e873a1237).html)
- Young, T., Macinnes, S., Jarden, A., & Colla, R. (2020). The impact of a wellbeing program imbedded in university classes : The importance of valuing happiness, baseline wellbeing and practice frequency. *Studies in Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1793932>
- Yu, L., Daniel, D. T., & Zhu, X. (2018). The influence of personal well-being on learning achievement in university students over time : Mediating or moderating effects of internal and external university engagement. *Frontiers in Psychology*, 8(JAN), 2287-2287.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02287>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner : An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zuti, B., & Lukovics, M. (2017). « *Fourth Generation* » *Universities and Regional Development* (SSRN Scholarly Paper ID 3022721). Social Science Research Network.
<https://papers.ssrn.com/abstract=3022721>

8 TABLE des TABLEAUX

Tableau 1 : Description des cinq principes de conception pédagogique de Linnenbrink-Garcia, Patall et Pekrun (2016, p. 233-234)	25
Tableau 2 : Description des 5 pilier du modèle PERMA	29
Tableau 3 : Description des 5 compétences pour le 21e siècle suivant Romero (2017).....	32
Tableau 4 : Description du modèle intégratif de la motivation selon Fenouillet (2012/2016)	35
Tableau 5 : Description des sources à la base des perceptions de l’auto-efficacité selon Carré (2010), suivant Bandura	38
Tableau 6 : Description des quatre phases de l’intérêt selon Renninger et Hidi (2016, Table 1.2., p. 13, dans Renninger et Hidi 2019, p. 269)	39
Tableau 7 : Description des quatre axes du guide de conception et d’évaluation d’activités intégrant les TICEs selon Boud et Prosser (2002).....	42
Tableau 8 : Sept affordances pour la collaboration dans des environnements numériques. Adapté de Jeong et Hmelo-Silver (2016, Table 1, p. 250).....	49
Tableau 10 : Grille d’analyse – 4 catégories.....	58
Tableau 11 : Grille d’analyse – 14 catégories.....	58

9 TABLE des FIGURES

Figure 1 : DYPPEE - Dynamic Prism for Positive Educational Experience.....	22
Figure 2 : Synthèse graphique des 5 principes de conception pédagogique de Linnenbrink-Garcia et al. (2016).....	26
Figure 3 : Synthèse graphique du modèle PERMA de Seligman (2011)	29
Figure 4 : Synthèse graphique du modèle des cinq compétences clés : #5c21 suivant Romero (2017).....	32
Figure 5 : Modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2012, p. 17 /2016, p. 19).....	35
Figure 6 : Synthèse graphique du sentiment d’efficacité personnelle adaptée de « La double dimension de l’autodirection en formation » (Carré, 2010, p. 166).....	38
Figure 7 : Synthèse graphique des quatre phases du développement de l’intérêt selon Hidi et Renninger (200) et Renninger et Hidi (2011, 2016, 2019 et 2020)	40
Figure 8 : Synthèse graphique du guide de conception d’activités adapté de Boud et Prosser (2002, p. 241).....	43
Figure 9 : Synthèse graphique du modèle ICAP de Chi et Wylie (2014).....	45
Figure 10 : Synthèse graphique des cinq niveaux d’usages créatifs du numérique adaptée de Romero (2015).....	47
Figure 11 : Synthèse graphique des 7 Sept affordances pour la collaboration dans des environnements numériques de Jeong et Hmelo-Silver (2016)	50

Annexe 1 · Questionnaire à questions ouvertes. QUALTRICS

- ⇒ Document original produit par QUALTRICS complet disponible [ici](#)
- ⇒ Questions du questionnaire :

Titre : VOTRE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE dans le cours "C"

—> En quelle année avez-vous suivi le cours "C"?

Thème 1 : Votre INTÉRÊT et ce qui vous a permis de PERSÉVÉRER

1. Pour quelle(s) raison(s) vous êtes-vous intéressé-e à ce cours à option? Qu'est-ce qui vous a poussé-e à vous y engager?
2. Avez-vous à un moment donné eu l'envie d'arrêter le cours? Si oui, pour quelle(s) raison(s)? Qu'est-ce qui vous a permis de poursuivre le cours jusqu'au bout?
3. Quelles ont été les émotions que vous avez ressenties en lien avec ce thème [intérêt, persévérance]? Qu'est-ce qui peut les expliquer?

Thème 2 : Votre EXPÉRIENCE GÉNÉRALE du cours "C"

1. Pouvez-vous décrire en quelques mots l'expérience que vous avez eue du cours "C"?
2. En quoi votre expérience de ce cours a-t-elle été positive? Qu'est-ce qui a permis qu'elle le soit?
3. Quelles sont les émotions qui caractérisent le mieux votre expérience du cours et pourquoi?

Thème 3 : Votre expérience de l'APPRENTISSAGE PAR PROJET

1. D'une façon générale, quelles ont été vos expériences de l'apprentissage par projet avant et/ou après ce cours?
2. Quelle a été votre expérience de l'apprentissage par projet tel qu'il a été mené au travers des différentes activités proposées dans le cours "C"?
3. (si question pertinente) En quoi cette expérience a-t-elle été différente de vos expériences de l'apprentissage par projet avant et/ou après ce cours?

4. Quelles ont été les émotions que vous avez ressenties en lien avec ce thème [apprentissage par projet]? Qu'est-ce qui peut les expliquer?

Thème 4 : Le TRAVAIL avec votre GROUPE

1. D'une manière générale, quel(s) impact(s) positif(s) et/ou négatif(s) le travail de groupe a-t-il eu sur votre expérience d'apprentissage?
2. S'investir dans un projet peut être complexe. Quelles ont été les difficultés rencontrées par votre groupe et vous-même pour résoudre les tâches? Comment les avez-vous surmontées?
3. Pour tenir sur la durée, il est important de maintenir de bonnes relations de travail. Quelles ont été les difficultés rencontrées par votre groupe et vous-même sur le plan relationnel? Comment les avez-vous surmontées?
4. La réussite d'un projet dépend d'une bonne coordination. Quelles ont été les difficultés rencontrées par votre groupe et vous-même sur le plan organisationnel? Comment les avez-vous surmontées?
5. Quelles ont été les émotions que vous avez ressenties en lien avec ce thème [travail en groupe]? Qu'est-ce qui peut les expliquer?

Thème 5 : Votre AUTONOMIE, votre CRÉATIVITÉ et votre ÉPANOUISSEMENT

1. Dans le cours "C" vous êtes-vous senti-e libres : de développer votre autonomie, votre créativité et de vous exprimer pleinement? Qu'est-ce qui a permis cela?
2. En quoi le travail en groupe vous a-t-il permis de développer votre autonomie, votre créativité et de vous exprimer pleinement?
3. Quelles ont été les émotions que vous avez ressenties en lien avec ce thème [autonomie, créativité, épanouissement]? Qu'est-ce qui peut les expliquer ?

Thème 6 : L'ACCOMPAGNEMENT de votre apprentissage

1. Quelle a été votre expérience de la façon avec laquelle les enseignant-es vous ont guidé-es et soutenu-es dans votre apprentissage tout au long du cours "C"?
2. Dans quelle mesure et comment les autres étudiant-es (de votre groupe et également des autres) vous ont-elles/ils guidé-es et soutenu-es dans votre apprentissage tout au long du cours?
3. Quelle expérience avez-vous eu des feedbacks régulièrement reçus sur votre travail?
4. Comment avez-vous intégré ces feedbacks à votre travail?
5. Quelles ont été les émotions que vous avez ressenties en lien avec ce thème [accompagnement et soutien de votre apprentissage]? Qu'est-ce qui peut les expliquer ?

Thème 7 : Votre usage des OUTILS NUMÉRIQUES

1. Quelle expérience avez-vous eu de l'utilisation des outils numériques dans le cadre du cours "C"?
2. Quelle place les outils numériques ont-ils eu dans votre travail de groupe? Comment vous et votre groupe avez utilisé ces outils pour mener à bien votre projet?
3. Quelle place les outils numériques ont-ils eu dans le développement de votre autonomie et de votre créativité ? En quoi ces outils vous ont aidé-e à vous exprimer pleinement?
4. Quelles ont été les émotions que vous avez ressenties en lien avec ce thème [outils numériques]? Qu'est-ce qui peut les expliquer?

Thème 8 : Vos COMPÉTENCES et CONNAISSANCES

1. Quelles sont les compétences et connaissances dont vous avez besoin pour vous préparer au monde professionnel d'aujourd'hui et de demain?
2. Parmi ces compétences et connaissances, quelles sont celles que vous avez pu développer dans le cadre du cours "C"? En quoi ce cours vous a-t-il aidé-e à les acquérir?
3. Quelles ont été les émotions que vous avez ressenties en lien avec ce thème [compétences et connaissances]? Qu'est-ce qui peut les expliquer?

—> Tenez-vous à ajouter ou à préciser quelque chose?

Annexe 2 · Entretiens semi-structurés

- ⇒ La première partie des entretiens s'occupe d'éclaircir des points sur les questions du questionnaire. (cf. Annexe 3)
- ⇒ Guide de la deuxième partie de l'entretien :

Thème : APPRENTISSAGE PAR PROJET

1. À propos de la méthode pédagogique (APPRENTISSAGE PAR PROJET) du cours "C", la plupart des participants au questionnaire ont parlé du manque de ce type de cours dans le cadre universitaire :
 - a. Était-ce votre cas ?
 - b. Et par la suite, avez-vous eu l'occasion de suivre de cours similaires ?
 - i. Si oui : en quelques mots, quelle a été votre expérience ?
2. Après avoir vécu l'expérience dans "C", pensez-vous que ce type de cours devrait être plus présent dans le cadre universitaire ?

- a. Pourquoi ?
- 3. Est-ce qu'un cours proposant une pédagogie active, en l'occurrence d'apprentissage par projet, est meilleur qu'un autre ?
 - a. En quoi ?
 - b. Pour quoi ?
- 4. Pensez-vous avoir appris (acquisitions de connaissances) de manière plus durable/profonde dans ce cours que dans les autres ?
 - a. Pouvez-vous m'en dire plus ?
- 5. Pensez-vous avoir acquis plus de compétences nécessaires pour les besoins du monde professionnel que vous visez que dans les autres cours ?
 - a. Pouvez-vous m'en dire plus ?
- 6. Pensez-vous avoir vécu une meilleure expérience personnelle et émotionnelle que dans les autres cours ?
 - a. Si oui, dans quelle mesure ?
 - b. Si non : dans quel type de cours avez-vous eu une meilleure expérience générale ?

Thème : ÉMOTIONS NÉGATIVES

- 7. **À propos des émotions "négatives"** (reprendre et énumérer ceux des réponses de chaque personne lors du questionnaire et ceux éventuellement ajoutés/éclaircis pendant la première partie de l'entretien) ...
 - a. Quel sentiment/opinion en gardez-vous ?
 - b. Pensez-vous que le fait d'avoir vécu ces émotions négatives a eu un effet sur votre expérience d'apprentissage ?
 - c. Pouvez-vous préciser votre réponse ?
 - d. Pensez-vous que les sources pourraient/devraient être supprimées, améliorées... ?
 - i. Si oui : comment pensez-vous que cela pourrait se faire ?

Thème : ÉMOTIONS POSITIVES

- 8) **À propos des émotions positives** (reprendre et énumérer ceux des réponses de chaque personne lors du questionnaire et ceux éventuellement ajoutés/éclaircis pendant la première partie de l'entretien).
 - a) Quel sentiment/opinion en gardez-vous ?
 - b) Pensez-vous que le fait d'avoir vécu ces émotions positives a eu un effet sur votre expérience d'apprentissage ?
 - i) Pouvez-vous préciser votre réponse ?
 - c) En général, pensez-vous qu'il a été important de cultiver ce type d'émotions pendant le parcours académique ?
 - i) Pouvez-vous préciser votre réponse ?
- 9) Aimerez-vous ajouter des commentaires qui vous semblent essentiels pour mieux comprendre VOTRE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE dans le cours "C" et que nous n'avons pas encore abordé ?

Annexe 3 · Grille d'analyse

⇒ Document complet (avec verbatims) disponible [ici](#)

⇒ Document CATÉGORIE – CODE — Description :

CATÉGORIE	CODE	DESCRIPTION	EXEMPLES · VERBATIM
<i>Émotions positives</i>	ÉMOT (+)	Explicitation des émotions que le/la participant-e perçoit comme positives en relation à son expérience tant au niveau d'apprentissage qu'au niveau émotionnel.	<p>« Fierté et confiance. Ce qui peut expliquer ces émotions ressenties est la réalisation de l'utilité que la maîtrise de ces savoir-faire représente dans un cadre professionnel. » (Q. 2015-2016, Anonyme)</p> <p>« Moi, j'ai mis "stress positif" parce que parfois, le petit coup d'adrénaline avant de faire quelque chose ça te donne ... ben par exemple, le sourire, ou ça te donne l'envie d'y aller. » (E. 2018-2019, Denise)</p>
<i>Émotions négatives</i>	ÉMOT (-)	Explicitation des émotions que le/la participant-e perçoit comme négatives en relation à son expérience tant au niveau d'apprentissage qu'au niveau émotionnel.	<p>« Le cours, à l'époque, laissait une très grande marge de manœuvre pour concrétiser son projet. Le sentiment principal de ce saut dans l'inconnu induit donc de l'appréhension [...], de la frustration lorsqu'on apprend par le trial & error [...] » (Q. 2014-2015, Anonyme)</p> <p>« De l'énervement (quand les forts caractères se rencontraient ou que certaines tâches étaient bâclées). » (Q. 2016-2017, Abel)</p>
<i>Perception positive</i>	PERCEP (+)	Explicitation des constats que le/la participant-e fait et identifie comme positifs en relation à chaque thème traité.	<p>« [Ce cours] m'a permis de nourrir ma confiance en moi et d'accélérer mon développement personnel et ma maturité. J'ai aussi développé de nouvelles aptitudes (design, présentation, rythme d'élocution...) [...] Il m'a permis de croire en moi et en mon potentiel. J'avais des idées, et j'ai pour la première fois pu voir leurs résultats lors de leur mise en œuvre. Le travail d'équipe était aussi une très belle partie, il y avait des évolutions dans nos relations mais nous faisons en sorte de réussir au mieux. » (Q. 2016-2017, Anonyme)</p>

			« Ce cours a été très formateur à bien des égards, pas sans difficultés ni sans réussites, et je suis très heureuse de l'avoir suivi. J'espère que plus de cours de ce type existeront dans le futur car ils donnent un sens à nos études, nous font évoluer et peuvent nous permettre de savoir si le métier que l'on aimerait faire nous correspond. » (Q. 2018-2019, Denise)
<i>Perception négative</i>	PERCEP (-)	Explicitation des constats que le/la participant-e fait et identifie comme négatifs en relation à chaque thème traité.	« Avancement lent dû au fait que chacun avait différentes priorités et disponibilités. » (Q. 2016-2017, Anonyme) « Peut être l'un des points négatifs du cours c'est que dès le premier jour on a été mis en groupe et on nous a parlés de présentation avec un prix. Donc, il y avait une compétition dès le premier jour. » (E. 2012-2013, Rose)
<i>Phase motivationnelle de la motivation</i>	MOT-MOTIV	Propos qui évoquent les raisons (le "pourquoi") pour lesquelles les participant-es se sont investi-es dans le cours. Il s'agit de repérer des explications sur leurs valeurs, besoins, buts, intérêts, intentions, prédictions, attentes, prévisions ou visions de l'avenir, estime de soi.	« En raison de ma nature spontanée et de mon côté altruiste, le fait d'avoir pu œuvrer au nom d'une cause noble représentait sans nul doute un vecteur incontestable à mes ressentis. » (Q. 2015-2016, Anonyme) « Ce cours promettait de nous faire monter un projet. La pratique était quelque chose que je recherchais, et j'étais donc content de voir qu'un cours en proposait. De plus, l'humanitaire était à l'époque un des champs dans lesquels je me voyais volontiers travailler et c'était donc avec plaisir que j'y mettais un premier pied. » (Q. 2016-2017, Abel)
<i>Phase volitionnelle de la motivation</i>	MOT-VOLIT	Propos qui expliquent la façon (le "comment") les participant-es se sont pris-es pour mener à bien leur objectif global de finaliser le cours et les objectifs intermédiaires. Il s'agit de repérer des explications sur les stratégies, les comportements, les modifications éventuelles de ces stratégies et comportements, le maintien et la gestion (régulation) de l'effort sur la durée.	« Ce qui m'a permis de poursuivre le cours jusqu'au bout est ma grande motivation et ma détermination à atteindre les objectifs que je me suis fixés. Je savais que ce cours serait formateur, alors il était évident que par la qualité de la formation proposée, j'allais être prêt à le poursuivre jusqu'à la fin. » (Q. 2015-2016, Anonyme) « Parce qu'il y avait une motivation à ce qu'on fasse quelque chose qui marche et qui nous plaise, et ça c'était évident, mais je pense que le fait que ça soit noté, qu'il y ait un enjeu derrière qui soit aussi personnel puisque c'est notre diplôme qui est en jeu aussi, euh... ça a permis parfois de... comment dire... de

			<p>vérifier que le détail était bien fait ou de prendre plus de temps. » (E. 2018-2019, Denise)</p>
<i>Intérêt</i>	INT	<p>Propos qui relèvent des raisons individuelles et/ou contextuelles en lien avec le contenu et la valeur perçue qui déclenchent l'intérêt ainsi que son évolution (maintien, diminution, augmentation) tout au long du cours.</p>	<p>« La haine de l'échec car j'aime finir les choses que j'ai commencées surtout si elles me tiennent à cœur et que j'y vois un réel potentiel. » (Q. 2018-2019, Anonyme) « Le travail d'équipe premièrement. J'aimais les gens avec qui je faisais le projet, bien que je les ai découverts au premier cours. Deuxièmement, la pression amenée par la professeure. J'aimais le challenge que nous demandait le cours, et qu'il ne nous permettait pas de "glander", comme beaucoup d'autres cours le permettent. Finalement, j'avais envie de réussir et de récolter plein d'argent pour la cause. Le projet en lui-même était aussi un défi sportif qui me plaisait. »(Q. 2016-2017, Abel)</p>
<i>Dimension cognitive du travail en groupe</i>	GROUPE-COG	<p>Propos qui décrivent la dimension cognitive du travail collaboratif : la façon dont la tâche est réalisée, les obstacles ou problèmes rencontrés et l'organisation pour les résoudre.</p>	<p>« Les difficultés principales étaient le manque de temps pour se retrouver et travailler en collaboration sur les documents à rendre tout en avançant au niveau opérationnel. Pour y parvenir, nous avons mis en place un agenda partagé, utilisé des outils de collaboration en ligne et segmenté le travail en fonction de nos compétences personnelles. » (Q. 2014-2015, Anonyme) « J'ai appris l'importance de la répartition des tâches qui responsabilise chacun dans les activités dont il est en charge. » (E. 2012-2013, Rose)</p>
<i>Dimension relationnelle du travail en groupe</i>	GROUPE-REL	<p>Propos qui décrivent la dimension relationnelle du travail collaboratif : comment le groupe du projet a été créé, la façon dont les membres du groupe maintiennent une bonne relation de travail ; les tensions émotionnelles rencontrées et la manière de les traiter.</p>	<p>« Nous n'avons pas rencontré beaucoup de problèmes au niveau relationnel. Dès le début nous avons établi une liste des attentes de chacun ainsi que des possibilités d'investissements. En plus de ça, le long de projet nous avons eu des séances feedbacks qui nous permettait de savoir comment les autres se sentaient et pouvoir ainsi travailler au mieux ensemble. » (Q. 2016-2017, Anonyme) « On n'était pas vraiment un groupe, on était vraiment quatre personnes différentes et on n'était pas encore en accord. [...] On a dû beaucoup batailler. [...] On est devenu un groupe. On était devenu quatre qui, enfin, c'était un, c'était une entité,</p>

			<p>c'était une équipe [...]. Ensemble. [...] C'est comme un orchestre avec quatre instruments. Au début, c'est la cacophonie et après, tu t'accordes sur une note, sur une ligne, et d'un coup, ça fait un truc très mélodieux, ben c'était ça. Pourtant, ces quatre instruments étaient très différents ! C'est ça qui était intéressant. » (E. 2018-2019, Denise)</p>
<p><i>Sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle</i></p>	<p>AUTO-EFF</p>	<p>Propos qui relèvent des croyances des participant-es quant à leur capacité de réaliser les tâches et d'atteindre l'objectif du cours. Parmi les éléments à repérer : évocation des expériences vécues (échecs, réussites) ; démonstration de proactivité ; niveau de difficulté des choix (quant aux actions et aux objectifs) ; réactions face aux obstacles ; processus d'autorégulation ; influences (observation, comparaison) d'autrui (pairs, enseignant-es, autres) ; impact des feedbacks reçus ; expériences émotionnelles attendues aux éléments énumérés (e.g. gestion du stress, des conflits, des échecs ou des réussites).</p>	<p>« De fait de mes activités hors université, j'avais déjà eu l'occasion "d'apprendre en faisant". Notamment en ayant des postes à responsabilités dans les associations ou j'ai dû lancer divers projets. » (Q. 2016-2017, Anonyme)</p> <p>« Ça a été un, ça a été un challenge, ça, pour sûr! Euh... Pour dire, je pense que la vidéo, je me suis enfermé 24 heures chez moi et j'ai sorti une vidéo en n'ayant aucune connaissance au début du logiciel et à la fin, j'avais une vidéo plutôt pas mal, donc... Moi, j'ai toujours fait de la musique, j'ai toujours utilisé des logiciels pour faire de la musique, j'ai aussi créé la musique dans la vidéo, et j'avais une vraie motivation à comprendre le logiciel, à l'appliquer et à voir le résultat ensuite pour pouvoir le présenter à mon équipe et pour du coup euh... ben, j'étais assez fier de ce que j'avais fait ! j'étais... j'avais hâte de voir ce qu'ils en pensaient et de le partager. » (E. 2016-2017, Abel)</p>
<p><i>Autonomie</i></p>	<p>AUTON</p>	<p>Éléments de réflexion qui expliquent si et/ou comment le/la participant-e a pu développer son autonomie. Parmi les éléments à repérer : opportunités de faire des choix, de prendre des décisions, d'exprimer son opinion, de s'organiser.</p>	<p>« J'ai eu du mal à comprendre les aspects purement théoriques du cours. L'autonomie et le côté opérationnel ont été plus important pour moi que les séances avec mes enseignantes. » (Q. 2014-2015, Anonyme)</p> <p>« Nous étions libres dans la méthode de fonctionnement, dans le choix des supports de collaboration et de production des travaux. Cette liberté a probablement contribué à nous rendre responsables dans le projet. Nous étions maîtres de nos choix donc il fallait les assumer. » (Q. 2012-2013, Rose)</p>
<p><i>Créativité</i></p>	<p>CRÉA</p>	<p>Éléments de réflexion qui expliquent si et/ou comment le/la participant-e a pu développer sa créativité.</p>	<p>« Oui, je me suis senti libre de [développer mon autonomie, ma créativité et de m'exprimer pleinement]. Ce qui a permis cela est la confiance en soi et la maîtrise du sujet. » (Q. 2015-2016, Anonyme)</p>

			« Je dirais que ma créativité personnelle a plutôt été freinée par le travail à plusieurs car elle est plutôt débordante quand je suis motivée mais pas toujours réalisable. Je reste créative grâce à d'autres domaines. » (Q. 2018-2019, Denise)
<i>Épanouissement</i>	ÉPAN	Éléments de réflexion qui expliquent si, comment et/ou pourquoi le/la participant-e a pu se sentir accompli-e.	« Des émotions positives. C'est probablement un des meilleurs aspects que j'ai trouvé au cours. Au niveau personnel, je lie l'autonomie et la créativité directement à mon épanouissement au travail. » (Q. 2014-2015, Anonyme) « Globalement, j'étais très enthousiaste, j'étais très contente, et puis, à la fin aussi, en décembre, quand on a fait notre présentation, on était très satisfaites, même si on n'était pas arrivé premières. » (E. 2012-2013, Rose)
<i>Sens</i>	SENS	Propos qui renvoient au fait d'identifier des sens dans les actions et ou les objectifs qui vont au-delà de propres buts individuels, i.e. qui sont présentés comme quelque chose qui transcende le soi.	« L'envie d'avoir un impact concret sur la vie de personnes et de contribuer à leur développement était supérieure à l'envie d'arrêter [le cours, à cause de certains conflits]. » (Q. 2018-2019, Anonyme) « L'engagement envers le cours, envers les enfants que l'on aide, envers l'association qui y est liée (et l'équipe adorable qui la compose), envers le groupe formé avec mes camarades. » (Q. 2018-2019, Denise)
<i>Apprentissage par projet</i>	APP-PRJ	Avis par rapport à ce type de cours suivant la méthodologie d'apprentissage par projet —un type de pédagogie active, et évocation du ressenti à partir de son expérience personnelle dans ce cours.	« Je pense que la structure telle qu'elle a été faite m'a permis d'être plus efficace et d'avoir des résultats plus rapidement que si c'était un apprentissage par projet seul. [...] La différence majeure est l'accompagnement et le feedback reçu. Le fait d'avoir des professeurs qui nous conseillent et nous donnent leur avis sur ce qu'on fait nous permet d'être plus confiant dans nos choix ou alors de pouvoir changer ce qu'il faut très vite. » (Q. 2016-2017, Anonyme) « Ce qui est sûr, c'est que ce cours a rempli une fonction, m'a nourri plus que les autres, mais du coup, je pense que sans ce cours, il y aurait eu un manque. » (E. 2016-2017, Abel)
<i>Accompagnement</i>	ACCOMP	Éléments de réflexion qui expliquent comment l'équipe enseignante et/ou les	« Certains conflits internes avec un assistant m'ont souvent remis en question et j'ai pensé à arrêter le cours. Dans des

		pairs ont accompagné l'expérience du/de la participant-e soit par le guidage, par le soutien, les retours, la collaboration.	projets comme ceux qui nous sont proposés, le soutien des responsables est primordial et il a malheureusement parfois manqué. (Q. 2018-2019, Anonyme) « Expérience particulièrement positive. Les professeures [...] et notre sponsor [...] étaient disponibles pour répondre à nos questions et nous aider dans nos challenges [...] Notre sponsor [...] nous a transmis de précieux conseils que j'applique encore aujourd'hui. » (Q. 2012-2013, Rose)
<i>Numérique</i>	NUMÉR	Propos qui décrivent l'usage des outils numériques par le/ la participant-e, et éléments de réflexion qui expliquent si l'utilisation du numérique a participé à son épanouissement au niveau de l'autonomie et de la créativité.	« Les outils numériques étaient importants. Toutefois, on s'aperçoit très vite qu'il ne s'agit que d'outils et qu'il faut savoir comment les utiliser correctement. (Q. 2018-2019, Anonyme) « L'usage d'outils numériques a été central et indispensable. Nous avons créé un groupe facebook privé pour faciliter la collaboration entre membres du groupe. » (Q. 2012-2013, Rose)
<i>Compétences et connaissances</i>	COMP-CONN	Éléments de réflexion autour des compétences et des connaissances acquises / pratiquées/perfectionnées dans le cours leur mise en relation avec celles requises dans le monde professionnel actuel et avec sa propre expérience professionnelle.	« Savoir travailler en équipe et le fait d'être pédagogue pourraient être des savoir-faire que le cours a pu m'apporter. Le fait d'assister aux cours et de s'inspirer de la manière du professeur de communiquer ses raisonnements et la prise de conscience de l'importance de travailler en équipe pour atteindre des objectifs avec ses camarades à travers une allocation efficace des tâches a probablement aidé à les acquérir. » (Q. 2015-2016, Anonyme) « Les compétences transversales, personnellement, c'est quelque chose que j'adore parce que je peux, si on est curieux, on va aller dans plein de domaines différents et on va faire plein de liens, parfois improbables [...] c'est l'une des choses que j'ai aimées. » (E. 2018-2019, Denise)

Annexe 4 · Sélection de verbatims des questionnaires et des entretiens

— Aperçu général

Phase motivationnelle de la motivation [MOT-MOTIV]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
MOT-MOTIV	10	1

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
MOT-MOTIV	23	1

Phase volitionnelle de la motivation [MOT-VOLIT]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
MOT-VOLIT	79	25

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
MOT-VOLIT	129	13

Sentiment d'efficacité personnelle [AUTO-EFF]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
AUTO-EFF	84	22

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
AUTO-EFF	162	7

Intérêt [INT]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
INT	13	0

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
INT	25	0

Dimension relationnelle du travail en groupe [GROUPE-REL]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
GROUPE-REL	31	18

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
GROUPE-REL	64	5

Dimension cognitive du travail en groupe [GROUPE-COG]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
GROUPE-COG	47	19

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
GROUPE-COG	112	9

Autonomie [AUTON]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
AUTON	11	0

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
AUTON	35	2

Créativité [CRÉA]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
CRÉAT	15	7

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
CRÉAT	36	2

Accompagnement [ACCOMP]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
ACCOMP	32	3

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
ACCOMP	87	14

Numérique [NUMÉR]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
NUMÉR	7	3

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
NUMÉR	33	2

Compétences et connaissances [COMP-CONN]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
COMP-CONN	45	0

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
COMP-CONN	110	0

Sens [SENS]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
SENS	19	0

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
SENS	35	0

Apprentissage par projet [APP-PRJ]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
APP-PRJ	43	10

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
APP-PRJ	129	11

Épanouissement [ÉPAN]

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
ÉPAN	40	0

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
ÉPAN	57	0

— Verbatims par catégorie/code

Phase motivationnelle de la motivation [MOT-MOTIV]⁹³

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● MOT-MOTIV	10	1

(+) Ce cours promettait de nous faire monter un projet. La pratique était quelque chose que je recherchais, et j'étais donc content de voir qu'un cours en proposait. De plus, l'humanitaire était à l'époque un des champs dans lesquels je me voyais volontiers travailler et c'était donc avec plaisir que j'y mettais un premier pied. (Abel-2016/17-Q)

(+) La dimension de l'entrepreneuriat était mise en avant et j'aime créer. [...]. J'aurais donc eu un meilleur aperçu des réels challenges professionnels. (An-2018/19)

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● MOT-MOTIV	23	1

(+) La mise en pratique directe de la théorie vue en cours via les projets de groupe a été un facteur motivant [...] Par ailleurs, l'autre facteur de motivation était la finalité altruiste du cours mise en perspective par la participation active dans un projet concret et humanitaire. (Rose-2012/13-Q)

(+) Pouvoir participer à un cours qui permet d'avoir un impact positif sur la société. Apprendre la planification et l'organisation d'un projet accès humanitaire. (An-2016/17)

(+) À l'époque, je ne suis pas sûr que je, je me sois dit "c'est un projet, donc je vais apprendre". Je me suis plutôt dit ça "ah! il a l'air d'avoir quelque chose de différent, éventuellement, je ne sais pas trop ce que je vais y trouver, mais allons voir". (Abel-2016/17-E)

Phase volitionnelle de la motivation [MOT-VOLIT]⁹⁴

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● MOT-VOLIT	79	25

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● MOT-VOLIT	129	13

⁹³ Description dans la grille de codage : MOT-MOTIV → Propos qui évoquent les raisons (le "pourquoi") pour lesquelles les participant-es se sont investi-es dans le cours. Il s'agit de repérer des explications sur leurs valeurs, besoins, buts, intérêts, intentions, prédictions, attentes, prévisions ou visions de l'avenir, estime de soi.

⁹⁴ Description dans la grille de codage : MOT-VOLIT → Propos qui expliquent la façon (le "comment") les participant-es se sont pris-es pour mener à bien leur objectif global de finaliser le cours et les objectifs intermédiaires. Il s'agit de repérer des explications sur les stratégies, les comportements, les modifications éventuelles de ces stratégies et comportements, le niveau de profondeur de l'engagement (e.g. flow), le maintien et la gestion (régulation) de l'effort sur la durée.

(+) *Soulagement et joie quand ils se passent bien ou qu'une étape décisive est franchie. [...] L'excitation et la fierté d'être parvenu à surmonter ces obstacles initiaux. (An-2014/15)*

(+) *Le travail d'équipe premièrement. [...] Deuxièmement, la pression amenée par la professeure. J'aimais le challenge que nous demandait le cours, et qu'il ne nous permettait pas de "glander", comme beaucoup d'autres cours le permettent. Finalement, j'avais envie de réussir et de récolter plein d'argent pour la cause. Le projet en lui-même était aussi un défi sportif qui me plaisait. (Abel-2016/17-Q)*

(+) *Globalement, j'étais très enthousiaste, j'étais très contente, et puis, à la fin aussi, en décembre, quand on a fait notre présentation, on était très satisfaites. (Rose-2012/13-E)*

(+) *De la fierté : pour avoir fait un projet de A à Z [...] ; pour avoir réussi à former un groupe uni [...] ; pour avoir réussi à atteindre notre objectif. De la joie : en groupe ou avec les camarades (entraide, motivation, rires, partage), en classe ou en dehors ou encore lors de nos événements respectifs lors de nos échanges avec l'association ou les enfants que l'on a aidé. (Denise-2018/19-Q)*

(+) *J'étais pris par le projet, quitte, de temps en temps, à en oublier le but. [...] Moi, je pense qu'il y a des moments où j'ai oublié parce que j'avais trop d'énergie, j'étais trop captivé par le moment présent. (Abel-2016/17-E)*

(-) **(+)** *Stress-stress (Ce qui va avec la motivation, surtout face aux deadlines). (Abel-2016/17-Q)*

(-) *Du découragement parfois : dans les moments difficiles (au sein du groupe, période de rush, impression de ne pas voir de résultat). (Denise-2018/19-Q)*

(-) *Des frustrations/colère (quand un travail était mal ou pas fait). (Abel-2016/17-Q)*

(-) *Le cours, à l'époque, laissait une très grande marge de manœuvre pour concrétiser son projet. Le sentiment [...] de la frustration lorsqu'on apprend par le trial et error (Comment créer son site internet ? Pourquoi le montage de cette vidéo ne marche pas ? Etc.). (An-2014/15)*

(+) *L'engagement envers le cours, envers les enfants que l'on aide, envers l'association qui y est liée (et l'équipe adorable qui la compose), envers le groupe formé avec mes camarades. Les progrès réalisés aussi, les petits succès, la dynamique de groupe (longue et difficile à s'installer pour nous mais qui n'a fait que s'améliorer) et les encouragements entre membres du cours. (Denise-2018/19-Q)*

(+) *Je n'ai jamais eu envie d'arrêter le cours. Le professeur parvenait à attirer l'attention sur le contenu de son cours toujours un petit peu plus après chaque séance. (An-2015/16)*

(+) *La dynamique de groupe. Je ne me voyais pas abandonner mon groupe de travail alors que celui-ci était formé dès le premier cours. L'élément consolidant du groupe a été la finalité humanitaire du projet à ensemble. (Rose-2012/13-E)*

(+) *La mise en pratique directe de la théorie est particulièrement stimulante d'un point de vue intellectuel. Après chaque cours, nous avons des actions à prendre entre membre du groupe pour nous organiser afin de produire le livrable à présenter au cours suivant. (Rose-2012/13-Q)*

(-) *Certains conflits internes avec un assistant m'ont souvent remis en question et j'ai pensé à arrêter le cours. (An-2018/19)*

(-) *Certains camarades ont eu envie d'arrêter le cours à cause de l'investissement de temps. (An-2016/17)*

Sentiment d'efficacité personnelle [AUTO-EFF]⁹⁵

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● AUTO-EFF	84	22

(+) *Je me suis senti confiant, je sentais que j'étais à l'aise dans beaucoup de chose que nous demandait le cours. (Abel-2016/17-Q)*

(+) *Me sentir valorisée : de pouvoir apporter des compétences et des connaissances que j'avais déjà pour faire avancer tout le groupe et le projet ; de réaliser ce dont je pouvais être capable seule ou en groupe ; d'avoir des connaissances utiles et de les utiliser. (Denise-2018/19-Q)*

(+) *La haine de l'échec car j'aime finir les choses que j'ai commencées surtout si elles me tiennent à cœur et que j'y vois un réel potentiel. (An-2018/19)*

(+) **(-)** *Le stress-stress, au départ, c'était juste qu'on ne se connaissait pas, qui était... je pense ce n'était ni négatif parce qu'on ne s'est pas emmêlé les pieds, ni extrêmement positif puisqu'en fin... en fait, ça dépend à quel moment... Il y avait, il y avait de la tension, mais je ne sais pas si c'était vraiment du stress, du coup. Et après, c'était, pas, il y avait comme une évidence de "c'est bon, on va y arriver" (Denise-2018/19-E)*

(-) *J'avais quand même une volonté que notre projet soit, soit vu, soit vu sur les réseaux sociaux [...] donc j'avais une appréhension du suivi des gens [...], le fait que ça fonctionne, que les gens voient les photos qui il y en ait quelques likes... Une appréhension finalement assez, assez naturelle. [...] Parce que c'est finalement être reconnu par ses pairs et être... être vu et jugé et accepté ou non. (Abel-2016/17-E)*

(-) *Stress, peur de l'échec concernant les événements à organiser. Le cours, à l'époque, laissait une très grande marge de manœuvre pour concrétiser son projet. Le sentiment principal de ce saut dans l'inconnu induit donc de l'appréhension (Combien de participants viendront à notre événements ? Que se passe-t-il s'il y a un problème avec les billets ? Etc.) (An-2014/15)*

(-) *Stress : atteindre les objectifs fixés dans un temps limité n'est pas facile. Il faut faire face aux nombreux imprévus. (An-2018/19)*

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● AUTO-EFF	162	7

(+) *Ce qui m'a permis de poursuivre le cours jusqu'au bout est ma grande motivation et ma détermination à atteindre les objectifs que je me suis fixés. Je savais que ce cours serait formateur, alors il était évident que par la qualité de la formation proposée, j'allais être prêt à le poursuivre jusqu'à la fin. (An-2015/16)*

(+) *Ce cours, il a été un petit peu le début ou j'ai réalisé que je savais parler, que j'arrivais à parler et que j'arrivais à parler à une équipe, à des gens qui étaient devant moi. J'arrivais éventuellement charmer et ça, pour moi, personnellement, c'était important. C'était important, parce que ça m'a donné confiance en moi. (Abel-2016/17-E)*

(+) *Engagement, responsabilité, incitation à aller au-delà de sa zone de confort en prenant contact avec des personnes en dehors de son cercle habituel de fréquentation (monde associatif, professionnel... (Rose-2012/13-Q)*

(+) *Conviction : juste avant la présentation de nos travaux devant le jury le conseil de [notre sponsor] a frappé mon esprit "restez sur vos positions". Mon groupe et moi-même nous étions tellement investis pendant quasiment trois mois. Nous devions être fières de ce que nous avons réalisé ensemble alors que nous étions parties de loin. Je me devais (avec les coéquipières) défendre les choix que nous avons pris car j'étais convaincue que c'étaient les bons... (Rose-2012/13-Q)*

(-) *Oui, en fait le stress, ça vient par rapport au temps aussi aux délais, on avait deux semaines, mais aussi parce qu'on ne se voyait pas pendant deux semaines, pas tous les jours, alors du coup on ne savait pas si on avançait comme on voulait ; on ne savait pas si l'autre personne avait fait sa partie jusqu'au moment où on se rend compte que pas complètement alors du coup, ça freinait les autres... (Rose-2012/13-E)*

⁹⁵ Description dans la grille de codage : **AUTO-EFF** → Propos qui relèvent des croyances des participant-es quant à leur capacité à réaliser les tâches et d'atteindre l'objectif du cours. Parmi les éléments à repérer : évocation des expériences vécues (échecs, réussites) ; démonstration de proactivité ; niveau de difficulté des choix (quant aux actions et aux objectifs) ; réactions face aux obstacles ; processus d'autorégulation ; influences (observation, comparaison) d'autrui (pairs, enseignant-es, autres) ; expériences émotionnelles attendantes aux éléments énumérés (e.g. gestion du stress, des conflits, des échecs ou des réussites).

Intérêt [INT]⁹⁶

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● INT	13	0

(+) J'avais ressenti beaucoup d'intérêt et étais très satisfait de travailler en lien avec ce thème. (An-2015/16)

(+) [À propos des émotions ressenties en lien avec l'aide humanitaire, j'ai ressenti de la motivation (créer un projet pour une cause qui me plait), de l'intérêt (car la cause me parlait mais elle me demandait de faire des recherches pour m'en rapprocher). (Abel-2016/17-Q)

(+) Il y avait une chose simple qui montrait un peu ma motivation dans ce cours, c'est quand j'en parlais autour de moi, c'était le seul cours duquel je voulais parler, en fait. C'était le seul cours qui m'intéressait assez pour que je vienne sortir des grands discours et des idées et expliquer en fait ce que je faisais. [...] Les adultes sont beaucoup plus intéressés par l'action, par ce qu'il se passe vraiment, [...] et moi, en tant qu'étudiant, j'aspirais à être à être un adulte, donc je pense que c'est aussi par-là que ça m'intéressait plus. (Abel-2016/17-E)

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● INT	25	0

(+) Je souhaitais compléter mon parcours de gestion d'entreprise avec une prédominance en marketing /communication, ceci dans le but de poursuivre mes études de master vers ce même domaine. (Rose-2012/13-Q)

(+) Ce qu'il y avait aussi d'intéressant [...] c'était de pouvoir interagir avec des professionnels, des personnes très expérimentés. (Rose-2012/13-E)

(+) Je me suis intéressé à ce cours à option car il offrait la possibilité de créer sa propre "ONG" et de mettre en pratique des connaissances théoriques directement sur le terrain. (An-2015/16)

(+) Je me suis intéressée à ce cours pour l'apprentissage par projet (apprendre en faisant), avoir un impact positif, voir un résultat concret à la fin, donner du sens à mon apprentissage, aider des enfants, sujet qui me tient à cœur. Je m'y suis engagée pour ces raisons et parce que le premier cours (présentation du programme, de l'équipe pédagogique, des projets) m'a confirmé que ces valeurs étaient présentes dans le cours. (Denise-2018/19-E)

Dimension relationnelle du travail en groupe [GROUPE-REL]⁹⁷

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● GROUPE-REL	31	18

(+) Empathie : comprendre la situation de son collègue. Joie : dans l'ensemble, très bonne ambiance de groupe. (An-2018/19)

(+) Émotions positives, j'aime travailler en groupe et organiser le travail afin que tout le monde soit content. (An-2016/17)

(+) Les émotions ressenties sont : satisfaction et surprise, car le travail d'équipe a permis de rendre cette expérience inoubliable en mettant en avant l'importance du contact social, la construction d'un

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● GROUPE-REL	64	5

(+) Nous n'avons pas rencontré beaucoup de problèmes au niveau relationnel. Dès le début nous avons établi une liste des attentes de chacun ainsi que des possibilités d'investissements. En plus de ça, le long de projet nous avons eu des séances feedbacks qui nous permettait de savoir comment les autres se sentaient et pouvoir ainsi travailler au mieux ensemble. (An-2016/17)

(+) Impact positif car j'ai appris à gérer mes émotions et les émotions des autres pour mener à bien un

⁹⁶ Description dans la grille de codage : INT → Propos qui relèvent des raisons individuelles et/ou contextuelles en lien avec le contenu et la valeur perçue qui déclenchent l'intérêt ainsi que son évolution (maintien, diminution, augmentation) tout au long du cours.

⁹⁷ Description dans la grille de codage : GROUPE-REL → Propos qui décrivent la dimension relationnelle du travail collaboratif : comment le groupe du projet a été créé, la façon dont les membres du groupe maintiennent une bonne relation de travail ; les tensions émotionnelles rencontrées et la manière de les traiter.

lien social fort, et ma capacité à être proactif dans le cadre d'un projet. (An-2015/16)

(+) De la fierté : [...] pour avoir réussi à former un groupe uni (on a appris à s'écouter, à connaître nos points de vue, à faire des compromis, à mettre chacun-e en valeur) pour avoir réussi à atteindre notre objectif. (Denise-2018/19-Q)

(+) De la joie (amusement, rires, bons moments liés au fait de se retrouver), [...] de la fierté de groupe... (Abel-2016/17-Q)

(+) J'aimais les gens avec qui je faisais le projet, bien que je les aie découverts au premiers cours. (Abel-2016/17-Q)

(+) Avant même de faire connaissance, nous avons appris à faire équipe. [...] Je pense que tout tourne autour de la confiance dans une équipe et en fait pour ce projet-là, il a fallu qu'on apprenne à se faire confiance sans se connaître, le premier jour. (Rose-2012/13-Q/E)

(-) **(+)** Pour moi, c'est juste impossible [d'éviter les émotions négatives] Il s'agit du caractère de chacun. Il s'agit des personnes [...] le côté travailler en projet, il y a des émotions négatives parce qu'on travaille en groupe et que dans un groupe, il y a forcément des caractères qui se rencontrent]. (Abel-2016/17-E)⁹⁸

(-) De l'énerverment (quand les forts caractères se rencontraient) (Abel-2016/17-Q)

(-) De l'agacement et du découragement, parfois de la colère : surtout au début à cause de l'incompréhension mutuelle et l'impression de ne pas intégrer le groupe (puisque les trois autres membres se connaissaient déjà) parfois à cause de remarques entre nous (certaines justifiées, d'autres pas) (Denise-2018/19-Q)

(-) Je suis très franc, mais du coup un peu dur [...] c'est que tu te sens mal d'avoir vraiment critiqué si fort quelqu'un et de voir en fait les émotions sur l'autre personne qui sont négatives. (Abel-2016/17-E)

projet. J'ai aussi appris à écouter les autres, et ne pas m'enfermer dans mes idées. (An-2016/17)

(+) On a surmonté ces difficultés en faisant preuve d'attention et de discernement et en restant à l'écoute des uns et des autres. (An-2015/16)

(+) Nous n'avons pas rencontré de difficulté à ce niveau-là. 3 des 4 membres du groupe se connaissaient déjà donc l'intégration de la dernière personne a été cruciale pour créer une bonne cohésion au sein de l'équipe. (An-2014/15)

(+) Apprendre à faire des compromis ; faire connaissance avec des personnes avec une manière différente de penser ; trouver les forces et les atouts de chacun-e pour faire un événement où tout le monde a du plaisir ; se motiver ensemble ; apprendre les uns et des autres (Denise-2018/19-Q)

(+) [...] Et au final, ben, il fallait juste qu'on s'adapte les uns aux autres. [...] et en fait, ça s'est très bien passé (Denise-2018/19-E)

(-) **(+)** Nous avons aussi tous des humeurs et traits de caractère ce qui a amené certains conflits du type "qui est le leader ?" et "qui devrait se prononcer plus ?" etc. En comprenant mieux les personnalités de chacun, on a tous réussi à trouver une place plus confortable dans le groupe. (Abel-2016/17-Q)

(-) Au départ ça a été dur parce que j'avais vraiment l'impression qu'il y avait une frontière en fait entre les trois autres et moi ; parce que les trois se connaissaient déjà, et en fait, c'est j'avais l'impression de pas avoir de points communs d'une certaine manière, à part que le projet me plaisait aussi. (Denise-2018/19-E)

⁹⁸ En réponse à la question ouverte de l'entretien : Est-ce que tu penses que les sources qui provoquent ces émotions négatives devraient ou pourraient être supprimées dans les sont lors de la conception du cours, pour les éviter ?

Dimension cognitive du travail en groupe [GROUPE-COG]⁹⁹

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
GROUPE-COG	47	19

(+) De la joie : on a bien rigolé sur certains projets (la vidéo notamment), lors des événements, quand on voyait les résultats de nos efforts. (Denise-2018/19-Q)

(+) C'était stimulant parce que ce n'est pas juste un devoir à faire seul, mais c'est un devoir à faire ensemble. (Rose-2012/13-E)

(+) La relation de confiance instaurée au sein de l'équipe a permis de se sentir plus à l'aise pour partager ses opinions et échanger ses idées avec les autres membres. Le fait d'avoir travaillé avec des personnes de qualité et de renforcer le lien avec celles-ci a eu un effet sur ma volonté de m'impliquer en me préparant de manière autonome à l'avance aux diverses réunions et débats d'idées. (An-2015/16)

(-) **(+)** Nous n'avions pas la même façon de travailler [...] Donc cela créait des déséquilibres sur les résultats apportés par chacun. [...] cela amenait des conflits [...] Nous avons fini par discuter calmement des griefs ce qui a complètement changé la dynamique. (Abel-2016/17-Q)

(-) Il y avait peut-être une petite partie de stress derrière, parce qu'on ne se voyait pas tous les jours, parce que les cours étaient une fois tous les quinze jours, donc pendant deux semaines, on se voyait plus du tout et il fallait qu'on travaille à distance sur le devoir. On s'était partagé en trois et puis oui, parfois, il y avait un peu de tension, mais liée au stress, parce qu'il fallait qu'on arrive à terminer à temps le devoir. [...] Oui, en fait le stress, ça vient par rapport au temps aussi au délai. (Rose-2012/13-E)

(-) Frustration : lorsque les tâches ne sont pas réalisées comme convenu auparavant. (An-2018/19)

(-) De l'énervernement (quand certaines tâches étaient bâclées) (Abel-2016/17-Q)

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
GROUPE-COG	112	9

(+) Le travail en groupe était un élément primordial de la réussite du projet. J'y ai donc accordé beaucoup d'importance. [...] Le travail d'équipe a eu un impact très positif sur mon expérience d'apprentissage. Je suis convaincu que le travail d'équipe est l'élément qui garantit la constance des résultats positifs. (An-2014/15)

(+) Impact très positif car malgré les différents (tout à fait normal dans un travail de groupe sur une aussi longue période), cela nous a permis d'avoir un réel aperçu sur le travail en équipe dans un contexte semi-professionnel. J'ai beaucoup appris. (An-2018/19)

(+) Impact positif car il teste et améliore la capacité individuelle à s'adapter à un environnement de groupe et à travailler sur l'intelligence interpersonnelle. (An-2014/15)

(+) Division des tâches par compétences [...] Diversité dans les idées. (An-2016/17)

(+) J'ai appris l'importance de la répartition des tâches qui responsabilise chacun dans les activités dont il est en charge. (Rose-2012/13-Q)

(+) Nous avons eu la chance de passer outre l'aspect compétitif de la création de plusieurs groupes et avons pu créer une communauté fédérée autour de la création de nos projets respectifs. En somme, une bonne expérience de gestion de projet et de travail en équipe. (An-2014/15)

(-) Au début nous avons perdu beaucoup de temps parce que nous n'étions pas d'accord, pas en phase. (Denise-2018/19-Q)

(-) Avancement lent dû au fait que chacun avait différentes priorités et disponibilités. (An-2016/17)

⁹⁹ Description dans la grille de codage : GROUPE-COG -> Propos qui décrivent la dimension cognitive du travail collaboratif : la façon dont la tâche est réalisée, les obstacles ou problèmes rencontrés et l'organisation pour les résoudre.

Autonomie [AUTON]¹⁰⁰

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
AUTON	11	0

(+) J'ai beaucoup aimé l'indépendance que nous avons eue. (An-2014/15)

(+) Oui, je me suis senti libre de tout ce qui est cité ci-dessus [de développer mon autonomie, ma créativité et de m'exprimer pleinement]. Ce qui a permis cela est la confiance en soi et la maîtrise du sujet. [...] Les émotions ressenties sont : le plaisir et la satisfaction - en raison de l'autonomie, la créativité et l'épanouissement expérimentés qui ont permis une maîtrise de la matière et l'accomplissement d'un travail de qualité (An-2015/16)

(+) C'étaient des mini projets ça, personnels, que je me suis mis tout seul et j'ai ben énormément pris plaisir à le faire ! J'ai aimé parce qu'il fallait que j'apprenne et que j'applique et c'était une sorte de... C'était plutôt un succès, je trouvais, j'étais content de ce qui en sortait et donc j'étais... [...] Je me suis enfermé 24 heures chez moi et j'ai sorti une vidéo en n'ayant aucune connaissance au début du logiciel et à la fin, j'avais une vidéo plutôt pas mal, donc... Moi, j'ai toujours fait de la musique, j'ai toujours utilisé des logiciels pour faire de la musique, j'ai aussi créé la musique dans la vidéo, et j'avais une vraie motivation à comprendre le logiciel, à l'appliquer et à voir le résultat ensuite pour pouvoir le présenter à mon équipe et pour du coup euh... ben, j'étais assez fier de ce que j'avais fait. (Abel-2016/17-E)

(+) Nous étions libres dans la méthode de fonctionnement, dans le choix des supports de collaboration et de production des travaux. Cette liberté a probablement contribué à nous rendre responsables dans le projet. Nous étions maîtres de nos choix donc il fallait les assumer. [...] Pour produire ma partie, j'étais libre de fonctionner comme je l'entendais à partir du moment où j'atteignais le but fixé. (Rose-2012/13-Q)

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
AUTON	35	2

(+) La liberté et la créativité vient du cadre qui a été imposé. Bien que cela semble paradoxal, le fait d'avoir un cadre établi et des "règles" qui était donné en cours ainsi que les bonnes pratiques nous a permis de "faire à notre sauce" et de pouvoir s'assurer de réussir tout en mettant en place des événements, une communication qui était uniquement notre [...] (An-2016/17)

(+) Savoir travailler en groupe c'est aussi pouvoir compter les uns sur les autres et savoir se débrouiller seul parfois. Travailler en groupe m'a permis de développer plus encore mon autonomie pour valider cet aspect-là. (An-2018/19)

(+) Ces outils numériques [...] nous permettent de travailler en toute autonomie car l'information que l'on veut transmettre est facilement accessible et directement communicable à l'audience-cible. (An-2015/16)

(+) Intéressant car nous étions responsables des contenus que nous voulions diffuser et de quelle manière nous voulions le faire. (An-2018/19)

(+) [Les feedbacks] nous les avons intégrés le plus possible à notre manière c'est-à-dire de changer ce qui n'allait pas mais en gardant notre idée, notre énergie, notre vision derrière. C'est parfois juste une question de formulation. Le tout c'est de rester cohérent et d'être flexible i.e. savoir changer mais garder la base de ce qui fait notre projet, notre vision et de le défendre si l'on s'attaque à ça. (Denise-2018/19-Q)

(+) [Par rapport aux feedbacks] Réflexion critique sur chaque commentaire et prise en compte dans la mise en place du projet si nécessaire et pertinent. (An-2018/19)

(+) J'ai pris en compte les feedbacks que je trouvais justes et mis de côté les autres. (An-2014/15)

(+) (-) Nous sommes des groupes autonomes mais supervisés (donc pas totalement libres) c'est-à-dire que les dates limites, les exigences de rendus / de présentation nous limitent. C'est à la fois une bonne et

¹⁰⁰ Description dans la grille de codage : AUTON → Éléments de réflexion qui expliquent si et/ou comment le/la participant-e a pu développer son autonomie. Parmi les éléments à repérer : opportunités de faire des choix, de prendre des décisions, d'exprimer son opinion, de s'organiser.

une mauvaise chose : cela nous empêche de nous éparpiller et nous pousse à avancer au rythme qui est nécessaire pour valider les crédits universitaires, mais parfois cela nous empêche d'aller au bout des choses pour choisir la solution de facilité ou la plus rapide. (Denise-2018/19-Q)

Créativité [CRÉA]¹⁰¹

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● CRÉAT	15	7

(+) *Essentiellement le fait de pouvoir se reposer sur des compétences que d'autres membres du groupe avaient. L'enthousiasme de groupe et les séances de brainstorming contribuaient, eux, à une meilleure créativité.* (An-2014/15)

(+) *Satisfaction, car on a pu mettre en place des choses et voir les résultats.* (An-2016/17)

(+) *Liberté (je me sentais libre de présenter mes idées comme elles me venaient, je savais que nous allions ensuite en discuter et les améliorer), de la fierté (je sentais que mes idées étaient appréciées), [...] de la joie (quand nous réussissions et que nous fêtions en groupe).* (Abel-2016/17-Q)

(+) *C'était stimulant) Il faut aussi savoir faire preuve de créativité. Donc, on n'a pas simplement appliqué mot pour mot la théorie. Il fallait aller au-delà encore de la théorie, ouais, je pense qu'il fallait faire preuve beaucoup de créativité pendant ce cours.* (Rose-2012/13-E)

(-) *Frustration et challenge/challenge dans la créativité : matériellement, nous ne disposions pas l'ensemble des outils techniques et artistiques pour réaliser ce que nous projetions. [...] Nous avons assez fréquemment fait appel à la débrouillardise [qui] pouvait quelquefois se révéler plus chronophage dans la réalisation.* (Rose-2012/13-Q)

(-) *C'était très compliqué parce que j'avais l'impression que je n'étais pas en résonance... j'étais comme, disons, j'étais décalée en fait, par rapport à eux.* (Denise-2018/19-E)

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● CRÉAT	36	2

(+) *[...] J'ai pu réellement mettre en œuvre les idées qui me venaient concernant le projet. Le groupe était à l'écoute de mes apports.* (Abel-2016/17)

(+) *Canva.com nous a servi à la création d'affiches, de flyers, de photos pour les réseaux sociaux, etc. Ce fut le plus utile pour notre créativité car il est simple à prendre en main et a des propositions de design prêt à l'emploi. Les réseaux sociaux nous ont poussés à être créatifs pour intéresser notre cible et garder leur attention tout en nous laissant une grande part de liberté.* (Denise-2018/19-Q)

(+) *Ces outils numériques permettent de transformer mes idées en objectifs réalisables à plus ou moins court terme. [...]. Grâce à ces outils technologiques, notre imagination peut s'étendre à l'infini de telle sorte que notre créativité ne connaît aucune limite.* (An-2015/16)

(+) *Les outils numériques ont eu une grande place dans le développement de notre autonomie et de notre créativité car cela nous permettait de tester plein de choses.* (Abel-2016/17)

(-) *Je dirais que ma créativité personnelle à plutôt été freinée par le travail à plusieurs car elle est plutôt débordante quand je suis motivée mais pas toujours réalisable. Je reste créative grâce à d'autres domaines.* (Denise-2018/19-Q)

¹⁰¹ Description dans la grille de codage : CRÉA → Éléments de réflexion qui expliquent si et/ou comment le/la participant-e a pu développer sa créativité.

(-) De la colère (lorsque certaines critiques étaient violentes, mais ce sentiment n'était qu'éphémère), de la tristesse (lorsque mes critiques étaient trop violentes...), (Abel-2016/17-Q)

Accompagnement [ACCOMP]¹⁰²

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● ACCOMP	32	3

(+) L'émotion ressentie est la satisfaction car les enseignants prenaient du plaisir à soutenir les étudiants tout au long du cours et le faisaient avec passion et en faisant preuve toujours de bonne volonté. (An-2015/16)

(+) Les feedbacks des autres groupes concernant les présentations étaient toujours intéressants car ils nous poussaient à créer un projet plus cohérent dans sa globalité. À l'intérieur du groupe, nous discutons des toutes les décisions et les tâches effectuées, ce qui permettait de faire mieux mais surtout d'être contents de manière individuelle et collective, in fine, de certains résultats. (Abel-2016/17-Q)

(+) Fierté, joie et motivation (Bien plus que les émotions négatives). (Abel-2016/17-Q)

(+) J'ai aimé avoir les retours et conseils des anciens élèves du cours. Apprendre en faisant concrètement les choses et en ayant un retour direct de nos encadrants a été très constructifs. (Denise-2018/19-Q)

(+) La différence majeure est l'accompagnement et le feedback reçu. Le fait d'avoir des professeurs qui nous conseillent et nous donne leur avis sur ce qu'on fait nous permet d'être plus confiant dans nos choix ou alors de pouvoir changer ce qu'il faut très vite. Il en va de même pour l'accompagnement de l'ONG. (An-2016/17)

(+) Malgré la mise en "compétition" entre groupes dès le premier cours, la professeure a su développer une ambiance positive et bienveillante en organisant des activités variées ne portant pas sur le projet humanitaire. [...] Expérience particulièrement positive. Les professeures et notre sponsor étaient disponibles pour répondre à nos questions et nous aider dans nos challenges. (Rose-2012/13-Q)

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● ACCOMP	87	14

(+) Dans ma volée, les étudiants ont tous été solidaires et très coopératifs. Nous partageons nos difficultés et n'hésitions pas à aider d'autres groupes si l'occasion se présentait. (An-2014/15)

(+) Tous avaient la volonté de nous voir réussir et de nous aider à leur manière [...] : Les assistant-es : [...] en répondant à nos nombreuses questions, en nous aiguillant si besoin ou en nous conseillant. Les professeur-es : en nous donnant les axes de création du projet ; en nous faisant des critiques constructives pour nous faire avancer ou réfléchir [...] ; en nous mettant en relation avec les associations et les dirigeants d'entreprise ; en nous valorisant sur nos points forts et en nous donnant des pistes d'amélioration sur nos points faibles Les intervenant-es, d'anciens étudiant-es du cours qui venait éclairer un point théorique et partager leur expérience. [...] Dans mon groupe : en travaillant ensemble i.e. en apprenant des compétences de chacun-e ; en dédramatisant parfois les situations compliquées ; en pouvant compter sur eux ; en préparant ensemble nos présentations et en les répétant à l'oral. Avec les autres groupes : en réfléchissant ensemble ; en faisant un évènement ensemble ; en discutant beaucoup avec eux [...] ; en participant à leurs évènements autant que possible ; en partageant les informations / bons plans / idées. (Denise-2018/19-Q)

(-) (+) J'ai eu du mal à comprendre les aspects purement théoriques du cours. L'autonomie et le côté opérationnel ont été plus important pour moi que les séances avec mes enseignantes. [...] Les feedbacks académiques ont eu relativement peu d'impact au niveau personnel. Les

¹⁰² Description dans la grille de codage : ACCOMP → Éléments de réflexion qui expliquent comment l'équipe enseignante, les pairs et/ou d'autres parties prenantes ont accompagné l'expérience du/de la participant-e soit par le guidage, par le soutien, les retours, la collaboration.

(+) De la gratitude : Pour tous ceux qui nous ont aidés à maîtriser les outils numériques (intervenants, assistants, amis, connaissances). (Denise-2018/19-Q)

(+) (-) [Par rapport aux feedbacks] C'était instructif et cela permettait de corriger vite le tir si besoin. C'est aussi extrêmement exigeant (en temps et émotionnellement). [...] Le plus dur c'est de le vivre en groupe car, par nos manières différentes de penser, les autres le prenaient quelque fois très mal et cela créait un décalage entre nous. (Denise-2018/19-Q)

(-) Frustrations et incompréhension (momentanées). (Abel-2016/17-Q)

feedbacks plus pratiques (Gestuel lors des pitches, etc.) ont été plus important pour moi. (An-2014/15)

(-) **(+)** Le plus compliqué a été d'être peu encadré sur l'apprentissage de ces outils [numériques], de devoir apprendre majoritairement en autodidacte puis de recevoir des critiques sur notre mise en pratique novice. [...] Les assistants et intervenants du cours ont pris un peu de leur temps pour nous aiguiller parfois et cela a été d'une grande aide. (Denise-2018/19-Q)

(-) Dans des projets comme ceux qui nous sont proposés, le soutien des responsables est primordial et il a malheureusement parfois manqué. (An-2018/19)

(-) Les feedbacks reçus se faisaient sur les documents rendus. Il aurait fallu organiser des réunions pour échanger dessus en étant face à face. (An-2015/16)

Numérique [NUMÉR]¹⁰³

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
NUMÉR	7	3

(+) Satisfaction et confiance. La facilité et la flexibilité avec laquelle ces outils sont maniables pourraient expliquer ces émotions que j'ai ressenties en lien avec le thème "outils numériques". (An-2015/16)

(+) De l'accomplissement et de la fierté : Pour avoir appris à utiliser ces outils et leurs possibilités ; pour avoir su communiquer nos intentions grâce à eux de plus en plus clairement au fil de l'année et de nos événements ; pour avoir réussi notre campagne de crowdfunding ; pour l'utilité que j'ai pu en retirer ensuite (création de mon site personnel, création de flyers pour des amis). (Denise-2018/19-Q)

(+) Alors oui, oui ! Le fait que j'ai développé, du coup, des connaissances dans le design, j'ai dessiné un petit peu, j'ai découpé sur le Mac et ensuite j'ai aussi créé la vidéo, donc, utiliser un logiciel qui permet de créer cette vidéo, moi, à nouveau, c'étaient des mini projets ça, personnels, que je me suis mis tout seul et j'ai ben énormément pris plaisir à le faire ! J'ai aimé parce qu'il fallait que j'apprenne et que j'applique et c'était une sorte de... C'était plutôt un succès, je trouvais, j'étais content de ce qui en sortait et donc j'étais... il y a quand même de la joie liée à l'utilisation de ces différents logiciels. Mais disons que ce n'est pas, ce n'est pas le type numérique en soi ; si on m'avait appris à utiliser n

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
NUMÉR	33	2

(+) Ces outils numériques permettent de transformer mes idées en objectifs réalisables à plus ou moins court terme. Il s'agit de technologies dont on ne peut se passer pour la simple et bonne raison qu'ils sont devenus indispensables dans nos activités quotidiennes. Ils nous permettent de travailler en toute autonomie car l'information que l'on veut transmettre est facilement accessible et directement communicable à l'audience-cible. Grâce à ces outils technologiques, notre imagination peut s'étendre à l'infini de telle sorte que notre créativité ne connaît aucune limite. (An-2015/16)

(+) Les outils numériques étaient primordiaux à la réussite de notre projet. Nous avons pu travailler en même temps sur nos travaux académiques à rendre, organiser nos réunions en synchronisant nos agendas et gérer les problèmes de dernières minutes avec des applications de messageries instantanées. [...] Pour utiliser pleinement les canaux de communication, nous nous sommes servis d'outils numériques pour la création de flyers, affiches, vidéos de promotion et site internet. (An-2014/15)

(+) [...] le fait d'avoir créé une page Facebook, d'avoir créé un site Internet, d'avoir tout ce réseau digital

¹⁰³ Description dans la grille de codage : NUMÉR -> Propos qui décrivent l'usage des outils numériques par le/ la participant-e, et éléments de réflexion qui expliquent si l'utilisation du numérique a participé à son épanouissement au niveau de l'autonomie et de la créativité.

râteau et que je n'avais jamais appris à utiliser un râteau, j'aurais été tout autant été heureux. (Abel-2016/17-E)

(-) De l'agacement (un petit peu) : Quand on n'arrive pas à faire ce que l'on voudrait avec (au début surtout). (Denise-2018/19-Q)

(-) Il est difficile de parler de sentiment ici... Éventuellement un peu d'appréhension concernant le succès de notre page facebook ? [...] Ouais, et puis le fait d'être sur des réseaux sociaux, les réseaux sociaux, il y a toujours une certaine appréhension dès le moment où on met une photo, on espère avoir le like... [...] Parce que c'est finalement être reconnu par ses pairs et être... être vu et jugé et accepté ou non. (Abel-2016/17-Q)

derrière notre projet, ça faisait partie du succès de notre projet. (Abel-2016/17-E)

(+) L'usage d'outils numériques a été central et indispensable. Nous avons créé un groupe facebook privé pour faciliter la collaboration [...]. (Rose-2012/13-Q)

(+) En termes de coordination, les outils technologiques actuels permettent de bien nous coordonner. (An-2018/19)

(+) Une bonne expérience, surtout que dans l'équipe on avait déjà tous l'habitude de les utiliser. [...] (Par rapport au travail de groupe) Une grande place vu les soucis de temps. Nous avons utilisé des visioconférences pour communiquer entre nous, les réseaux sociaux pour communiquer avec l'extérieur [...] (Par rapport à l'autonomie, la créativité et la possibilité de s'exprimer pleinement) Une grande place car cela nous permettait de tester plein de choses. (An-2016/17)

(+) C'était très instructif et très enrichissant. Et c'est utile pour entrer sur le monde du travail. [...] Nous avons eu la chance de ne pas être trop étrangers à la technologie, ce qui est un vrai gain de temps et un atout. (Denise-2018/19-Q)

(+) Les outils numériques étaient importants. Toutefois, on s'aperçoit très vite qu'il ne s'agit que d'outils et qu'il faut savoir comment les utiliser correctement. (An-2018/19)

(-) (+) Les outils numériques sont à la fois très utiles pour ce genre de projet et parfois un peu envahissants. (Denise-2018/19-Q)

Compétences et connaissances [COMP-CONN]¹⁰⁴

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● COMP-CONN	45	0

(+) Fierté et confiance. Ce qui peut expliquer ces émotions ressenties est la réalisation de l'utilité que la maîtrise de ces savoir-faire représente dans un cadre professionnel. (An-2015/16)

(+) Me sentir valorisée : de faire un projet concret ; d'apprendre des compétences et des connaissances que je sais utiles pour mon futur ; de pouvoir apporter [des compétences et des connaissances] que j'avais déjà pour faire avancer tout le groupe et le projet [...]. (Denise-2018/19-Q)

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● COMP-CONN	110	0

[Dans "C" j'ai pu développer...]

(+) Je savais que ce cours serait formateur [...] (An-2015/19)

(+) Skills en présentation, prise de parole et organisation de projet. Le cours nous demande beaucoup de présentations, pendant lesquelles on s'améliore. L'organisation du projet nous donne une première expérience de ce défi compliqué. (Abel-2016/17-Q)

(+) Je pensais surtout à la prise de parole, [...] Oui, voilà, typiquement, c'est ça. C'est savoir défendre ses idées et

¹⁰⁴ Description dans la grille de codage : COMP-CONN -> Éléments de réflexion autour des compétences et des connaissances acquises/pratiquées/perfectionnées dans le cours leur mise en relation avec celles requises dans le monde professionnel actuel et avec sa propre expérience professionnelle.

(+) Je me suis senti confiant, je sentais que j'étais à l'aise dans beaucoup de choses que nous demandait le cours. Par contre, je trouve que je me suis perfectionné dans tous les aspects mis en avant, et surtout dans l'esprit d'équipe. (Abel-2016/17-Q)

(+) Remise en question : on cherche constamment les meilleurs moyens afin que la dynamique de groupe soit la meilleure possible tout en réalisant les objectifs fixés. (An-2018/19)

(+) Des compétences transversales, [...] c'est quelque chose que j'adore parce que je peux, si on est curieux, on va aller dans plein de domaines différents et on va faire plein de liens, des fois improbables, mais qui vont se retrouver payants en d'une certaine manière, je pense que l'université, de manière globale, nous entraîne à voir dans une direction, très cadrée, dans une case ou dans une direction, alors que si on croise en fait, il y a énormément plus de possibilités et c'est ça qui est important parce que, alors, on remarque ce cours et ce cours ils sont similaires, mais pas parfaitement dans la même ligne; donc, il y a des choses qu'on n'a pas besoin de réviser parce qu'on les sait déjà du cours d'avant, alors que ce n'est pas la même matière, hein? Et moi, c'est une des choses que j'ai aimés. Mais oui, il y a un long chemin à faire et je pense que de plus en plus, il y en a, il y a une partie des professeurs qui veulent faire et une partie des professeurs qui nous encouragent à le faire ! (Denise-2018/19-E)

son travail. Et ça, ça m'aide tous les jours encore. Voilà ! (Rose-2012/13-Q)

(+) Je pense que j'ai pu développer tous les points de la question précédente. (*) (Denise-2018/19-Q)

(+) Le travail en équipe en tant que responsable. (An-2018/19)

(+) Savoir travailler en équipe et le fait d'être pédagogue pourraient être des savoir-faire que le cours a pu m'apporter. Le fait d'assister aux cours et de s'inspirer de la manière du professeur de communiquer ses raisonnements et la prise de conscience de l'importance de travailler en équipe pour atteindre des objectifs avec ses camarades à travers une allocation efficace des tâches a probablement aidé à les acquérir. (An-2015/16)

(+) Les compétences professionnelles d'un point de vue purement technique du domaine digital marketing, j'avais, j'étais zéro, je n'avais rien du tout, mais par contre, j'ai réussi à apprendre super vite et à m'organiser et maintenant à organiser même ce que font les autres dans un domaine qui est à la base n'était pas le mien. (Abel-2016/17-E)

(+) C'était le seul cours qui m'intéressait assez pour que je vienne sortir des grands discours et des idées et expliquer en fait ce que je faisais. Premièrement, parce qu'à mon avis, dans un monde d'adultes, c'est bien plus reconnu, c'est bien plus intéressant que simplement faire des études, et puis expliquer les petites théories qu'on a lu du sociologue du jour d'avant. Les adultes sont beaucoup plus intéressés par l'action, par ce qu'il se passe vraiment. Et donc, ils étaient ... c'était plus facile d'avoir des discussions là-dessus, et moi, en tant qu'étudiant, j'aspirais à être un adulte, donc je pense que c'est aussi par là que ça m'intéressait pluplus.bel-2016/17-E)

[Pour nous préparer au monde professionnel...]

- Il faut de la pratique dans l'organisation, cela aide beaucoup. Bien sûr, selon le domaine il faut savoir vivre avec les nouveaux outils numériques, car beaucoup d'activités sont organisées autour de ces outils. Il faut savoir présenter son projet et savoir le vendre. (Abel-2016/17-Q)

- Organisation, relationnel, prise de parole en public. (Rose-2012/13-Q)

- Travailler en groupe - Indépendance - Adaptation - Intelligence sociale. (An-2014/15-Q)

- Les compétences et connaissances dont j'ai besoin sont en lien avec la maîtrise d'outils permettant de garantir la maîtrise et la gestion des risques au sein d'une entreprise. (An-2015/16-Q)

- * Le travail en équipe ; la maîtrise des outils numériques existants (réseaux sociaux, sites internet principalement, applications de partage de documents ou d'informations) ou à venir, la réactivité et l'adaptabilité ; savoir convaincre ou persuader, savoir (se) vendre ; savoir communiquer, être polyvalents (avoir des connaissances variées, pouvoir les interconnecter si besoin, savoir-faire plusieurs tâches en parallèle, etc.) ; réfléchir ; être curieux-se ; savoir s'améliorer en utilisant un avis ou une critique ; avoir des convictions et les défendre ; Pouvoir respecter des contraintes données, des demandes (de clients par exemple) ; avoir confiance en soi ; savoir qui l'on est (et qui l'on n'est pas) et qui l'on veut devenir ; savoir où trouver les connaissances ou les compétences qui nous manquent (en les apprenant ou en trouvant les personnes qui sauront le faire pour nous) ; avoir un réseau de personnes, de compétences et de savoir variés ; pouvoir faire des liens si besoin et envie ; être créatifs et inventifs, avoir le sens des priorités, savoir débattre. (Denise-2018/19-Q)

- Question très vague car surtout, cela dépend du contexte et du domaine. Avant tout la curiosité et de vraies compétences humaines et sociales sont primordiales (An-2018/19)

Sens [SENS]¹⁰⁵

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
SENS	19	0

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
SENS	35	0

¹⁰⁵ Description dans la grille de codage : **SENS** → Propos qui renvoient au fait d'identifier des sens dans les actions et ou les objectifs qui vont au-delà de propres buts individuels, i.e. qui sont présentés comme quelque chose qui transcende le soi.

(+) Humilité, avoir le sentiment de développer une action qui aurait un impact qui compte au moins pour quelqu'un (quand bien même je ne le connais pas). (Rose-2012/13-Q)

(+) J'avais ressenti beaucoup d'intérêt et étais très satisfait de travailler en lien avec ce thème. En raison de ma nature spontanée et de mon côté altruiste, le fait d'avoir pu œuvrer au nom d'une cause noble représentait sans nul doute un vecteur incontestable à mes ressentis. (An-2015/16)

(+) Donc, ça a été très motivant et on n'a pas souvent l'occasion de participer à des projets humanitaires. Donc, c'était, c'était motivant aussi de se dire qu'on faisait quelque chose, mais... d'aller au-delà du cours universitaire, que ça pouvait avoir un impact sur d'autres personnes. Ça aussi, c'était très motivant. (Rose-2012/13-E)

(+) La détermination pour aider des personnes. (An-2018/19)

(+) Motivé (car la cause et le projet étaient top) [...] De la fierté (Car le projet fonctionnait et que la cause était belle) (Abel-2016/17-Q)

(+) Je pense que c'est aussi que le fait de travailler dans l'humanitaire et d'amener réellement, d'avoir un projet avec des enfants, d'avoir quelque chose à construire et d'avoir une équipe avec qui on construit ça, on se sent un peu solidaire de participer à la construction de ce projet et du coup, on a plus de motivation parce que les autres nous poussent aussi. (Abel-2016/17-E)

(+) L'aspect gestion de projet et le travail en groupe pour une bonne cause. (An-2014/15)

(+) Pouvoir participer à un cours qui permet d'avoir un impact positif sur la société. (An-2016/17)

(+) Les personnes que j'ai pu y rencontrer : que ce soit au sein de mon groupe, de la classe mais aussi les différents interlocuteurs que j'ai rencontrés durant le projet. Nous étions tous réunis pour un but commun : participer au développement de tierces personnes. (An-2018/19)

(+) [...] avoir un impact positif, [...] donner du sens à mon apprentissage, aider des enfants, sujet qui me tient à cœur. (Denise-2018/19-E)

Apprentissage par projet [APP-PRJ]¹⁰⁶

	● ÉMOT(+)	● ÉMOT(-)
● APP-PRJ	43	10

(+) Satisfaction, car on a pu mettre en place des choses et voir les résultats. (An-2016/17)

(+) De la fierté : à chaque étape réussie ; à la fin de l'année en voyant le travail accompli et nos avancées (en groupe et personnelles). [...] Me sentir valorisée : de faire un projet concret ; d'apprendre des compétences et des connaissances que je sais utiles pour mon futur. (Denise-2018/19-Q)

(+) Les émotions qui caractérisent le mieux mon expérience sont : joie, exaltation, fierté et satisfaction - car elles sont le fruit d'un travail de qualité achevé après une implication, dans les différentes tâches assignées, de la part de chacun des membres de l'équipe tout au

	● PERCEP(+)	● PERCEP(-)
● APP-PRJ	129	11

(+) J'ai aimé avoir les retours et conseils des anciens élèves du cours. Apprendre en faisant concrètement les choses et en ayant un retour direct de nos encadrants a été très constructifs. (Denise-2018/19-Q)

(+) Elle a été positive dans le sens où elle m'a permis de concrétiser des savoirs qui n'étaient jusqu'ici que théorique, le tout dans une bonne ambiance de travail. (An-2014/15)

(+) Je trouvais justement que ce qu'il y avait de très intéressant dans ce cours-là, ce qu'il était basé énormément sur la pratique et c'est le seul cours qui était sous ce format-là, je n'ai pas eu d'autres, c'était le seul. [...] La mise en pratique directe de la théorie est

¹⁰⁶ Description dans la grille de codage : APP-PRJ -> Avis par rapport à ce type de cours suivant la méthodologie d'apprentissage par projet —un type de pédagogie active, et évocation du ressenti à partir de son expérience personnelle dans ce cours.

long de l'expérience vécue pendant l'année en question. (An-2015/16)

(+) *Oui, oui, [par rapport aux autres cours, je pense avoir vécu une meilleure expérience personnelle et affective ou émotionnelle], ça m'a plus enrichi parce que j'ai appris vraiment à connaître des personnes un poil plus profondément que ce qu'on le fait dans des rendus de documents écrits ou dans d'autres projets. (Abel-2016/17-E)*

(+) *Ce cours a été très formateur à bien des égards, pas sans difficultés ni sans réussites, et je suis très heureuse de l'avoir suivi. (Denise-2018/19-Q)*

(-) *Le côté travailler en projet, il y a des émotions négatives parce qu'on travaille en groupe et que dans un groupe, il y a forcément des caractères qui se rencontrent qui seront un poil plus forts et d'un équilibre qui doit se créer cet équilibre. Personne ne peut le faire à notre place. (Abel-2016/17-E)*

(-) *Sporadiquement de la tension car nous étions conduites par un temps limité pour accomplir les activités d'un cours à l'autre. (Rose-2012/13-Q)*

particulièrement stimulante d'un point de vue intellectuel. (Rose-2012/13-E)

(+) *Ce qui est sûr, c'est que le... ce cours a rempli une fonction, m'a nourri plus que les autres, mais du coup, je pense que sans ce cours, il y aurait eu un manque. (Abel-2016/17-E)*

(-) **(+)** *Dans un contexte universitaire, c'était le seul cours qui proposait cette perspective dans notre cursus. Toutefois j'ai eu la chance de réaliser des projets par moi-même dans d'autres contextes. (An-2018/19)*

(-) *Le fait que ce cours existe, j'irai dans une année, en tout cas, c'est suffisant d'en avoir un. Ensuite, ça demande beaucoup d'énergie, ça demande beaucoup d'énergie dont je ne sais pas, en tant qu'étudiant, si j'avais, j'aurais voulu m'y mettre autant chaque année. (Abel-2016/17-E)*

(-) *C'est même moins difficile quand c'est un cours ex cathedra, parce qu'on ne perd pas d'heures de sommeil, forcément dessus, on ne perd pas du temps sur la vie privée, ce genre de choses, ce qui nous est arrivé avec "C". Après, on a signé pour, donc c'est chouette ! Si on fait tous nos cours comme ça, je ne sais pas si ça serait possible, très honnêtement ; ça nous demanderait, je pense... On peut en faire quelques-uns, mais on ne peut pas en faire dix de suite. On va se vider émotionnellement et personnellement ; enfin je veux dire, après on n'aura plus de temps libre, et c'est important aussi ! (Denise-2018/19-E)*

Épanouissement [ÉPAN]¹⁰⁷

	ÉMOT(+)	ÉMOT(-)
ÉPAN	40	0

[Émotions ressenties en lien avec : autonomie, créativité, épanouissement]

(+) *Des émotions positives. C'est probablement un des meilleurs aspects que j'ai trouvé au cours. Au niveau personnel, je lie l'autonomie et la créativité directement à mon épanouissement au travail. (An-2014/15)*

(+) *Les émotions ressenties sont : le plaisir et la satisfaction - en raison de l'autonomie, la créativité et*

	PERCEP(+)	PERCEP(-)
ÉPAN	57	0

(+) *Chaque tâche individuelle que je faisais me semblait réussie et avait une réelle valeur ajoutée. Je me sentais valorisé dans mes temps de paroles lors des présentations. J'ai pu réellement mettre en œuvre les idées qui me venaient concernant le projet. (Abel-2016/17-Q)*

(+) *De l'accomplissement : pour avoir évolué de manière positive (meilleure communication dans le groupe et*

¹⁰⁷ Description dans la grille de codage : ÉPAN → Éléments de réflexion qui expliquent si et/ou comment le/la participant-e a pu se sentir accompli-e.

l'épanouissement expérimentés qui ont permis une maîtrise de la matière et l'accomplissement d'un travail de qualité. (An-2015/16)

(+) *Satisfaction, car on a pu mettre en place des choses et voir les résultats. (An-2016/17)*

(+) *Enthousiasme : lors de notre projet, nous avons rencontré des personnes formidables du monde associatif. [...] Globalement, j'étais très enthousiaste, j'étais très contente, et puis, à la fin aussi, [...] on était très satisfaites. (Rose-2012/13 Q-E)*

(+) *Self-accomplishment : réaliser que ce que nous pensons et entreprenons fonctionne. (An-2018/19)*

(+) *Je me suis senti plutôt épanoui, si on regarde un peu les différents thèmes. Je ai plus été récompensé par la créativité, par mon autonomie, par l'énergie que j'y mettais, que j'ai eu des critiques. (Abel-2016/17-E)*

envers un public, défendre un projet, d'avoir appris à se vendre, ...) ; pour avoir appris des compétences utiles pour plus tard (faire un flyer/une affiche, créer un site internet, organiser une campagne de crowdfunding, etc.) ; d'être allés jusqu'au bout du projet. [...] Ce cours m'a fait grandir [...] et découvrir un peu plus ma valeur [...] Il y a l'estime de soi qui n'est pas quantifiable, qui n'est pas une compétence en soi, mais que tu développes parce que ben que tu te rends compte que tu es capable de faire quelque chose, c'est valorisant ! (Denise-2018/19-Q)

— Avis sur l'expérience générale du cours

« Je garde globalement de bons souvenirs ! Par rapport au format du cours... Comme je le disais tout à l'heure par rapport aux interactions qu'on a pu avoir avec les personnes en dehors de l'académique. J'ai vu ça comme une opportunité ! Parce que c'était tellement différent des autres cours ! Oui, du coup j'en garde un bon souvenir. » (Rose-2012/13-E)

« De manière générale, mon expérience subjective de ce cours est très positive. Nous avons eu la chance de passer outre l'aspect compétitif de la création de plusieurs groupes et avons pu créer une communauté fédérée autour de la création de nos projets respectifs. En somme, une bonne expérience de gestion de projet et de travail en équipe. [...] Elle a été positive dans le sens où elle m'a permis de concrétiser des savoirs qui n'étaient jusqu'ici que théorique, le tout dans une bonne ambiance de travail. » (An-2014/15)

« Les émotions qui caractérisent le mieux mon expérience du cours sont : joie, exaltation, fierté et satisfaction - car elles sont le fruit d'un travail de qualité achevé après une implication, dans les différentes tâches assignées, de la part de chacun des membres de l'équipe tout au long de l'expérience vécue pendant l'année en question. » (An-2015/16)

« Il m'a permis de nourrir ma confiance en moi et d'accélérer mon développement personnel et ma maturité. J'ai aussi développé de nouvelles aptitudes (design, présentation, rythme d'élocution...) [...] Il m'a permis de croire en moi et en mon potentiel. J'avais des idées, et j'ai pour la première fois pu voir leurs résultats lors de leur mise en œuvre. Le travail d'équipe était aussi une très belle partie, il y avait des évolutions dans nos relations mais nous faisons en sorte de réussir au mieux. » (Abel-2016/17-Q)

« C'était un challenge mais qui m'a apporté l'occasion de mettre en pratique la théorie apprise en cours pour un cause humanitaire. [...] Satisfait, je ne sais pas si c'est une émotion. Mais satisfait du travail fourni » (An-2016/17)

« Dans un contexte universitaire, c'était le seul cours qui proposait cette perspective dans notre cursus. Toutefois j'ai eu la chance de réaliser des projets par moi-même dans d'autres contextes. » (An-2018/19)

« Ce cours a été très formateur à bien des égards, pas sans difficultés ni sans réussites, et je suis très heureuse de l'avoir suivi. J'espère que plus de cours de ce type existeront dans le futur car ils donnent un sens à nos études, nous font évoluer et peuvent nous permettre de savoir si le métier que l'on aimerait faire nous correspond. » (Denise-2018/19-Q)

— Réflexions de Rose, Abel et Denise autour du thème des émotions

Cette section présente quelques verbatims autour des questions sur les émotions, extraits des trois entretiens réalisés.

- ***Est-ce que tu penses qu'avoir vécu ces émotions positives dans ce cadre-là a eu un impact sur ton expérience d'apprentissage ?***

Rose

Je n'ai pas fait attention. Peut-être que oui, sans s'en rendre compte. Je sais plus, peut-être... Peut-être oui ! que ça m'a motivée plus pour apprendre... parce que j'arrivais plus facilement à faire la connexion entre le théorique et comment l'appliquer ; donc ça aide à apprendre. [...] Oui.

Abel

Oui, oui, oui. Le fait de... Le fait d'être motivé, ça veut dire qu'on nous faisait des compliments... À nouveau, il y avait aussi de la comparaison aux autres ; on sentait, on se sentait plus fort comme groupe. [...] Donc oui, ces sentiments positifs de renforcement positif, toujours, et à sentir bien, à sentir bien dans ce qu'on faisait et bien dans nos bottes, ça nous a permis, euh, ça a amené une dynamique beaucoup plus agréable à l'apprentissage.

Denise

Oui. Si je n'avais pas eu du plaisir, de la joie ou la fierté. Enfin, si d'une certaine manière, je n'avais pas gagné quelque chose émotionnellement à faire ce cours, je pense que ça me... je n'aurais pas suivi le cours avec autant d'attention, je n'aurais peut-être pas appris autant de choses, je n'aurais pas mis autant d'énergie en fait dans ce cours, et... ben, du coup, il y a beaucoup de choses que je n'aurais pas découvertes.

- ***Est-il important de cultiver ce type d'émotions positives, comme celles que tu as ressenties, dans un cours académique ou pendant un parcours académique ?***

Rose

Oui, je pense, oui. Oui, oui parce qu'on apprend plus facilement quand on est motivé, quand on sait que notre travail est valorisé et considéré. Donc, ouais, ça joue beaucoup sur la psychologie de l'étudiant. Oui.

Abel

Oui, c'est important de les cultiver parce que ça permet d'apprendre un peu sur soi-même, autant dans les émotions négatives que dans les émotions positives. Ça va permettre de se trouver un peu plus dans un groupe. Il y a pas mal de personnes qui, à mon sens, ont évolué dans certains domaines, par exemple dans la présentation, dans l'élocution ; il y a vraiment des personnes qui ont évolué de manière, personnellement, je trouvais extraordinaire, comme... leur évolution. Je me sentais moins concerné par ça, parce que je n'avais

pas l'impression d'être particulièrement mauvais. Comme je disais, je suis entré dans ce cours en ayant un petit peu dans mon esprit, je pense cette dynamique ; donc j'avais moins, il me semble, de... d'évolution. Mais ça ne m'a pas empêché de réfléchir à comment je suis, qu'est-ce que je fais, comment je réagis, comment je veux créer les choses, comment je ne veux pas créer les choses, etc.

Denise

Alors oui, très clairement oui, parce que si on fait quelque chose qui nous plaît et du coup qui nous rend heureux, on va avoir envie de le faire et de continuer d'approfondir. [...] Je pense que le plaisir, c'est très important, surtout à l'Uni. Parce que ben, euh... l'Uni, quand on est étudiant, ça prend tout notre temps ; enfin, ça prend une grosse majorité de notre temps ; et c'est comme —je le crois fermement—, qu'il faut aimer son travail [...]. Parce que si on a du plaisir, si on est heureux, on va voir plusieurs choses positives dans la journée, donc on doit être mieux nous-mêmes, donc on va pouvoir faire mieux notre travail, par exemple, ou apprendre au mieux ou juste être bien personnellement, et ça en énorme !

- ***Par rapport aux émotions négatives ressenties quelle opinion en gardes-tu ?***

Abel

Les émotions négatives [...] y étaient mais ne restent pas aujourd'hui comme quelque chose qui prend le dessus, de loin pas.

Denise

J'en garde extrêmement positif en fait. J'ai conscience qu'il y a eu des émotions négatives, mais je pense que ça dépend tout de ce qu'on en fait. [...] C'est quelque chose sur laquelle j'ai beaucoup réfléchi, je travaille beaucoup, dans... de différentes manières. Euh... Je pense que j'en garde beaucoup plus de positif parce que tout ce qui a été négatif, j'ai essayé de le retourner en positif. C'est à dire qu'en fait, c'était des... c'étaient des émotions qui passaient, mais l'outil, c'était qu'est-ce que j'allais en faire ?

- ***Le fait d'avoir vécu ces émotions négatives, dans ce cadre-là, a eu un effet sur ton expérience d'apprentissage ?***

Rose

Je ne sais pas...

Abel

Oui, oui, oui, oui. Parce que le négatif m'amène beaucoup à réfléchir et du coup, si... c'est un peu ce que je disais avant aussi, avec la tristesse qui vient avant tout... avant des émotions négatives ensuite, ça se transforme en tristesse, et après, ça peut se transformer en excuses éventuellement, et c'est que ces excuses amènent ensuite une réconciliation et plutôt des émotions positives. Donc, je pense que oui, ces émotions négatives étaient essentielles à l'évolution du projet, à l'évolution des tâches qu'on voulait faire. S'il y a un côté énervement, ça amène une énergie aussi qui chamboule un peu les choses et chambouler les choses de temps en temps, ça fait du bien parce qu'ensuite, on arrive sur un consensus qui est des fois un poil plus réfléchi. Mais il faut laisser passer un petit peu de temps.

Denise

Oui, forcément, je pense. Parce que, euh... vu que j'ai quand même tendance à les garder, pas juste les laisser couler une fois qu'elles sont arrivées, mais des fois les garder un peu avant de les utiliser pour faire autre chose, je pense que des fois, ça a été bénéfique, des fois, ça m'a peut-être desservi, puisque se mettre en colère avec les gens de son groupe, c'est peut-être pas le meilleur moyen d'apprendre à être un groupe, par

exemple, mais dans un autre côté, je pense que ça donne... vu que ça me tenait à cœur, ça voulait dire que j'allais y accorder de l'importance et du coup si tu accordes de l'importance, t'accordes le temps qu'il faut pour apprendre, pour te mettre en accord.

- ***Est-ce que tu penses que les sources qui provoquent les émotions négatives devraient ou pourraient être supprimées dans les sont lors de la conception du cours, pour les éviter ?***

Rose

Je ne sais pas vraiment, parce que c'est une dynamique de groupe, donc je m'attends, enfin, je le dis aujourd'hui, peut-être à l'époque je le pensais déjà, je pouvais déjà anticiper qui aurait des hauts et des bas. On ne peut pas éviter les moments négatifs.

Abel

Pour moi, c'est juste impossible parce qu'on travaille en groupe. Il s'agit du caractère de chacun. Il s'agit des personnes. Il ne s'agit pas de comment nous, bon, on peut nous frustrer, on peut nous amener à plus de frustration, à plus de colère. Donc, on peut réduire un peu les énergies négatives qui ne sont pas forcément constructives. Mais par contre, le côté travailler en projet, il y a des émotions négatives parce qu'on travaille en groupe.

Denise

Alors, il y en a qui devraient être améliorées, oui ! [...] Après les émotions entre personnes dans le groupe, ça, tu ne peux rien y faire, je veux dire, vu que les étudiants se choisissent ou choisissent par projets qui leur plaisent, en se connaissant ou en se connaissant pas, ça c'est de l'humain et on ne peut rien y faire, enfin, le professeur, le cadre du cours, ne peut rien faire.

- ***Par rapport aux autres cours, penses-tu avoir vécu une meilleure expérience personnelle et affective ou émotionnelle ?***

Rose

Meilleure ? Euh, non, c'était juste très différent. Oui, je dirais... pas meilleure. C'était juste différent parce que les autres cours, c'étaient souvent seuls, enfin, je faisais mes devoirs, seule, et tout. C'était différent. C'était différent parce que ce qui était bien, ce que c'était, un travail de groupe, mais d'un autre côté, j'étais dépendante des autres aussi, de la même manière que les gens étaient dépendants de moi, alors que dans les autres matières, quand je travaillais seul, je pouvais compter que sur moi ; si je ne le faisais pas, je n'avais rien à rendre, et puis je n'avais pas la note qu'il fallait. Oui, c'est différent.

Abel

Oui, oui, ça m'a plus enrichi parce que j'ai appris vraiment à connaître des personnes un poil plus profondément que ce qu'on le fait dans des rendus de documents écrits ou dans d'autres projets. [...] J'ai travaillé en équipe et j'ai travaillé plus proche que si j'écrivais simplement un document avec quelqu'un d'autre. J'ai travaillé avec des gens, j'ai fait du vélo avec des gens, euh... j'ai fait... que je considère aujourd'hui comme mes amis, alors si je ne les connaissais pas du tout.

Denise

Ça dépend quel cours. Mais alors de manière générale, je dirais... ça dépend, quand même. Pourquoi ? Parce qu'il y a beaucoup d'implication personnelle et émotionnelle plus facilement, c'est, il y a plus d'implication, parce que on ne met pas la même, entre guillemets, la même intensité dans le travail.

[...]

Après, comme on apprend aussi sur notre personnalité, grâce à ce cours, oui, ça apporte. Je pense que la valeur ajoutée de ce cours, c'est que... ou de ce type de cours, c'est que ça apporte un point de vue et des compétences ou de la valeur dans des domaines qui, normalement, ne sont pas touchés par l'université.

[...]

C'est très différent. Et du coup, ça remet en question aussi beaucoup ! Enfin, moi, ça m'a remise en question. Je ne sais pas si tout le monde... avec ça, mais je pense que ça peut aider dans une démarche du style... qui n'est pas le cas de la majorité des cours. Mais, c'est difficile de se remettre en question, donc je ne peux pas en vouloir aux cours de pas... Ben, ils n'ont pas envie de perdre leurs étudiants parce qu'ils font tous une remise en question en disant est ce que ce travail va vraiment m'être utile ? Non, ce n'est pas le but.

Annexe 5 · Calculate Inter-coder Agreement (ATLAS.ti)

Inter-coder Agreement for Project: Mémm-Qualtrics+Entretiens-Analyse

Reliability Coefficient: Krippendorff's c- α -binary

Legend

Applied*	number of times the code has been applied
Units*	number of units* the code has been applied
Total Units*	total number of units* across all selected documents
Total Coverage*	% coverage within the selected documents

Coders

Gaëlle Molinari
Pastora García García

All Documents

Semantic Domain: ACCOMP APP-PRJ AUTO-EFF AUTON COMP-CONN CRÉAT ÉMOT(+)

Code	Coder	Applied*	Units*	Total Units*	Total Coverage*
ACCOMP	Gaëlle Molinari	124	26601	258890	10.28%
	Pastora García García	89	19439	258890	7.51%
APP-PRJ	Gaëlle Molinari	185	40078	258890	15.48%
	Pastora García García	167	37322	258890	14.42%
AUTO-EFF	Gaëlle Molinari	218	55736	258890	21.53%
	Pastora García García	193	50153	258890	19.37%
AUTON	Gaëlle Molinari	39	8425	258890	3.25%
	Pastora García García	27	5675	258890	2.19%
COMP-CONN	Gaëlle Molinari	156	37293	258890	14.40%
	Pastora García García	111	29195	258890	11.28%
CRÉAT	Gaëlle Molinari	44	10991	258890	4.25%
	Pastora García García	38	10047	258890	3.88%
ÉMOT(+)	Gaëlle Molinari	144	31641	258890	12.22%
	Pastora García García	128	28384	258890	10.96%
ÉMOT(-)	Gaëlle Molinari	62	15094	258890	5.83%
	Pastora García García	54	13798	258890	5.33%
ÉPAN	Gaëlle Molinari	66	17197	258890	6.64%
	Pastora García García	65	17206	258890	6.65%
GROUPE-COG	Gaëlle Molinari	172	38728	258890	14.96%
	Pastora García García	131	33186	258890	12.82%
GROUPE-REL	Gaëlle Molinari	106	23669	258890	9.14%
	Pastora García García	62	16583	258890	6.41%
INT	Gaëlle Molinari	47	9014	258890	3.48%
	Pastora García García	40	8029	258890	3.10%
MOT-MOTIV	Gaëlle Molinari	50	8954	258890	3.46%
	Pastora García García	41	8419	258890	3.25%
MOT-VOLIT	Gaëlle Molinari	213	45698	258890	17.65%
	Pastora García García	173	39088	258890	15.10%
NUMÉR	Gaëlle Molinari	51	10824	258890	4.18%
	Pastora García García	36	7893	258890	3.05%
PERCEP(+)	Gaëlle Molinari	294	71908	258890	27.78%
	Pastora García García	255	62689	258890	24.21%
PERCEP(-)	Gaëlle Molinari	52	15188	258890	5.87%
	Pastora García García	41	12958	258890	5.01%
SENS	Gaëlle Molinari	55	11569	258890	4.47%
	Pastora García García	44	10422	258890	4.03%

Reliability Coefficient

Krippendorff's c- α -binary: 0.849