

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Communication et motivation autodéterminée dans un projet porté par un partenariat entre acteurs de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle

Auteur : Raphaël Foglia
Promoteur(s) : Sébastien Antoine
Année académique 2019-2020
Master 120 en communication
Finalité : communication interne et ressources humaines

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement mon promoteur, le Professeur Sébastien Antoine, pour son accompagnement, ses conseils judicieux et ses encouragements qui ont été source de motivation durant tout le travail.

J'exprime une profonde gratitude à mon épouse, Marie, pour le soutien dont elle a fait preuve pendant ces deux années.

Mes vifs remerciements vont également à Moukette Segers et Caroline Bodson pour leur aide efficace.

Enfin, un grand merci à tous les acteurs du projet étudié qui m'ont consacré de leur temps avec enthousiasme.

Tables des matières

Introduction	7
Chapitre 1 : Contexte	8
1.1. Éducation formelle, non formelle, informelle	8
1.2. Projets portés par un partenariat entre enseignants et formateurs	10
Chapitre 2 : Cadre théorique	11
2.1. Motivation autodéterminée	11
2.1.1. Types de motivation	11
2.1.2. Besoins fondamentaux	14
2.2. Styles de communication interpersonnelle	14
2.2.1. Styles soutenant la compétence, la proximité sociale et l'autonomie	14
2.2.2. Styles de communication interpersonnelle de l'enseignant	17
2.3. Communication organisante	19
2.3.1. Introduction : apparition de la dimension d'équipe	19
2.3.2. Organizing	19
2.3.3. Construire du sens	22
2.3.4. Résilience des équipes	22
2.3.5. Importance de ces concepts dans le projet étudié	24
2.4. Conclusion de la partie théorique	24
2.4.1. Processus communicationnels	24
2.4.2. Schéma récapitulatif et question de recherche	25
Chapitre 3 : Méthodologie	26
3.1. Le projet étudié	26
3.1.1. Contexte du projet	26
3.1.2. Associations partenaires	27
3.1.3. Étapes du projet	28
3.2. Collecte des données	29
3.2.1. Observation participante	29
3.2.2. Entretiens complémentaires	30
3.2.3. Carnets d'analyse des étudiants	30
3.2.4. Enquête complémentaire en ligne	30
3.3. Logique d'une étude d'un cas	31
Chapitre 4 : Données	31
4.1. Étape 1 : Table ronde à Gilly, le 17 mai 2019	31
4.1.1. Implication dans la durée	32
4.1.2. Conscientiser davantage les apprentissages	32
4.1.3. Intelligence collective	32
4.1.4. Consommation du savoir	33
4.1.5. Réserve naturelle	33
4.2. Étape 2 : Week-end de préparation à Moresnet, juin 2019	33

4.2.1. Team Building	33
4.2.2. Réflexion sur la pédagogie de ce projet	34
4.3. Étape 3 : Réunion de préparation à Sauvenière, octobre 2019	35
4.3.1. Dans l'équipe, tous formateurs	35
4.3.2. Définition des rôles dans l'équipe	36
4.3.3. Le rôle des étudiants de bloc 3	37
4.3.4. Zoom sur le lieu de formation	37
4.3.5. Définition d'une grille d'activités	38
4.4. Étape 4 : Rencontre préparatoire à La Louvière, octobre 2019	39
4.5. Étape 5 : Réunion de préparation à Sauvenière, novembre 2019	40
4.6. Étape 6 : Séjour en Alsace, du 8 au 12 novembre 2019	40
4.6.1. L'équipe pédagogique	41
4.6.2. Les Impulseurs	41
4.6.3. Les Énergiseurs	42
4.6.4. Les Osmoseurs	43
4.6.5. L'enseignant	44
4.6.6. La communication à travers trois événements	45
4.7. Étape 7 : Analyse des étudiants, le 20 décembre 2019	47
4.7.1. Sources de motivation	47
4.7.2. Apprentissages conscientisés par les étudiants	48
4.8. Étape 8 : Évaluation du projet à Gilly, le 4 février 2020	49
4.8.1. Réunions de préparation	49
4.8.2. Communication en équipes d'étudiants	49
4.8.3. Communication informelle	50
4.8.4. Disponibilité des formateurs	50
4.8.5. Les réunions du soir	50
4.8.6. Apport des rôles	50
Chapitre 5 : Analyses	51
5.1. Phase de préparation (étapes 1 à 5)	51
5.1.1. Fondements du processus communicationnel	51
5.1.2. Éducation formelle, non formelle, informelle	52
5.1.3. Organizing	53
5.1.4. Flux de communication	54
5.2. Phase de participation (étapes 6 et 7)	55
5.2.1. L'équipe et les réunions	55
5.2.2. Système de rôles et styles communicationnels	57
5.2.3. Le style de communication interpersonnelle de l'enseignant et des Impulseurs	59
5.2.4. Sources de résilience	59
5.2.5. Motivation autodéterminée	61
5.3. Phase d'évaluation (étape 8)	64
5.3.1. Communication organisante	65
5.3.2. Articulation avec les styles communicationnels	66

Conclusion et perspectives	66
Schéma récapitulatif	66
Perspectives	67
Développer des projets de partenariat entre acteurs d'éducation formelle et non formelle	67
Encourager la recherche	68
Bibliographie	70

Introduction

Des projets naissent de collaborations étroites entre des acteurs de l'éducation formelle (enseignement) et des acteurs de l'éducation non formelle (associations). La confrontation de ces deux mondes, avec leurs manières d'agir, de s'organiser, de communiquer, de transmettre, d'évaluer donne lieu à une pédagogie spécifique et originale. Depuis les années 70, des recherches mettent en lumière la pertinence de l'éducation non formelle dans le système éducatif et sa complémentarité avec les systèmes éducatifs formels.

Actuellement, enseignant en Haute École depuis une dizaine d'années, j'ai également pu vivre huit années comme détaché pédagogique dans une organisation de jeunesse. Ces expériences d'accompagnement et de formation des jeunes dans ces deux milieux se sont avérées très enrichissantes et complémentaires.

J'ai été fortement impressionné par la motivation et l'engagement des jeunes bénévoles dans le milieu associatif. Ils dépensent du temps et une énergie considérable pour des projets éducatifs dans lesquels ils croient fortement. Ils se réunissent, débattent, se forment, mettent en place des stratégies, des activités. Ils ont à cœur de se remettre en question, d'évoluer, d'avancer, non sans difficulté, vers ce qui fait sens pour eux.

Retrouver une telle motivation dans le système de l'enseignement m'a, depuis, posé question et orienté mon travail d'enseignant. J'ai notamment eu l'occasion, dans des cours de gestion de projets touristiques, de collaborer avec des acteurs du monde associatif. Les dynamiques mises en place et les résultats obtenus semblaient à chaque fois porteurs tant pour les étudiants que pour les formateurs. Ce qui m'a incité à persévérer dans cette pratique.

Lors de ma reprise d'études, j'ai donc trouvé un sens à focaliser mon mémoire sur ce genre de projet afin d'analyser les liens entre la communication qui s'y développait et la motivation des étudiants. Cette perspective me procurait un double intérêt : mener une analyse réflexive et développer de nouvelles pistes d'action.

Pour mener à bien ma recherche, j'ai eu la chance d'accompagner un projet de

ce type sur l'ensemble de son processus réparti sur huit mois, entre mai 2019 et février 2020 : conception, préparation, mise en œuvre et évaluation.

Dans ce mémoire, je détaillerai dans un premier temps le contexte de ma recherche en amenant une définition de l'éducation formelle, de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle en explicitant ce que j'entends par des projets de partenariat entre ces différentes formes d'éducation. Dans un second temps, je proposerai un cadre théorique qui se déclinera en trois axes : la motivation autodéterminée, les styles communicationnels et la communication organisante. Dans un troisième temps, je développerai la méthodologie utilisée et je justifierai son bien-fondé au regard de ma recherche. Dans un quatrième temps, je présenterai les données récoltées durant l'ensemble du processus. Je m'attarderai sur quelques événements significatifs. Dans une cinquième partie, j'analyserai les résultats sous forme de thématiques qui se sont révélées pertinentes dans ma recherche. En guise de conclusion, je réaliserai un bilan de mon étude et je proposerai des perspectives sur lesquelles elle ouvre.

Chapitre 1 : Contexte

1.1. Éducation formelle, non formelle, informelle

Le concept d'éducation non formelle s'est développé depuis les années 70. P.H. Coombs est un auteur incontournable qui a posé une définition et a reçu une approbation générale : « Toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destinée à servir les clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables. » (Coombs, 1973)

À la suite des recherches menées depuis Coombs, le Forum européen de la Jeunesse donne 3 définitions, inspirées par celles de l'UNESCO et de la Commission européenne :

« L'éducation formelle est une éducation organisée dans un cadre institutionnel (école, université, formation professionnelle) structurée

en séquences et de manière hiérarchique. Elle doit amener à une certification ou un diplôme.

L'éducation non formelle est un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducatons et de formations. Il n'y a pas de certification. Les acteurs ont un rôle actif dans ce processus d'apprentissage.

L'éducation informelle est une éducation qui se déroule dans le cadre familial, entre pairs, dans des espaces de socialisation. L'apprentissage éducatif est moins conscient. » (Bordes, 2012, p. 9)

D'après Bordes (2012), on devrait concevoir l'éducation comme un processus permanent reprenant chacun des trois niveaux. Cependant, ne donnant pas accès à une certification, l'éducation non formelle peine à se faire reconnaître. Dans une enquête auprès d'associations de jeunesse, Lac (2012) met en avant que pour deux tiers des personnes interrogées, ce qui permet de définir et de reconnaître l'animation, ce n'est pas son aspect éducatif au sens strict du terme. Dans une autre étude, Hanse (2009) observe des jeunes de 14 à 18 ans dans deux ateliers différents (lecture et réparation de vélos) qui pratiquent la même pédagogie. Les jeunes ont davantage conscience de leurs apprentissages dans l'atelier lecture et y ont une meilleure estime d'eux-mêmes.

Norqvist et Leffler (2017) décrivent l'éducation non formelle comme « un apprentissage par la pratique », ou « un apprentissage basé sur l'expérience ». Ils mettent en lumière que l'intégration de l'éducation formelle dans l'éducation non formelle profite aux apprenants. Leur étude met en lien la motivation et les attitudes à l'égard de l'apprentissage et de l'éducation. Cette motivation dépend de l'autonomie des apprenants. La reconnaissance de l'apprentissage non formel est également un critère bénéfique pour eux.

On semble donc apprendre “sans s'en rendre compte” dans le monde de l'éducation non formelle. Les apprentissages par le vécu, l'expérience et l'action ne sont pas autant valorisés que dans l'éducation formelle. Les parents et l'école sont les deux sources d'éducation les plus conscientisées.

Pourtant, en Fédération Wallonie Bruxelles, 937 associations actrices d'éducation non formelle sont structurellement soutenues (Chiffres 2017).

Elles sont réparties dans deux secteurs : Jeunesse et Éducation permanente. Les valeurs communes mises en évidence dans ces associations sont le développement individuel et collectif, la participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique, la citoyenneté active et critique. (FWB, 2018)

1.2. Projets portés par un partenariat entre enseignants et formateurs

Les collaborations entre l'éducation formelle et non formelle consistent bien souvent à inviter une association dans une école afin d'y animer une activité. Même si l'enseignant intègre, en amont ou en aval, les apports de l'activité dans ses séances de cours, il semble qu'il y ait un certain cloisonnement dans ce que les acteurs de l'éducation formelle et non formelle apportent au projet. Ce qui sera entendu dans cette recherche par "partenariat", c'est une collaboration dans laquelle des acteurs d'éducation formelle et non formelle ont un rôle pédagogique à jouer simultanément sur toute la durée du projet, chacun apportant ainsi sa spécificité dans la construction, l'animation et l'évaluation du projet. Il ne s'agit donc pas de projets dans lesquels un animateur associatif viendrait donner une activité en classe sur une thématique particulière ou contribuerait à apporter un éclairage à un moment bien précis d'un cursus d'apprentissage. Il s'agit de concevoir ensemble ce cursus d'apprentissage.

La notion de "projet" semble importante à baliser à ce stade. Cinq caractéristiques qualifient un projet. (Gilles, 2011)

Son but global. Quand il est engagé, le projet évolue vers un objectif qui répond à un besoin. L'objectif peut être fixé avant, voire construit ou modifié pendant le projet.

Sa singularité. Le projet n'est jamais reproductible à l'identique, il a un contenu et une organisation spécifiques. Cette dernière se transforme au fur et à mesure du projet pour s'adapter aux situations.

Sa temporalité. Le projet est défini dans le temps, il a un début et une fin.

C'est donc un "one shot", même s'il est de longue durée. Il a un caractère irréversible, ce qui implique d'anticiper au maximum.

Son incertitude. Sa construction et son évolution ne peuvent être entièrement prédites. Le projet est également fortement influencé par les variables de son environnement.

Sa pluridisciplinarité. Le projet nécessite d'intégrer une diversité de contributions. L'évaluation de chaque apport se mesure par rapport à l'ensemble du projet.

Les projets portés par un partenariat entre acteurs de l'éducation formelle et non formelle semblent peu développés. Lors d'un contact en janvier 2019 avec les cabinets ministériels de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, ce genre de projet semblait pratiquement inconnu. On parlait de discussions embryonnaires sur l'élaboration du cours d'animation en 5e et 6e techniques de qualification, section agent d'éducation, qui pourrait être envisagé en partenariat avec des organisations de jeunesse pour permettre l'obtention du brevet d'animateur. D'après mes investigations, la littérature scientifique n'est pas non plus foisonnante sur le sujet. Pourtant, des projets existent bel et bien.

Cette recherche a donc l'intérêt de s'arrêter sur un phénomène peu développé et peu étudié.

Chapitre 2 : Cadre théorique

2.1. Motivation autodéterminée

2.1.1. Types de motivation

La motivation est un concept clé dans cette recherche qui vise à étudier les liens entre la motivation et la communication mise en place dans un projet porté par des acteurs de l'éducation formelle et non formelle. J'ai choisi de m'intéresser aux travaux sur la théorie de l'autodétermination. (Deci et Ryan,

2004). De très nombreuses recherches lui sont consacrées ces dernières années, notamment dans le cadre de l'éducation.

Un comportement est dit "autodéterminé" quand il est réalisé spontanément et par choix. Basée notamment sur la théorie de l'intégration organismique (Deci et Ryan, 2008), la théorie de l'autodétermination met en avant une taxonomie de six types de motivation. Cfr figure 1

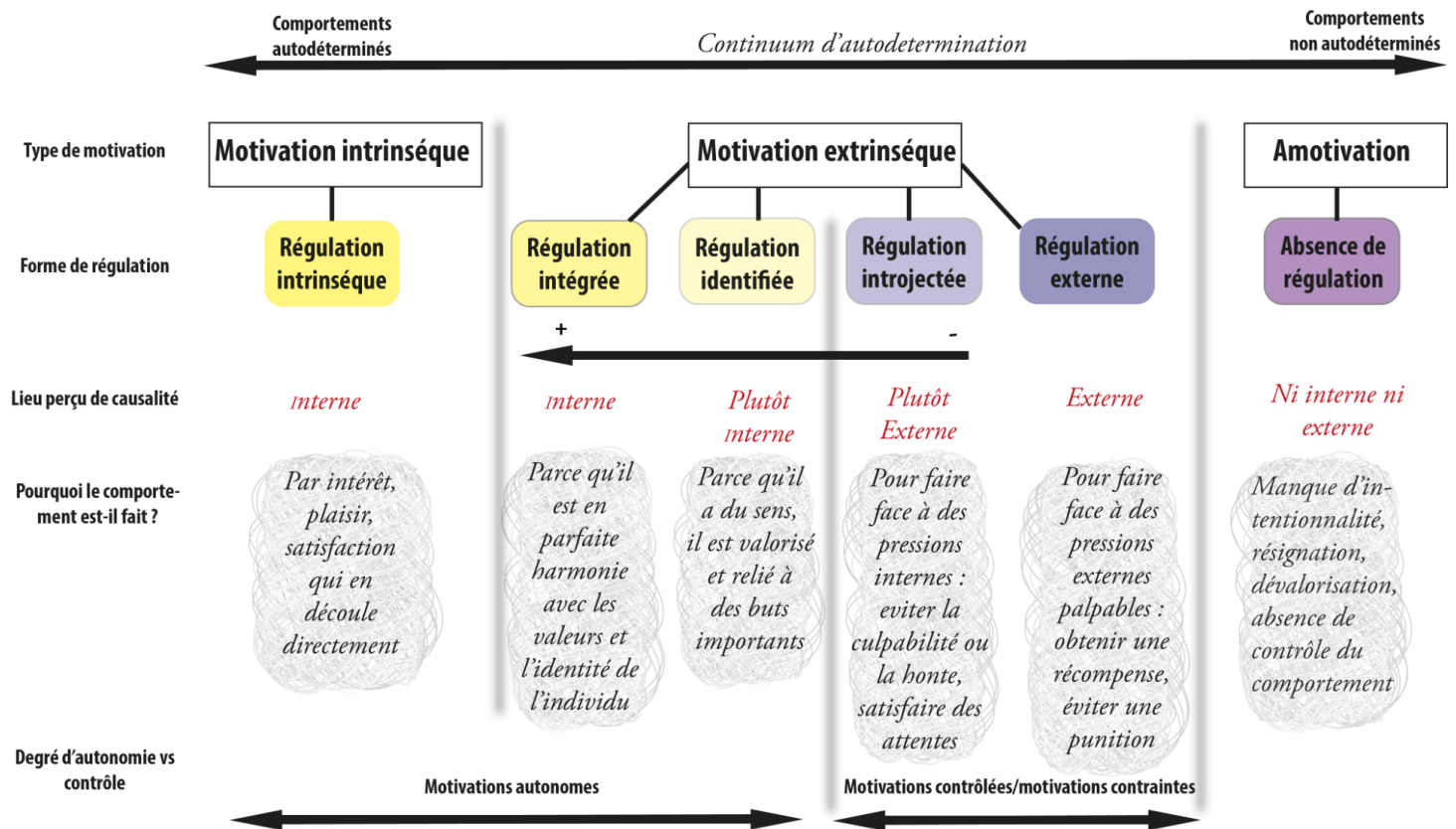


Figure 1 - Taxonomie et caractéristiques principales de la motivation selon la théorie de l'intégration organismique, théorie incluse dans la théorie de l'autodétermination. (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011, p. 282)

Un premier type est l'amotivation (ou démotivation), c'est-à-dire l'absence totale de motivation. Il se manifeste quand des personnes sont résignées, sans aucune volonté, sans intention. Celles-ci n'accordent aucune valeur à ce qu'elles font. La motivation extrinsèque se compose de quatre paliers. La régulation externe est à l'œuvre quand les comportements sont développés par peur d'une sanction ou par attrait d'une récompense. Ce type de motivation ne permet pas de maintenir les comportements sur le long terme. Deuxième

palier de motivation extrinsèque, la régulation introjectée se différencie de la régulation externe par le fait que le comportement est contraint par des pressions internes. Par exemple, on agit pour faire face à un sentiment de culpabilité. La régulation identifiée est le troisième palier. On entre ici dans un premier type de motivation autodéterminée. Ainsi, la personne comprend le sens des comportements qui lui sont demandés et les fait siens. Elle ne se sent pas contrainte par la tâche demandée et y trouve un intérêt personnel. Cette motivation manifeste un plus grand engagement et est plus durable. Le palier le plus autonome de motivation extrinsèque est la régulation intégrée. Dans ce cas, on conçoit non seulement l'importance d'un comportement, mais de plus, il correspond pleinement à ses propres valeurs. La régulation implique une intégration à l'identité de la personne. Les expériences vécues par cette motivation sont plus positives que dans les autres paliers et le comportement se perpétue plus longtemps. Enfin, la régulation intrinsèque correspond au type de motivation le plus autodéterminé. L'activité est réalisée uniquement par la satisfaction qu'elle procure en elle-même. L'implication y est spontanée, on se sent moteur de son comportement. Cela peut être particulièrement le cas pour des activités de loisirs.

Les trois motivations les plus autodéterminées seront donc particulièrement observées dans cette recherche : la régulation identifiée, la régulation intégrée et la régulation intrinsèque.

« En contexte scolaire, plusieurs études (Ryan et Deci, 2000; Sarrazin et Trouilloud, 2006) ont montré que les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives (attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées), alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives (abandon précoce, choix de tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances). Dès lors, si la motivation autodéterminée favorise l'implication des élèves en classe, la question critique est de savoir comment catalyser cette forme de motivation. » (Sarrazin et al., 2006, p. 160)

2.1.2. Besoins fondamentaux

D'après la théorie de l'autodétermination, trois besoins fondamentaux favorisent l'émergence d'une motivation autodéterminée : le besoin de compétence, de proximité sociale et d'autonomie. (Sarrazin et al., 2011)

Le besoin de compétence marque l'aspiration à être efficace, à exprimer, exercer et développer ses capacités, à relever des défis, à comprendre ses difficultés. Ce n'est pas un besoin de supériorité, mais de confiance dans l'action.

Le besoin de proximité sociale marque l'aspiration à être entouré d'un groupe social, de se sentir en connexion avec d'autres, d'appartenir à une communauté, de recevoir des soins ou une attention particulière.

Le besoin d'autonomie marque l'aspiration à sentir à l'origine de ses actions, à ne pas être contrôlé. Dans cette optique, les comportements d'une personne sont guidés par ses propres ressources, il éprouve un sentiment de liberté.

Ces trois besoins ne sont, bien entendu, pas les seuls facteurs de motivation, mais ils sont considérés comme incontournables au développement d'un comportement autodéterminé. « Tout environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins catalyserait en retour une motivation autodéterminée. Par contraste, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée. » (Sarrazin et al., 2006, p. 160)

Partant de ce postulat, je vais maintenant analyser les attitudes communicationnelles propices au développement d'un climat favorisant l'émergence d'une motivation autodéterminée.

2.2. Styles de communication interpersonnelle

2.2.1. Styles soutenant la compétence, la proximité sociale et l'autonomie

Selon la théorie de l'autodétermination, la manière de communiquer d'un superviseur, les comportements qu'ils adoptent se situent sur une échelle aux extrémités de laquelle se trouvent, d'une part, un style qui soutient

l'autonomie et d'autre part, un style contraignant (Reeve et Jang, 2006). Le style soutenant l'autonomie vise à motiver les personnes à partir de leurs ressources internes (en les encourageant, en sollicitant leur intérêt, en manifestant de l'empathie...). Ce style ne veut pas dire "laisser faire", il s'accompagne d'une structure et des relations sécurisantes. Le style contraignant, quant à lui, va s'appuyer sur des leviers externes (directives, récompenses, punitions...). Ces stratégies sont souvent basées sur une autorité et une relation froide avec le supervisé.

Le soutien à l'autonomie a, dans un premier temps, désigné globalement la satisfaction des trois besoins fondamentaux. Par la suite, d'autres recherches (Reeve et al., 2008 ; Sarrazin et al., 2011) ont analysé les styles qui favorisent spécifiquement chacun des besoins. Au niveau du besoin de compétence, le style peut varier de la structure au chaos. Concernant la proximité sociale, le style oscille entre l'implication et la négligence. Au niveau du besoin d'autonomie, le style peut se situer entre le soutien à l'autonomie et le contrôle. Cela permet d'observer plus finement chacune des composantes soutenant une motivation autodéterminée.

Appliquées à l'enseignement, les attitudes globales pourraient se traduire comme suit : structurer l'enseignement, faire en sorte que l'élève apprenne, quel que soit son niveau (compétence) ; s'impliquer auprès des élèves, instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité (proximité sociale) ; soutenir l'autonomie, impliquer activement les élèves dans le processus d'apprentissage (autonomie).

Concrètement, la *figure 2* montre les styles de communication interpersonnelle qui découlent de ces trois axes en identifiant des comportements qui soutiennent ou menacent chaque besoin fondamental.

Pelletier *et al* (2002) mettent également en évidence que les soutiens à l'autonomie, la compétence et la proximité sociale par les enseignants sont directement liés à leur propre motivation autodéterminée. Et inversement, la motivation autodéterminée des étudiants renforce le niveau d'autodétermination de l'enseignant. Les pressions extérieures (direction, cadre de travail...) peuvent, quant à elles, avoir un effet négatif sur leur motivation. Enfin, les croyances des enseignants à propos des caractéristiques

des étudiants vont renforcer positivement ou négativement leurs comportements autodéterminés.

Comportements susceptibles de soutenir les besoins psychologiques

Comportements susceptibles de menacer les besoins psychologiques

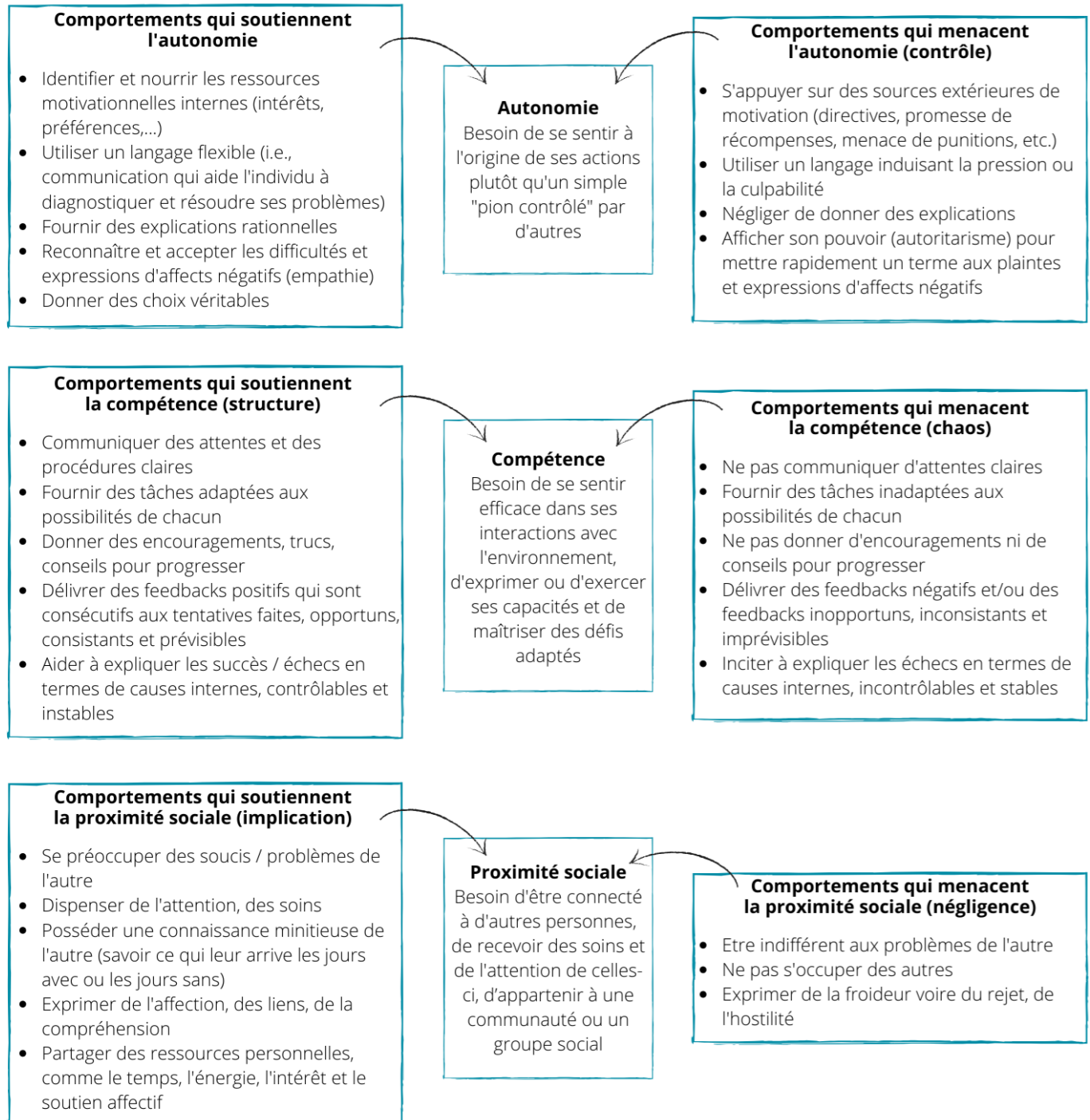


Figure 2 - Comportements capables de soutenir ou menacer les besoins psychologiques fondamentaux (Sarrazin et al., 2011, p. 307)

2.2.2. Styles de communication interpersonnelle de l'enseignant

Une autre grille d'analyse permet d'affiner la manière d'être et de communiquer des enseignants en les classant en huit profils (Brekelmans, Wubbels et Levy, 2005). Selon deux variables, l'influence et l' affectivité, 8 styles de communication sont dégagés. La dimension "influence" (Dominance/Soumission) se réfère au degré d'influence qu'exerce l'enseignant sur les élèves et indique la direction et la fréquence dans la communication de celui-ci envers sa classe. La dimension "affectivité" (Confrontation/Coopération) réfère au niveau à partir duquel l'enseignant démontre des comportements d'aide, de soutien, d'adversité ou d'amitié, d'irritation envers les élèves. cf. figure 3.

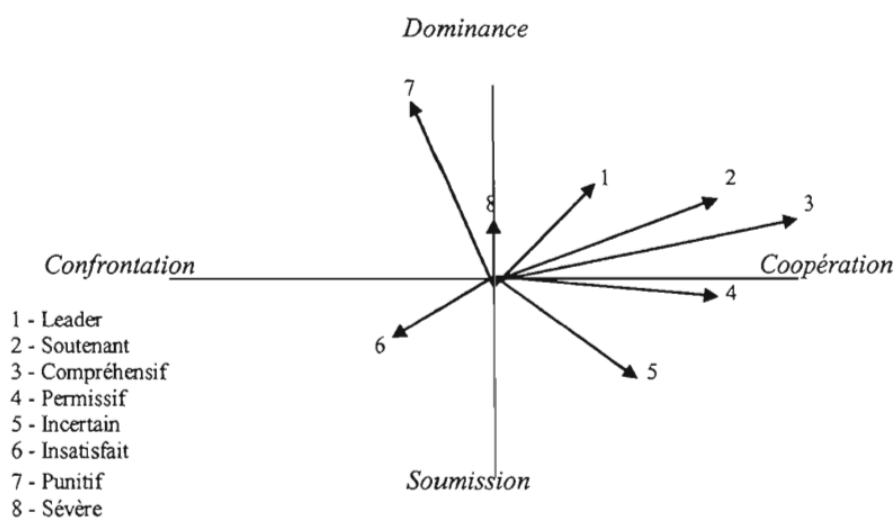


Figure 3: Typologie des styles de communication interpersonnelle de l'enseignant. (Brekelmans, Levy et Rodriguez, 1993)

Doré-Côté (2007) développe les huit styles ainsi classifiés.

Le style Leader (1) met en place un environnement structuré et orienté "tâche" dans le respect des délais. L'organisation est efficace, le leader a de hautes exigences, les élèves travaillent pour atteindre les objectifs. Il dirige les discussions, soutient l'intérêt, rappelle ceux qui dérangent, il peut se fâcher. Les élèves reviennent rapidement à l'ordre. Aussi, le leader instaure une distance affective, mais occasionnellement, il peut se montrer compréhensif et amical.

Le style soutenant (2) instaure une atmosphère structurée, agréable, orientée “tâche”. Les élèves sont attentifs et produisent un meilleur travail que pour le leader. Les règles et procédures sont claires, les apprenants ne manifestent pas le besoin d’être rappelés à l’ordre. « Le soutenant » est enthousiaste, sensible aux besoins des élèves. Il développe une relation de proximité et une attention personnelle. Il y a une bonne perception de l’enseignant de la part des élèves.

Le style compréhensif (3) apporte une structure supportant la responsabilité et la liberté des élèves. Il fait preuve de variété dans les méthodes pédagogiques, notamment le travail en petits groupes. Il y a un bon répondant des élèves qui sont hautement engagés. Le climat est agréable, les élèves s’amusent. L’enseignant ignore volontairement certaines erreurs de comportement mineures. Il est proche des élèves.

Le style permissif (4) est moins organisé. Ses cours sont moins bien préparés, il y a moins de défis chez les élèves. Les attentes de l’enseignant ne sont pas clairement exprimées. Une place importante est laissée aux vies personnelles des élèves, mais l’enseignant reste relativement dominant.

Le style incertain (5) instaure une grande coopération avec les élèves. L’apprentissage est peu structuré et le travail inachevé. Les attentes sont minimales, le court terme est privilégié. Les élèves ne sont pas orientés “tâches”, la classe est moins productive, basée sur le rythme de chacun. L’enseignant tolère les troubles et a peu d’effet pour remettre sa classe à l’ordre.

Le style insatisfait (6) développe un désordre agressif aboutissant à une confrontation avec les élèves. Il est confus, argumente des éléments peu importants. Les règlements ne sont pas énoncés, l’enseignant passe son temps à gérer la classe. Les élèves résistent aux tentatives de rappel à l’ordre. L’apprentissage est dès lors peu valorisé.

Le style punitif (7) est rigide et extrêmement dominant. Il structure, mais il fait preuve d’une mauvaise organisation. Peu innovant, il n’encourage pas les questions ni les initiatives. Il a des réactions disproportionnées et est sévère dans les corrections. Les élèves sont préoccupés par leurs examens, ils sont dociles et craintifs.

Le style sévère (8) essaie continuellement de gérer la classe. Il y parvient, mais déploie beaucoup d'énergie. Peu innovant, il y a beaucoup de routines dans le travail. Les élèves sont attentifs tant que l'enseignant essaie de les motiver. L'atmosphère est orientée "tâche", empreinte de peu de chaleur humaine.

D'après les recherches, les trois styles de communication qui apportent à la fois une réussite et une attitude positive de l'élève par rapport à la matière enseignée sont le leader, le soutenant et le compréhensif, tous trois situés dans la zone de dominance/coopération. Les caractéristiques de ces styles rejoignent la structure, l'implication et soutien à l'autonomie, les facteurs susceptibles d'alimenter les besoins fondamentaux.

2.3. Communication organisante

2.3.1. Introduction : apparition de la dimension d'équipe

Lors de ma recherche, le cadre théorique a bougé. La dimension d'équipe est apparue centrale et il m'a semblé primordial de l'analyser. Dans un premier temps, j'avais mis le focus sur l'enseignant et ses interactions avec les autres acteurs. Au fur et à mesure de mes observations, j'ai pu remarquer que la communication interne de l'équipe de formation était étroitement liée à la manière de communiquer avec les étudiants. Il m'a paru essentiel de me focaliser sur l'ensemble de l'équipe de formation, le rôle que chacun y joue et la communication qui s'y développe. Cela m'a invité à élargir mon cadre conceptuel. Je me suis particulièrement référé aux travaux de Karl Weick (e.g. 1993) pour analyser la dimension d'équipe.

2.3.2. Organizing

Weick considère les petites équipes, à partir de deux membres, comme des organisations. Pour lui, ces dernières se composent « d'individus en interaction qui tentent ensemble, au moyen d'un processus "organisant" de réduire l'équivoque présente dans leur relation à l'environnement [...] ». Le

processus “organisant” est un processus de création de signification, d’élaboration de la connaissance se réalisant par et dans la communication.» (Giroux, 1997). Weick met particulièrement l’accent sur les microprocessus de communication (interactions entre individus) et non une vision macro de l’ensemble de l’organisation (structures).

La communication est donc à l’origine de l’organizing (acte de s’organiser) et c’est elle qui constitue l’organisation. On parle de communication organisante, c’est-à-dire que « l’organisation est vue comme un ensemble de processus qui la créent, la maintiennent et la défont. » (Giroux, 1994, p. 7)

Dans une vision à long terme, il est indispensable que la communication soit source d’innovation afin d’insuffler le renouvellement de l’organisation. Elle est donc à la fois un processus de création de l’organisation et un outil de remise en question et d’évolution de celle-ci. L’organizing n’est pas un processus déstructuré, il est en formation constante et dépend de la créativité dynamique des équipiers. Dans ce sens, Weick (1995) se positionne en faveur du débat et de l’échange, s’opposant à la culture du secret dans les organisations. Il met en avant l’importance des réunions qui sont, pour lui, une miniature de l’organisation et une occasion de construction de sens. « Les réunions définissent, représentent et reproduisent les entités et les relations. Ce sont des occasions qui mettent de l’ordre dans l’anarchie. » (Giordano, 2006, p. 15)

La communication organisante se place dans une vision interprétative de la communication : elle s’intéresse aux acteurs, à leurs activités sociales au quotidien, à leurs performances. « Il ne s’agit plus de la communication DE ou DANS l’organisation, mais de la communication qui EST l’organisation, qui la fait » (Giroux, 1997). L’organizing s’oppose à la vision fonctionnaliste de la communication. Celle-ci s’attache à comprendre les systèmes et à imaginer des méthodes d’amélioration de la performance. Giroux (1994) détaille deux formes de communication fonctionnaliste. Ainsi, la communication productive, qui considère la communication comme un outil à disposition de l’organisation. C’est une représentation classique qui met l’accent sur la transmission des messages entre un émetteur et un récepteur.

La communication intégratrice, quant à elle, a pour but de fédérer les membres de l'organisation, elle s'intéresse à la gestion des relations.

La *figure 4* montre les distinctions fondamentales entre ces trois types de communication.

	Fonctionnaliste		Interprétative
Définitions	Faire faire	Etre ensemble	Faire ensemble
Définitions de l'organisation	Productive	Intégratrice	"Organisante"
Conceptions de Structure	Machine	Collectivité	Construction sociale
Culture	Configuration	Formelle et informelle	Coactivation
Pouvoir	Valeurs de la société	Valeurs partagées	Performance
Définitions de la communication	Délégué	Formel et informel	Performance
Buts de la communication	Transmission	Interaction	Transaction
Caractéristiques de la communication	Réalisation de la tâche	Cohésion	Maintien innovation
Manifestations spontanées planifiées	Formelle Verticale	Formelle et informelle verticale et horizontale	Collective
Focus	Directives Manuels	Conversations Réunions sociales	Discussions Groupe de travail
Problématique	Messages Canaux Réseaux	Relations et climat	Processus de structuration coorientation légitimation
	Qualité du message et de sa transmission	Rumeurs "Groupthink"	Etendue et continuité de la participation

Figure 4 - Comparaison des communications fonctionnaliste et interprétative (Giroux, 1994, p. 11)

2.3.3. Construire du sens

Pour Weick, l'action précède toujours la connaissance. C'est en agissant que les équipes vont construire leur propre réalité. Il n'est pas important que les acteurs d'une équipe aient les mêmes motivations et des objectifs identiques. C'est dans l'action collective, la communication, les interactions que le sens se construit. Ce processus de construction de sens ou sensemaking est particulièrement à l'œuvre dans les situations de brisure, lorsque le déroulement d'un projet est interrompu. « Les gens pensent différemment quand ils sont "choqués" : irruption de la nouveauté, choc émotionnel, interruption du flux d'action routinier. Une telle interruption, source d'ambiguïté, d'équivocité ou d'incertitude, déclenche l'élaboration de sens à la source de l'organizing. » (Giordano, 2006, p. 7)

Sensemaking et organizing sont donc intimement liés. La construction de sens est un processus collectif qui va motiver l'acte de s'organiser collectivement. Et grâce à l'organisation, le sens est possible : « on s'organise à travers et pour le sens, et la création de sens permet aux acteurs organisationnels de partager des modèles mentaux, des valeurs et des croyances, de coordonner des activités et d'agir en interrelation. Ils construisent leur réalité à travers les interprétations qu'ils lui donnent. » (Maurel, 2010, p. 4)

2.3.4. Résilience des équipes

Dans un contexte inattendu, les membres d'une organisation doivent entreprendre un travail de reconstruction de sens qui impliquera la mise en relation et l'échange dans la confiance. Chacun pourra confronter et clarifier sa propre vision de la situation. Sans cette communication directe, le risque est grand d'adopter des comportements inappropriés. Dans une étude réalisée sur l'effondrement du sens lors de la catastrophe de Mann Gulch, un incendie qui a coûté la vie à dix pompiers dans le Montana en 1949, Weick (1993) développe quatre sources de résilience des organisations.

Improvisation et bricolage

Quand une équipe fait face à un changement brutal, la créativité n'est certainement pas ce que l'on s'attend à mobiliser de prime abord. Sous la pression, on se replie davantage dans des schémas de réponse les plus habituels (Barthol et Ku, 1959). La créativité implique de faire preuve d'ingéniosité, en se servant des matériaux à disposition, pour mettre une structure dans le désordre. C'est la particularité des bricoleurs. Pour eux, les ennuis sont naturels et ils peuvent faire preuve, sous la pression, d'improvisations capables de maintenir du sens.

Les systèmes de rôles virtuels

En situation de crise, la structure des rôles est un facteur important pour le maintien d'une forme organisée. Quand cette structure s'effondre, il est toujours possible d'éviter les dérives si chaque membre de l'équipe peut assurer mentalement tous les rôles. « À la manière d'un hologramme, chaque personne peut reconstituer le groupe et prendre en charge les rôles qui sont vacants, en assurer les activités correspondantes, et en fournir une version crédible. De plus, les gens peuvent faire fonctionner le groupe dans leur tête et l'utiliser pour guider en permanence leur propre action individuelle. » (Weick, 2003, p. 73)

La sagesse comme attitude

Par sagesse, Weick entend cette attitude à douter de ce qui est habituellement admis (valeurs, connaissances, croyances, capacités...) et à douter des choses qu'on ne peut pas connaître. Pour améliorer son adaptation au changement, il convient d'éviter à la fois les excès de confiance et de prudence. Cette attitude permet de garder un esprit ouvert, une curiosité et un désir de compréhension. « Ceux qui sont trop confiants se gardent d'être curieux parce qu'ils croient presque tout savoir sur ce qu'il faut savoir. Ceux qui sont trop prudents se gardent d'être curieux par peur de voir leurs incertitudes augmentées. » (Weick, 2003, p. 73)

L'interaction respectueuse

L'interaction respectueuse est basée sur la confiance, l'honnêteté et le respect de soi à tout moment. Dans des phases de changement, les interactions en face à face sont parfois les seules capables de s'adapter suffisamment vite.

« Peut-être est-il plus important d'avoir un partenaire plutôt qu'une organisation quand vous combattez des incendies. Un partenaire facilite la construction sociale. Un partenaire fournit une seconde source d'idées. Un partenaire renforce l'indépendance d'un jugement face à une majorité. Et un partenaire augmente l'éventail de données qui sont prises en considération ». (Weick, 2003, p. 75)

2.3.5. Importance de ces concepts dans le projet étudié

La manière d'analyser les organisations selon Weick, via des processus tels que l'organizing et le sensemaking ou par leurs sources de résilience, semble très utile dans le cadre de ma recherche en milieu éducatif. Elle permet d'envisager la mise en place et le développement d'une équipe pédagogique dans sa dimension communicationnelle. C'est là un point essentiel vu que la création d'une équipe composée d'acteurs de divers horizons est à l'origine du projet étudié dans ce mémoire.

2.4. Conclusion de la partie théorique

2.4.1. Processus communicationnels

Le cadre théorique proposé s'articule en deux grandes parties centrées chacune sur un processus communicationnel. Primo, la communication organisante est à l'œuvre dans la création et le développement d'une équipe formée entre acteurs d'éducation formelle et d'éducation non formelle. L'intérêt réside dans l'observation de la construction collective de sens de cette équipe et sa manière de s'organiser autour du projet. Comment les rôles sont-ils définis ? Quelle est la place de chacun ? Comment enseignant et formateurs s'associent-ils ? Quelles stratégies mettent-ils en place ? Quelles sources de résilience sont activées dans ce processus ? Secondo, les styles

communicationnels seront particulièrement mobilisés dès que l'équipe de formation sera en interaction avec les étudiants. Il s'agira d'observer les manières de communiquer des acteurs et leur influence sur la motivation autodéterminée. Comment les besoins de compétence, proximité sociale et autonomie sont-ils soutenus ou menacés ? Quel style de communication interpersonnelle l'enseignant mobilise-t-il ? Comment les acteurs réagissent-ils dans des situations de rupture ? Quels comportements les étudiants adoptent-ils ?

C'est donc au travers du prisme de la communication que le projet sera étudié. Il s'incarne d'une part dans un contexte managérial de création et développement d'équipe et d'autre part, dans un contexte pédagogique de motivation et d'apprentissage. Un des attraits de la recherche sera d'analyser les liens entre ces deux entités.

2.4.2. Schéma récapitulatif et question de recherche

Pour synthétiser cette articulation théorique, je propose, en *figure 5*, un schéma récapitulatif. À l'extrême gauche, on y voit le contexte de ma recherche, les projets portés par un partenariat entre acteurs de l'éducation formelle et non formelle. Ceux-ci induisent la création d'une équipe de formation entre acteurs des deux formes d'éducation. Elle se trouve au centre, comme la charnière de ce modèle théorique. D'une part, à sa gauche sur le schéma, j'analyserai les composantes de la communication organisationnelle à l'œuvre dans l'équipe. Et d'autre part, à sa droite, je considérerai les styles communicationnels développés par l'équipe et leurs liens avec la motivation autodéterminée de l'étudiant, située à l'extrême droite, comme représentant le but du processus mis en place.

La question de recherche générale qui en découle est la suivante : comment s'articulent communication et motivation autodéterminée dans un projet porté par un partenariat entre acteurs d'éducation formelle et d'éducation non formelle ?

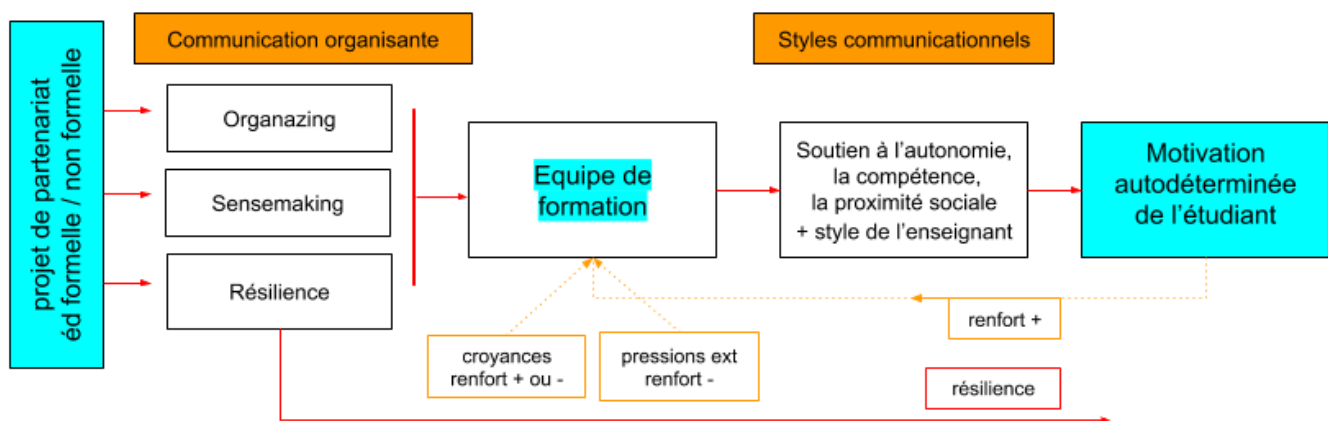


Figure 5 - Schéma récapitulatif du cadre théorique

Chapitre 3 : Méthodologie

3.1. Le projet étudié

3.1.1. Contexte du projet

Pour réaliser cette recherche, j'ai choisi d'utiliser la méthode de l'étude de cas. Celle-ci est particulièrement adaptée, selon Albarello (2011), pour analyser un projet ou une activité collective et en offrir une compréhension détaillée grâce à un cadre théorique solide. Dans l'étude de cas, le phénomène étudié est lié au contexte, ce qui se justifie dans mon travail dans le sens où le partenariat entre acteurs de divers milieux éducatifs (le contexte) et l'articulation des dimensions de communication et de motivation dans le projet (le phénomène) sont indissociables.

J'ai suivi un projet dans son entièreté, observant l'ensemble du processus. Il s'adresse à une classe de bloc 1 (45 étudiants) et une classe de bloc 3 (15 étudiants) au sein de la Haute École Louvain en Hainaut (HelHa), option management du tourisme et des loisirs à La Louvière. Le cadre dans lequel se déroule le projet est un cours intitulé "Outils et projet d'animation". Il entend faire acquérir aux étudiants les bases de l'animation en centres de vacances.

Pour les étudiants de bloc 3, il s'agit d'un cours optionnel qui leur permettra de se spécialiser dans le domaine de l'animation.

Depuis une vingtaine d'années, le projet fait l'objet d'une collaboration avec des acteurs de l'éducation non formelle. Les équipes de formateurs et les associations représentées ont la particularité de se diversifier au fil des années. Le programme d'activités et la manière de former les étudiants évoluent d'année en année en étant négociés systématiquement par l'équipe en place. « Tout s'est bien passé l'an dernier ... alors, changeons ! » est devenu l'un des credo des acteurs engagés et spécialement de l'enseignant qui propose de nouvelles pédagogies à l'équipe.

La majeure partie du projet se déroule sous forme d'un séjour résidentiel de cinq jours, souvent en France, dans un lieu touristique, afin d'assurer la cohérence avec les études entreprises par les étudiants. Ils sont plongés entièrement dans un séjour où tout est pris en charge par le groupe. De l'intendance à la logistique, en passant par des animations où ils seront "participants" et d'autres où ils endosseront le rôle d'"animateurs". Ces animations se déroulent principalement dans les lieux touristiques, parfois avec un public extérieur réuni pour l'occasion.

L'édition 2019 se déroule du 8 au 12 novembre en Alsace, dans la vallée de Munster, à proximité des villes de Colmar et Kaysersberg. La préparation du projet débute en mai 2019 et son évaluation clôture le projet en février 2020.

3.1.2. Associations partenaires

L'équipe de formation est composée de huit personnes : l'enseignant et sept formateurs issus de trois associations (le Patro, Animagique et Oxycrée).

Le Patro est un mouvement de jeunesse de 22.000 membres répartis dans 240 groupes locaux qui proposent des activités hebdomadaires et un camp durant l'été. Son projet éducatif repose sur huit axes : "grandir ensemble", "apprendre par le jeu", "chercher du sens", "vivre la démocratie", "coopérer avec son quartier", "valoriser la jeunesse", "oser s'engager" et "évaluer pour (se) construire". Le Patro forme ses membres et délivre le brevet d'animateur reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'ASBL Animagique est une organisation de jeunesse qui est active dans les centres de vacances, dont les plaines de jeux l'été. Elle est également engagée dans l'accueil extrascolaire et elle est organisme de formation. Par un système de passerelle, elle permet aux étudiants de la Helha de poursuivre un parcours de formation en son sein en vue de l'obtention du brevet d'animateur reconnu par la Fédération Wallonie Bruxelles. Les grands traits de son action éducative sont le sens de la responsabilité, la découverte de l'autre, l'émancipation personnelle, l'accueil, la valorisation, le dynamisme, l'étonnement constant, la participation, l'échange et l'esprit d'équipe.

L'ASBL Oxycrée, quant à elle, propose des formations et des animations de développement personnel aux jeunes et aux adultes, particulièrement via le vecteur de la créativité. Elle est également actrice dans des événements à caractère durable. Elle réfléchit et crée des liens entre mondes de l'éducation formelle et non formelle. Son projet éducatif porte sur la découverte de ses talents, le développement de ses ressources personnelles, la coopération, l'expérimentation, l'échange, l'ouverture à la nouveauté, l'attention à soi, aux autres et au monde.

3.1.3. Étapes du projet

Sans entrer à ce stade dans les détails, voici une vue d'ensemble des huit étapes constitutives du projet étudié.

Étape 1 : Table ronde à Gilly (17 mai 2019)

Échanges sur les liens entre l'éducation formelle et non formelle.

Étape 2 : Week-end de préparation à Moresnet (20 et 21 juin 2019)

Définition de la pédagogie générale de formation.

Étape 3 : Réunion de préparation à Sauvenière (7 octobre 2019)

Structure des rôles dans l'équipe, élaboration du planning d'activité.

Étape 4 : Rencontre préparatoire à La Louvière (18 octobre 2019)

Rencontre avec les étudiants, information et travail en équipe.

Étape 5 : Réunion de préparation à Sauvenière (4 novembre 2019)

Mises au point matérielles et logistiques.

Étape 6 : Séjour en Alsace à Luttenbach (8 au 12 novembre 2019)

Formation des étudiants à l'animation en centres de vacances.

Étape 7 : Analyse des étudiants à La Louvière (20 décembre 2019)

Feedback des étudiants sur le séjour.

Étape 8 : Évaluation du projet à Gilly (4 février 2020)

Feedback de l'équipe de formation sur le projet et pistes d'évolution.

3.2. Collecte des données

3.2.1. Observation participante

La pertinence de l'étude se situe dans le suivi de l'ensemble du projet, depuis la conception jusqu'à l'évaluation. À chaque étape, j'ai pu réaliser de nombreuses observations ethnographiques. Participer au projet permet de comprendre finement, de l'intérieur, les comportements, la communication et les relations en jeu. J'ai également ressenti la motivation du groupe, ce qui l'anime ou l'ébranle. L'enjeu fondamental dans ce type de méthode est de « conquérir une “distanciation” à partir d'une position initiale de “participation” complète, d'immersion dans ce qui devient son “terrain” d'observation. » (Lapassade, 2016). J'ai pu y parvenir notamment grâce au cadre théorique qui m'a ouvert sur un questionnement m'invitant à considérer mes observations comme étant des éléments nouveaux, intéressants voire intrigants. Je me suis également octroyé des moments en dehors de l'action où j'ai pu relire les événements du recul.

Le matériel récolté permet de faire une étude qualitative approfondie en ayant une vue sur la longueur complète du projet. Durant le séjour en Alsace, j'ai pu constater les effets de certaines décisions prises en amont. Je suis également parvenu à comprendre l'évolution de l'équipe de formation, de sa constitution à sa dissolution. Cet élément me semble essentiel pour analyser le partenariat entre les acteurs des deux formes d'éducation, formelle et non formelle. Participer uniquement au séjour aurait appauvri la qualité des données récoltées.

3.2.2. Entretiens complémentaires

Une deuxième source de récolte de données vient d'entretiens réalisés durant le projet. Ils affinent et approfondissent les observations. J'ai eu l'occasion d'interviewer les différents types d'acteurs : enseignants, formateurs, étudiants et également un directeur. Ces entretiens sont particulièrement utiles pour cerner les rôles et les motivations de chacun dans le projet. Voir le guide d'entretien en *annexe 1*.

3.2.3. Carnets d'analyse des étudiants

Dans le cadre du cours, les étudiants ont été tenus de réaliser un carnet d'évaluation personnelle du séjour. Ces carnets ont été ma troisième source de données. L'objectif de ceux-ci est d'inviter l'étudiant à prendre une posture professionnelle afin d'analyser ce qu'il s'est vécu et de proposer des pistes de réflexion. La démarche est libre, les seuls repères sont un nuage de mots pour susciter la réflexion et un accent sur son évolution personnelle "avant", "pendant", après". Cette démarche est intéressante dans le cadre de ma recherche. Non seulement j'ai pu bénéficier d'une belle quantité de données, mais la méthode libre laissée à l'étudiant garantit de voir surgir leurs préoccupations prioritaires et leurs perceptions personnelles du projet.

3.2.4. Enquête complémentaire en ligne

Les observations ayant montré l'importance des rôles de chacun des formateurs et de l'enseignant sur la communication, j'ai souhaité approfondir ces rôles en proposant à l'équipe pédagogique une enquête en ligne (voir *annexe 2*). Chaque membre a reçu par mail un formulaire "Google" comprenant treize questions ouvertes. Celles-ci portaient sur la manière de concevoir son rôle, la manière dont il a été vécu, ce qui a pu être apporté aux autres acteurs, ce qui a manqué, sa vision des autres rôles et l'impact qu'un système de rôles peut avoir sur les étudiants. Des exemples concrets étaient demandés pour illustrer leurs réponses.

3.3. Logique d'une étude d'un cas

Attiré dans un premier temps par l'analyse de différents projets de partenariat entre acteurs de l'éducation formelle et non formelle, j'ai commencé mes recherches sur deux terrains. En avançant, il m'a paru plus pertinent de focaliser mon action sur un seul projet. Des éléments comme sa forme, son étalement sur une longue période, sa construction progressive, la diversité de ses acteurs, la richesse de son contenu, démontraient l'intérêt de se centrer sur cette entité aussi complexe qu'attrayante à étudier. Cela justifie le choix d'une étude de cas plutôt qu'une recherche sur plusieurs projets distincts, de manière moins approfondie.

Chapitre 4 : Données

Dans cette partie, je détaillerai les données récoltées tout au long de ma recherche. J'ai choisi de les présenter en suivant la chronologie du projet. Il me semble en effet pertinent de comprendre la construction d'étape en étape afin de saisir le fil conducteur et l'évolution progressive du projet. Dans le chapitre suivant, j'analyserai plusieurs thématiques faisant écho à mon cadre théorique afin de cerner les dynamiques en termes de communication et de motivation de manière transversale.

4.1. Étape 1 : Table ronde à Gilly, le 17 mai 2019

L'objectif de cette table ronde est de provoquer un moment de travail et d'échanges sur les liens entre l'éducation formelle et non formelle. Des acteurs des mondes scolaires et associatifs ayant déjà participé à des projets de partenariat sont présents. Parmi les participants, on compte cinq membres de l'équipe de formation du projet étudié dans cette recherche. Pour démarrer la réflexion, divers articles sur la motivation et le leadership sont présentés. Par la suite, en deux sous-groupes, il s'agissait de débattre autour de sujets qui ont éveillé un intérêt chez les participants. Dans une dernière étape, chaque groupe a présenté ses réflexions et ils ont eu la mission de synthétiser

ensemble cinq pistes de réflexion qu'ils jugeaient utiles pour de futurs projets. Je présente ici un résumé de ce qu'ils ont construit.

4.1.1. Implication dans la durée

Il semble que les jeunes s'adonnent davantage à la consommation directe, à l'immédiateté, au court terme. Les distractions constantes qu'apporte le smartphone renforcent ce sentiment. Même si elle bien présente en début de projet, la motivation retombe parfois comme un soufflet par la suite. Pour tenter de maintenir une implication dans la durée, il pourrait être intéressant de cibler davantage les objectifs et les progrès réalisés à différents moments des projets organisés. Progresser étape par étape dans un esprit de défi.

4.1.2. Conscientiser davantage les apprentissages

L'apprentissage n'est pas toujours présent dans l'esprit des jeunes. Lors de projets, certains élèves ont déjà manifesté des réflexions telles que : « on n'a pas l'impression d'apprendre, on est comme en vacances ». Pourtant, les équipes enseignants - formateurs travaillent longuement les questions de sens. Il y a donc à la fois un souci de conscientisation des apprentissages de la part des jeunes et un manque d'explicitation des démarches par l'équipe pédagogique. Il est essentiel d'apprendre à mettre des mots sur ce qui est vécu, de prendre un recul méta sur les actions.

4.1.3. Intelligence collective

Dans les projets de partenariat évoqués autour de la table, l'enseignant n'est plus détenteur du savoir. Il fait partie, au même titre que le formateur et le jeune, d'un processus de construction du savoir. C'est l'intelligence collective qui est ici mise en avant. Cela implique une proximité de l'enseignant auprès de l'élève, tout en gardant sa spécificité propre. Dans cette optique, il semble important de privilégier les petits groupes afin de mener un processus de qualité. Répartir le groupe classe en sous-groupes lors de moments clés est une piste intéressante.

4.1.4. Consommation du savoir

Les jeunes montrent souvent une motivation ponctuelle pour des apprentissages dont ils ont besoin sur le moment : accès à des tutoriels sur internet, participation à un atelier spécifique... L'énergie qu'ils sont prêts à investir semble se limiter au temps de la découverte de l'information. La stimulation vers d'autres réalités, des savoirs, savoir-faire ou savoir-être dont ils ne voient pas l'utilité est beaucoup plus complexe. Dans cet esprit, il est essentiel d'expliquer la finalité des actions entreprises.

4.1.5. Réserve naturelle

Sans vouloir cliver, les jeunes et les adultes n'habitent pas le même terrain. Ils ont chacun leur philosophie, manière de voir, de penser et d'agir. Ils se constituent une "réserve" dans laquelle ils évoluent naturellement. Par exemple, le besoin de déconnexion (de souffler, de se ressourcer...) des formateurs s'oppose au besoin de connexion (d'être en réseau permanent, de partager...) de certains jeunes. Pour vivre un projet avec ces différences générationnelles, le devoir du plus ancien n'est pas de rejoindre constamment le jeune là où il se trouve. Il paraît davantage formatif de coconstruire ensemble un terrain où chacun peut se sentir à la fois en sécurité et stimulé vers "autre chose". Cela implique de partager ses propres besoins, d'écouter ceux des autres.

4.2. Étape 2 : Week-end de préparation à Moresnet, les 20 et 21 juin 2019

À l'initiative de l'enseignant, un week-end est organisé avec les formateurs ayant accepté de s'investir dans le projet. Toute l'équipe est présente.

4.2.1. Team Building

Cette réunion a pour but, dans un premier temps, de susciter un moment de team building au sein du groupe. Chacun se connaît, mais c'est la première

fois qu'un projet sera réalisé dans cette configuration d'équipe. Ce week-end est donc l'occasion de l'instituer. Durant l'ensemble du projet, l'importance de l'équipe sera capitale aux yeux des participants. Elle est mise en valeur dans les discours, mais aussi dans de nombreuses petites attentions du quotidien. Un élément exprime particulièrement le désir de cohésion : un formateur ayant une obligation professionnelle devra se désister du voyage en Alsace. Malgré cela, il continuera de participer aux réunions de préparation et à l'évaluation du projet. Pour aider à nouer les liens dans l'équipe, des activités de connaissance sont organisées durant le séjour.

4.2.2. Réflexion sur la pédagogie de ce projet

Dans un deuxième temps, l'objectif de cette réunion est de réfléchir à une manière pertinente de former pour l'équipe. Même si certains ont plus de dix ans d'implication dans le projet avec cette Haute École, la particularité est de le remettre en question d'année en année afin d'avancer vers davantage de sens et de cohérence. À partir de la synthèse de la table ronde ainsi que de l'analyse réflexive des participants au projet de l'an dernier, l'équipe a mené un travail visant à dégager des axes généraux à mettre en œuvre lors du séjour. Il en ressort que, durant le projet, les étudiants et les accompagnants auront l'occasion d'apprendre via quatre vecteurs différents :

- la formation par la participation (participer à des animations de qualité en milieu touristique) ;
- la formation par la vie en groupe (tout est formatif : aide en cuisine, pauses, moments informels...) ;
- la formation par l'action (oser, expérimenter, préparer et animer) ;
- la formation par l'analyse (évaluer, remettre en question, conscientiser les apprentissages).

L'équipe propose quelques pratiques pour atteindre ces ambitions :

- organiser une rencontre préparatoire pour lancer une série d'éléments en amont avec les étudiants : faire connaissance, créer des équipes, présenter les défis à réaliser durant le séjour, commencer la préparation d'activités ;

- planifier un roulement durant le séjour : certaines équipes animent les activités, d'autres participent ;
- réaliser au moins un défi en présence d'un public réel ;
- définir des défis touristiques réalistes ;
- soutenir les étudiants avant, pendant, après les activités ;
- intégrer différemment les étudiants de bloc 3 au séminaire.

À ces quatre clés, deux moteurs sont définis par l'équipe. Ce sont des valeurs fondamentales qui imprèneront le projet de manière transversale : l'intelligence collective et la culture de l'optimisme. Dans les faits, il s'agira, par exemple, d'encourager les liens entre participants ; de montrer de l'empathie tout en étant exigeant sur les objectifs, de repenser la façon d'aider les jeunes ; d'être plus coopératif ; d'encourager les jeunes à s'exprimer s'ils rencontrent des difficultés ; de cultiver une attitude positive à tout instant.

4.3. Étape 3 : Réunion de préparation à Sauvenière, le 7 octobre 2019

La réunion a été préparée par l'enseignant et un formateur. Le début de la réunion est consacré au retour sur le travail de Moresnet, les quatre clés formatives et les deux moteurs, afin d'assurer une cohérence avec le travail du jour.

4.3.1. Dans l'équipe, tous formateurs

Sur base des réflexions menées dans les deux étapes précédentes, il est proposé de revoir sa mission de formateur. Le principe de base qui est dégagé lors du temps de travail est que, dans l'équipe, tout le monde est formateur.

La notion mise en avant est de deux ordres :

- Chacun a une place dans le groupe et chacun forme, quel que soit son rôle. Le travail en cuisine a, par exemple, aussi une ambition formative. Les contacts informels sont tout aussi formateurs que les activités.

- Il n'y a pas de hiérarchie dans l'équipe. Chacun assumant un rôle différent et étant spécialisé dans un domaine particulier. Chaque personne est leader dans sa spécificité. Cette manière de voir les choses donne à chacun une responsabilité à part entière dans la formation.

L'équipe a le souhait que toutes les interactions et la communication durant le séjour soient imprégnées de ce principe. Le lien est fait avec le concept d'intelligence collective.

4.3.2. Définition des rôles dans l'équipe

Trois rôles sont proposés à l'équipe. Ils émanent du travail de Moresnet autour des clés formatives (pour rappel : apprentissages par l'action et la participation, par la vie en groupe, par l'analyse). L'idée est de nommer des responsables de ces différentes dimensions, chacun adoptant donc une vision pédagogique spécifique à l'intérieur de la formation. Après l'explication des rôles, la parole est laissée aux participants qui exprimeront leur préférence. Un feedback sera alors demandé à l'ensemble du groupe pour confirmer le choix, donner un avis extérieur. Cette manière de fonctionner amène un aspect démocratique, renforce la cohésion et la place de chacun. Il n'est pas exclu dans la démarche de trouver d'autres rôles si l'équipe le juge nécessaire.

- **L'Impulseur** : coache et suit de près une équipe d'étudiants, l'aide dans la préparation d'activités, est à l'écoute de chacun, motive à s'investir, à prendre des initiatives, à donner le meilleur de lui-même. Il suscite la créativité et valorise les avancées.

- **L'Énergiseur** : prépare les repas, gère l'organisation de l'intendance, remotive les troupes qui passent en cuisine, apporte une énergie positive, permet de se ressourcer, partage du temps et des discussions informelles avec les étudiants et les autres formateurs.

- **L'Osmoseur** : veille à ce que chacun soit dans de bonnes conditions et est disponible pour tout besoin. Il apaise les conflits éventuels. Il est attentif au cadre et à la direction pédagogique. Il invite à prendre un pas de recul et à réfléchir sur ce qui se vit.

L'équipe est très motivée par cette démarche, chacun ayant à cœur de donner son avis sur soi et sur les autres. Plusieurs tours de table se sont avérés nécessaires. Il fallait tenir compte de ses aspirations, mais aussi de celles des autres. Dans l'argumentation, deux sortes de motivation étaient exprimées. Soit le formateur plongeait dans le rôle qui lui allait comme un gant. Il voulait apporter toute son expérience. Soit le formateur voulait prendre un rôle qui lui était étranger, afin d'acquérir de nouvelles compétences.

Après plus d'une heure de débat, nous avons deux Énergiseurs, deux Osmoseurs (l'enseignant et un formateur) et quatre Impulseurs (trois attachés à une équipe de bloc 1 et un aux étudiants de bloc 3). Un dernier tour de table fut organisé pour que chacun puisse confirmer son rôle. Visiblement, tout le monde était satisfait et lançait déjà des idées concrètes de la manière dont il envisageait sa mission. Cet événement ressemblait à un rituel d'engagement et semblait ancrer en chacun la responsabilité de la formation.

4.3.3. Le rôle des étudiants de bloc 3

L'équipe veut leur donner un rôle à part entière, mais non de supériorité par rapport aux étudiants de bloc 1. Deux défis plus importants et le développement du thème de la formation leur seront confiés. Il s'agira d'être plus exigeant avec eux tout en restant bienveillant. Une communication leur sera faite dans ce sens par l'enseignant.

4.3.4. Zoom sur le lieu de formation

Mis à part l'enseignant, personne ne connaît le centre où le séjour se déroulera, à Luttenbach, en Alsace. Ce point a souvent été mis en avant positivement dans le passé de la formation. Un nouveau lieu amène une nouvelle énergie et une motivation supplémentaire pour les formateurs. L'équipe discute des possibilités qu'offre la région. L'enseignant a déjà pris toute une série de contacts sur place.

4.3.5. Définition d'une grille d'activités

Un horaire est établi, comprenant des activités prises en charge par les formateurs et d'autres par les quatre équipes d'étudiants. Voir *figure 6*.

	Vendredi 8	Samedi 9	Dimanche 10	Lundi 11	Mardi 12		
8h00		gym douce Petit déjeuner	gym douce Petit déjeuner	gym douce Petit déjeuner	gym douce Petit déjeuner		
9h00		Évaluation en équipes	Évaluation en équipes	Évaluation en équipes	Rangement & nettoyage		
10h00		Kaysersberg activité historique équipe 2	Autour des lacs activité nature équipe 3	Munster Jeux extérieurs équipe 4		Évaluations finales	
11h00							
12h00							
13h00		Dîner à Kaysersberg	Dîner & rangement	Dîner & rangement	Lunch pack + Départ		
14h00							
15h00	Activité brise- glace parcours en montagne équipe 1	Colmar activité e-tourisme équipe 3	New games & jeux de tables équipe pédagogique	Musée de la guerre 14-18 équipe 1			
16h00				Apéritif animé éq. formateurs			
17h00							
18h00	Installation en chambres	Souper & rangement	Souper & rangement	Souper & soirée à l’auberge du Braunkopf équipe pédagogique			
19h00							
20h00						Souper & rangement	
21h00	Soirée ambiance équipe pédagogique	Soirée Casino équipe 4	Soirée Fureur équipe 2				
22h00							

Figure 6 - Programme d'activités du séjour en Alsace, du 8 au 12 novembre 2019

4.4. Étape 4 : Rencontre préparatoire à La Louvière, le 18 octobre 2019

Une partie de l'équipe (six personnes) se rend à la rencontre des étudiants à La Louvière. L'objectif est triple : faire connaissance avec les étudiants ; expliquer le cadre et le concept du séjour ; composer des équipes et commencer la préparation des activités.

Dans un premier temps, l'équipe de formateurs se présente. Chacun explique son parcours et sa motivation à s'engager dans ce projet. Ensuite, sur base d'un site internet réalisé pour l'occasion (<https://sites.google.com/site/luttenbach2019/>), l'enseignant et les formateurs présentent les facettes du projet.

La place est laissée aux étudiants de bloc 3 pour l'explication du thème du séjour. Il s'agira de : "Vampire academy" qui lie le thème des vampires à un style musical. Chaque équipe sera invitée à se déguiser. Via une mise en scène, ils essaient de convaincre les étudiants de bloc 1. L'accueil est froid.

L'après-midi, trois groupes de 17 étudiants sont constitués par tirage au sort. La volonté est de susciter de nouveaux liens entre eux. Les étudiants de bloc 3 (15 étudiants) formeront une quatrième équipe. Elles se nomment : les vampunks, les rétrovampires, les vampirastas, les wampir'nb. Chaque équipe reçoit deux défis à réaliser. Ce sont deux activités qu'ils devront eux-mêmes animer durant le séjour. Ils sont accompagnés par leur Impulseur avec qui ils font connaissance et entament la préparation. Par la suite, les équipes continueront à travailler avec leur Impulseur à distance via l'application Slack. Cette dernière est une plateforme de communication collaborative. Particulièrement efficace en gestion de projet, elle permet d'échanger via des "chaînes" thématiques (ici, chaque équipe et son Impulseur avaient leur propre chaîne) ou via des messages privés entre participants. L'échange de fichiers, le partage d'écran et les vidéoconférences sont également supportés. Suivant les équipes, on remarquera une plus ou moins grande implication dans la préparation. Une des équipes n'a pas utilisé l'application et était la moins bien préparée. Là où l'Impulseur sera plus actif, la préparation sera davantage aboutie.

4.5. Étape 5 : Réunion de préparation à Sauvenière, le 4 novembre 2019

L'équipe de formation se retrouve pour une ultime réunion avant le départ. Elle a pour objectif de s'accorder sur la logistique et le matériel. Chacun prend la parole et fait le point sur ses tâches. À quelques jours du départ, on sent l'équipe fort fatiguée. Des formateurs n'ont visiblement pas encore récupéré d'une formation d'animateur organisée à la Toussaint. Une discussion animée viendra même clore la réunion. Certains estiment disproportionné le temps de préparation pour organiser un voyage de cinq jours. L'ambiance est assez morose sans être agressive et l'équipe préfère stopper la discussion pour aller se reposer. Le lendemain, l'enseignant, qui était à l'origine du débat, envoya un courriel afin de mettre en avant trois dimensions qui, pour lui, donnent du sens au projet :

“- La créativité, le renouvellement, le foisonnement d'idées. C'est un des rares endroits où tout est possible, vraiment tout !

- L'altruisme, le plaisir de partager, donner de sa personne et s'engager dans un projet au final tout simple. On peut parler de passion.

- Enfin le dépassement de soi, s'aventurer dans l'inconfort, franchir des caps, progresser. À l'image de notre équipe, où ça n'est pas forcément toujours simple de s'accorder, passer au travers des difficultés nous rend plus forts.”

La question du surinvestissement n'a plus jamais été abordée dans la suite du projet. Lors du bilan final, l'équipe elle-même préconisera le besoin d'une réunion de préparation supplémentaire.

4.6. Étape 6 : Séjour en Alsace, du 8 au 12 novembre 2019

Pour rendre compte du séjour en Alsace, j'ai choisi de relever quelques points significatifs en prenant l'angle de vue des différents acteurs de l'équipe de formation. Les rôles de formateur sont également complétés par l'enquête en ligne réalisée après la formation. Voir *annexe 2*. Le point de vue des étudiants sera, quant à lui, abordé à l'étape 7.

4.6.1. L'équipe pédagogique

L'équipe de formation est sur place depuis la veille du début du séjour afin d'installer le matériel, préparer l'intendance et repérer les lieux pour les activités. Une réunion est organisée à leur arrivée sur le site pour distribuer les tâches. L'équipe est productive et efficace. En quelques heures, le site est opérationnel et prêt à accueillir les étudiants.

Durant l'ensemble du séjour, les formateurs marquent une attention particulière au contact bienveillant avec les étudiants. De nombreux échanges, des sourires, réponses aux questions ; ils semblent particulièrement attentifs aux besoins des jeunes. Les moments de repas sont particulièrement importants dans le processus communicationnel de l'équipe. Une série d'informations se partagent, on prend des nouvelles les uns des autres, on réajuste le planning, on discute de certaines difficultés. Chaque soir, une réunion est tenue par l'équipe de formation. On fait le bilan de la journée et on organise celle du lendemain. C'est aussi l'occasion d'échanges informels et un moment de décompression.

L'équipe pédagogique souhaite donner le ton dès le début du séjour vis-à-vis des étudiants. Ils animent la première soirée, une activité d'animation professionnelle. La gestion est parfaite, accompagnée par un DJ professionnel. Les formateurs communiquent beaucoup avec le public. En une heure, le ton est donné. Les étudiants semblent conquis. La formation est lancée.

La relation étudiants - formateurs est basée sur la confiance. La responsabilité de chacun est mise en avant. Il n'y a pas d'autoritarisme, pas de risque de sanction, chacun est invité au respect de tous. Il n'y a, par exemple, pas de couvre-feu, pas de contrôle. L'enseignant et les formateurs insisteront souvent sur le fait que tout le monde fait partie de la même équipe et que chacun a à apprendre des autres, accompagnants compris.

4.6.2. Les Impulseurs

Les Impulseurs sont en interaction directe avec les participants pour soutenir l'action. Ils sont garants de la dynamique de leur groupe, ils valorisent les

échanges, ils aident à la préparation et l'évaluation des activités portées par les étudiants. Pour eux, c'est dans l'échange et la coconstruction que sont amenés les contenus de formation. Dans ce sens, le matin, une heure de réunion est prévue par équipe d'étudiants avec son Impulseur. C'est un moment d'échanges où l'on revient sur la journée de la veille. Chacun est invité à donner son avis via une technique d'évaluation formative. Le photolangage, par exemple, permet d'exprimer ce qui a été vécu à partir d'une photo choisie. L'Impulseur invite les étudiants à aller plus loin dans leur analyse, à entrevoir les points faibles et proposer des pistes d'amélioration. Ces moments permettent de formaliser les apprentissages, d'analyser ce qui a été vécu, d'écouter, d'échanger.

Ce rôle a apporté aux Impulseurs beaucoup d'énergie, ils ont été très motivés à voir l'évolution d'un groupe en assez peu de temps. Ils ont été portés et valorisés par les retours positifs de leur accompagnement.

Ils ont particulièrement amené motivation, envie, créativité, une capacité d'adaptation et un esprit positif. Ils valorisent et encouragent beaucoup les membres de l'équipe. En journée, on les voit très souvent partager avec l'un ou avec l'autre. Un message important à leurs yeux est de montrer que l'on peut y arriver quelle que soit la difficulté.

Vu par les formateurs ayant les autres rôles, l'Impulseur est défini comme dynamiseur, une personne-ressource disponible, un accompagnateur, un coach, un référent, un développeur de talents.

4.6.3. Les Énergiseurs

Les Énergiseurs sont d'une grande efficacité dans l'intendance. On se demande comment ils font pour préparer tant de choses pour septante personnes. Ils communiquent une bonne humeur permanente. Ils échangent beaucoup avec les étudiants qui viennent se confier en cuisine. Certains se porteront volontaires pour faire la vaisselle régulièrement durant le séjour. Ils parlent d'un moment ressourçant et non contraignant.

Les Énergiseurs attachent une importance à veiller au bien-être de tous. Ils mettent en avant l'échange humain autour des expériences vécues sur le terrain. Ils ont très bien vécu leur rôle même s'il était intensif. Ils ont le

sentiment du "devoir accompli". Ils considèrent que le bas de la pyramide des besoins étant comblé, le reste peut se poursuivre sereinement. Ils apportent des moments conviviaux et une dose d'énergie supplémentaire à travers des petites attentions : un apéro pour l'équipe de formateurs dans un local entièrement décoré, l'organisation d'une fête d'anniversaire pour deux étudiants, la préparation d'un lunch pack bien garni pour la randonnée d'une équipe en montagne... Ils ont installé deux tables dans la cuisine et l'équipe de formation a à cœur de s'y installer lors de pauses. Cette initiative est bienvenue, elle permet de partager de bons moments qui ont un impact positif sur leur motivation. Pour les Énergiseurs, souvent à l'écart de l'action, ces rencontres ont une valeur symbolique très forte.

Vus par les formateurs ayant les autres rôles, les Énergiseurs sont essentiels, délicieux (dans l'assiette et dans leur personne), aux petits soins, attentifs, souriants, agréables, zen. Ils sont au service et ont une grande qualité d'écoute. Ils sont considérés comme des passionnés un peu fous.

4.6.4. Les Osmoseurs

Les deux Osmoseurs ont une vue d'ensemble de la formation. Ils sont particulièrement attentifs à ce que chacun évolue dans de bonnes conditions. Ils règlent assez facilement les soucis et les changements de programme, rien ne semble les déstabiliser. Quels que soient les imprévus, la recherche d'une solution prime davantage que la déception.

Les Osmoseurs veillent au cadre et au sens de la formation. Leur rôle est un fil conducteur, un repère qui met en lumière le sens qui se vit. Ils insistent sur la nécessité de viser un bon niveau et la chance de travailler avec des gens passionnés. Vis-à-vis des formateurs, ils amènent un regard différent, de la créativité, un renouvellement permanent. Par rapport aux étudiants, ils veulent donner confiance et les invitent à oser s'impliquer à 100%. En début de séjour, ils ont recadré deux étudiantes sous-investies. Par leurs attitudes, les Osmoseurs souhaitent être des exemples dans la motivation à réussir les objectifs fixés. Ils veulent montrer une sérénité, rappeler une direction, permettre les apprentissages.

En retrait de l'action directe, ils aiment cette position pour agir "à froid". Les

deux Osmoseurs ont des personnalités fort différentes, mais ils se complètent bien. On voit qu'ils se font entièrement confiance. Ils communiquent beaucoup entre eux, des petits détails pratiques jusqu'au concept pédagogique général d'une future formation.

Vus par les formateurs ayant les autres rôles, les Osmoseurs amènent le cadre du projet. Ils sont identifiés comme des personnes orientées "solutions" qui facilitent la formation. Ils ont des compétences techniques et organisationnelles et ce sont des bosseurs. Ils sont calmes, mais ont le cerveau en ébullition.

Il est à noter que les membres de l'équipe ont parfois changé de rôle en cours de séjour, en fonction des besoins. On a par exemple vu un Énergiseur animer une activité, un Osmoseur accompagner un groupe ou un Impulseur apporter une aide en cuisine. Limités dans le temps, ces moments démontraient une flexibilité qui semblait nécessaire au bon déroulement du projet.

4.6.5. L'enseignant

Bien qu'Osmoseur, il m'a paru intéressant d'analyser le rôle propre de l'enseignant via quelques exemples communicationnels concrets.

L'enseignant prend la parole en grand groupe à divers moments de la journée pour de courtes interventions. Son discours est très souvent composé de deux parties. Il remercie ou valorise ce qui vient de se vivre et ensuite, il donne quelques informations pour une bonne organisation des activités à venir. Il est une sorte de charnière entre les différentes étapes de la formation. Les étudiants ne sont jamais perdus, ils savent d'où ils viennent et où ils vont.

Avant une activité animée par un groupe d'étudiants, il explique la raison d'être de l'activité, son importance dans le secteur touristique. Le cadre ainsi placé aide à entrer directement dans l'activité et cela donne confiance aux étudiants qui vont être amenés à animer. L'enseignant profite quasi systématiquement des déplacements en car pour donner au micro des explications pédagogiques sur ce qui s'est vécu. Il fait une relecture de l'activité en donnant quelques points d'analyse, sans tomber dans de longs discours. Son rôle n'est pas en première ligne auprès des étudiants, il a

toujours une distance par rapport à ce qui se vit, il communique énormément en petits groupes ou en face à face, avec étudiants ou formateurs. Il a des petits mots, il demande comment ça va, il interpelle sur l'une ou l'autre chose. Avec l'autre Osmoseur, il a des débats passionnés. Il met en valeur les Énergiseurs. Après chaque animation, il échange avec les Impulseurs. La liberté du rôle d'Osmoseur permet cette communication. Plongé dans d'autres tâches, on imagine mal comment il pourrait être disponible de la sorte. Sa présence semble rassurante. On le sent à la fois motivé, investi et à la fois très calme. Il est rassembleur, travaille beaucoup à la cohésion.

4.6.6. La communication à travers trois événements

À partir de trois exemples vécus, je mets en lumière la circulation de la communication dans des situations plus compliquées.

Activité nature en montagne

Lors d'une activité nature autour du lac Blanc, les étudiants, répartis en équipes et accompagnés des Impulseurs et des Osmoseurs, ont été amenés à cheminer sur un sentier fort escarpé. Certains étudiants eurent du mal dès le début des lacets. Après trente minutes de marche, le sentiment de l'équipe était partagé entre ras-le-bol et goût de l'aventure. Les formateurs encourageaient et utilisaient l'humour pour accompagner les étudiants. Au fur et à mesure, le sentier se rétrécissait, il devenait de plus en plus rocailleux et une fine couche de neige commençait à le couvrir. À un endroit, il fallut s'accrocher à un câble de sécurité pour continuer la montée. Enseignant et formateurs se regardaient sans livrer leurs états d'âme, mais ne semblaient pas rassurés. Il était inconcevable de redescendre, cela aurait été beaucoup trop dangereux en sens inverse. Ils optèrent pour continuer à avancer calmement et joyeusement. Les étudiants s'entraidaient et s'encourageaient. Après deux heures trente de marche, ils arrivèrent enfin au sommet, heureux et fiers de "l'exploit" qu'ils venaient d'accomplir. En récompense, une vue à couper le souffle s'offrait à eux. La deuxième partie du sentier descendait en pente douce vers le lac Noir. Les équipes s'y retrouvèrent après quatre heures de périple. On sentait un enthousiasme voire une euphorie. Chacun racontait

comment il avait vécu cette aventure. Certains parlaient de “plus grand exploit de leur vie”. Les formateurs mettaient en avant l’ambiance extraordinaire des jeunes, malgré l’effort et la faim (il était 14h30 à l’arrivée).

Les Énergiseurs avaient prévu à l’arrivée du thé, de l’eau, des fruits et du gâteau. Ce moment de partage au bord du lac témoignait d’un tournant dans la formation. Ce groupe semblait motivé, uni et heureux d’être ensemble.

Animation au musée

Lors du débriefing entre formateurs le soir du troisième jour, il y eut un gros débat sur l’activité du lendemain : la visite d’un musée de la guerre 14-18. Une équipe était chargée d’animer la visite. L’Impulseur partagea leur préparation : il s’agissait de mises en scène comiques pour dédramatiser l’horreur de la guerre. Il y eut des remarques négatives et le ton monta. Certains dans l’équipe trouvaient cela irrespectueux d’un lieu de mémoire comme celui-là. Les Osmoseurs étaient pris dans le débat et n’arrivaient pas à faire descendre la tension. Deux formatrices étaient particulièrement énervées et un climat très lourd s’installa. La décision fut prise que l’un des Osmoseurs accompagnerait l’Impulseur et son équipe au matin pour une visite préparatoire du musée afin d’apporter son aide à la réorganisation de l’activité.

L’animation du musée fut prenante de bout en bout. Les étudiants en charge de l’activité avaient pris un rôle de guide en racontant des témoignages d’époque, réussissant à trouver le juste ton. On a senti une forte émotion dans la manière d’être de chacun. Certains étudiants dirent que c’était la plus belle activité du séjour. La formatrice en charge de l’animation et son équipe se sentirent valorisées et extrêmement soulagées.

La réunion de la veille restera pour l’équipe un des points noirs du séjour. (cf. étape 8)

Soirée en ferme auberge

Pour la dernière soirée en ferme auberge, l’enseignant prit la parole dans le car qui les y emmenait et motiva les étudiants en leur demandant un maximum d’implication. Cette stratégie semblait aller de pair avec sa propre

inquiétude sur la réussite d'une activité. Plus il sentait un "danger", plus il communiquait en amont auprès du groupe. Il n'hésita pas à partager ses doutes en expliquant qu'il était allé à la ferme la veille avec l'autre Osmsoseur et que rien ne leur semblait positif : lieu vieillot, tenanciers peu communicatifs, ambiance morne. Ils ont même hésité à annuler l'activité. Il lançait de cette manière à tous un défi : réaliser une animation incroyable dans des conditions qui semblaient peu propices. Le ton était donné. La soirée fut une brillante réussite : un repas excellent, des petites animations présentées en duo, un étudiant et un formateur surinvestis, une complicité avec les tenanciers qui n'avaient jamais vu pareille ambiance dans leur ferme. "La plus belle clôture de formation" dira l'un des formateurs. L'image du groupe à son arrivée le premier jour, comparée à celle de ce moment était diamétralement opposée. D'un sentiment d'être là "parce qu'il faut" en début de séjour, on était passé à un groupe heureux de s'investir dans ce projet. La recette avait visiblement fonctionné.

4.7. Étape 7 : Analyse des étudiants, le 20 décembre 2019

4.7.1. Sources de motivation

Par la rédaction d'un carnet (cf. point 3.2.3.), les étudiants ont eu plusieurs semaines pour livrer leur analyse du séjour. Ils ont eu la liberté d'organiser le travail comme ils le souhaitent. 57 carnets ont été récoltés. Sans l'avoir induit, le concept de motivation revient dans 100% des carnets. Il est expliqué par des exemples concrets et semble être l'élément clé aux yeux des étudiants. J'ai choisi de regrouper des commentaires d'étudiants par thématiques liées à la motivation. Voir *Annexe 3*.

On peut remarquer (*figure 7*) que la motivation via le soutien des trois besoins fondamentaux est largement mise en avant : l'autonomie (70 commentaires), la proximité sociale (116 commentaires) et la compétence (121 commentaires). D'autres sources de motivation ont été identifiées : la motivation de l'équipe pédagogique (75 commentaires), les activités proposées (44 commentaires), l'énergie du groupe (41 commentaires), le

dépassement de soi (25 commentaires), le lieu (10 commentaires).

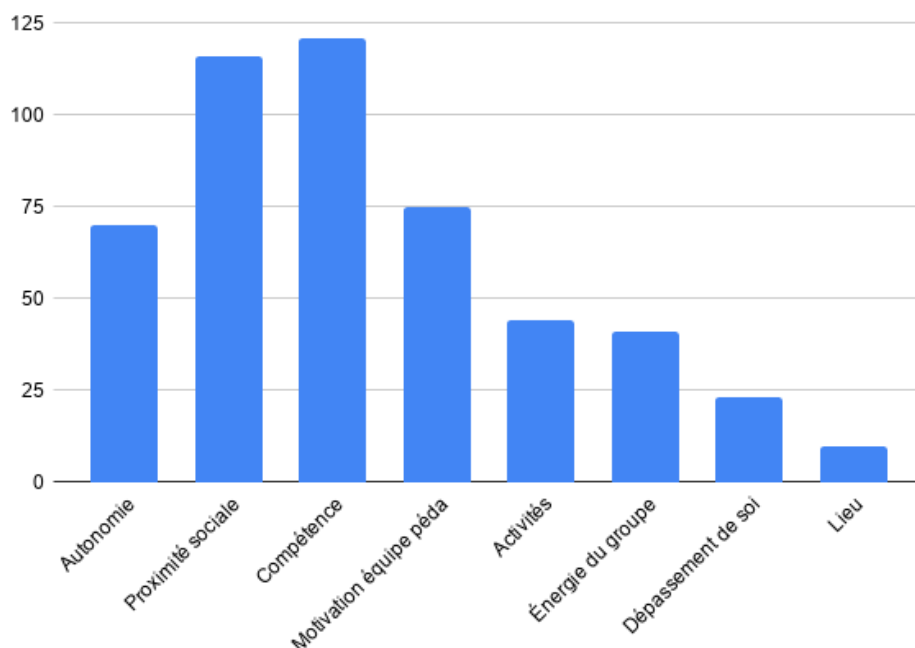


Figure 7 - Sources de motivation exprimées par les étudiants (nombre de commentaires dans les carnets récoltés)

4.7.2. Apprentissages conscientisés par les étudiants

Un autre type de données que j'ai cru bon mettre en évidence est la manière dont les étudiants ont qualifié leurs apprentissages. Tous parlent d'avoir appris grâce à ce projet, ils citent le plus régulièrement les compétences ci-dessous.

Se découvrir soi-même, parler en public, s'ouvrir aux autres, ne plus avoir de préjugés, s'adapter face aux imprévus, connaître les différentes facettes du métier d'animateur, communiquer pour perfectionner ses idées, apprendre à partager son ressenti, être à l'écoute, se soutenir, comprendre le métier d'animateur, organiser une activité, faire découvrir l'aspect touristique par l'aspect ludique, planifier, organiser, contrôler, manager, communiquer, veiller à la sécurité, travailler en équipe, animer, mettre en scène, développer la confiance en soi, oser, être responsable.

4.8. Étape 8 : Évaluation du projet à Gilly, le 4 février 2020

La réunion d'évaluation avec l'équipe de formateurs va mettre un terme au projet. Elle a été préparée par les Osmoseurs. L'enseignant a préalablement envoyé un formulaire en ligne où chacun a répondu à 20 questions à choix multiple. Lors de la réunion, les 20 thèmes ont été abordés et chacun a pu faire ses commentaires. Ce fut aussi l'occasion de célébrer la réussite du projet. L'équipe a mis en avant bon nombre de points positifs par rapport à celui-ci, notamment sa construction, le fil conducteur dans la préparation, la motivation des étudiants, la pertinence des activités, etc. (voir rapport complet en *annexe 4*). Je présente ici des thèmes qui sont principalement ressortis des discussions.

4.8.1. Réunions de préparation

L'équipe salue la pertinence du processus de préparation qui partait des grandes balises pédagogiques jusqu'aux aspects pratiques. L'équipe relève la nécessité d'ajouter une réunion supplémentaire dans le processus. Celle-ci serait centrée sur les activités afin de cibler des objectifs plus précis et éviter de longues discussions durant la formation. L'analyse du programme en équipe est un gage de qualité supplémentaire.

4.8.2. Communication en équipes d'étudiants

La rencontre des étudiants à La Louvière au préalable permet de lancer un processus de communication avant le séjour. Les groupes "Slack" ont maintenu le lien entre les membres de l'équipe et leur Impulseur, sauf dans un groupe où il y eut peu de répondant. Cette communication est essentielle.

Un deuxième Impulseur par équipe aurait amené un meilleur soutien et une dynamique plus intéressante durant tout le projet.

Réaliser ce projet avec des étudiants de bloc 1 et de bloc 3 a été une plus-value incontestable. Les deux groupes se sont rapidement entendus et se sont portés mutuellement. Cela crée également des liens très utiles pour les étudiants de bloc 1 qui commencent leurs études.

4.8.3. Communication informelle

La cuisine s'est avérée être un lieu névralgique de communication. L'installation de tables pour s'y poser a permis d'en faire un espace convivial. Lieu d'échanges et de ressourcement, il a été bénéfique tant pour les formateurs que pour les étudiants

4.8.4. Disponibilité des formateurs

À certains moments durant le séjour, des formateurs ont eu davantage de mal à rester dans le rythme. Les journées sont chargées et il n'est pas toujours évident pour eux de vivre l'instant présent. Face à ce constat, il est important de trouver une formule qui permette d'être plus disponibles les uns pour les autres. Une première piste envisagée est d'intégrer de nouveaux membres dans l'équipe afin, d'une part, de partager davantage les tâches et, d'autre part, d'être stimulés par de nouvelles relations.

4.8.5. Les réunions du soir

Les réunions d'équipe de formation en soirée durant le séjour ont été identifiées comme un gros point négatif. Différents arguments ont été cités : tensions difficiles à vivre, trop longues, peu qualitatives, voire contre-productives. Comme pistes d'évolution, l'équipe a retenu l'amélioration de leur préparation, le respect d'un timing donné, la focalisation sur la journée du lendemain et non un retour complet sur la journée écoulée.

4.8.6. Apport des rôles

Les Impulseurs retirent de cette expérience une prise de recul sur leur pratique, davantage de respect envers les autres, une meilleure analyse des fonctionnements de chacun ainsi qu'une forme d'expertise sur la manière de se fixer des objectifs et de les atteindre en coopérant.

Les Énergiseurs sont satisfaits d'avoir pu trouver une place formative à part entière. Être reconnu dans ce rôle est constructif. Cela leur a permis de ne pas se sentir secondaires, cantonnés dans une mission purement logistique. Ils ont renforcé ou acquis de nombreuses compétences organisationnelles.

Les Osmoseurs ont dû faire face à des imprévus, mais les ont considérés comme des défis stimulants. Ils ont apprécié ce rôle avec lequel ils ont pu prendre du recul. Ils ont emmagasiné une expérience nouvelle, une manière d’être en relation avec les autres plus pertinente.

Chapitre 5 : Analyses

Dans cette partie, je détaillerai les résultats significatifs que j’ai récoltés en y amenant des éléments d’analyse issus de la confrontation avec le cadre théorique. Je les organise sous forme de thématiques réparties dans les trois phases du projet : la préparation, la participation, l’évaluation.

5.1. Phase de préparation (étapes 1 à 5)

Cette phase reprend toute la construction du projet en amont du séjour en Alsace.

5.1.1. Fondements du processus communicationnel

Lors de la table ronde du mois de mai, on constate que les participants mettent l’accent dans un premier temps sur le style communicationnel de soutien à la compétence. Cibler les objectifs, proposer des défis, valoriser les progrès, conscientiser les apprentissages... La structuration semble un élément capital dans le processus motivationnel sur le long terme. Elle vient également soutenir l’étudiant pour lui permettre d’identifier le sens de ce qu’il va vivre. En cela, elle favorise une motivation extrinsèque davantage identifiée, voire intégrée. Le soutien à la proximité sociale est valorisé par l’intérêt de fonctionner en petites équipes.

La coconstruction du sens entre étudiants, formateurs et enseignants semble être un pilier central dans les projets de partenariat entre acteurs d’éducation formelle et non formelle. Les participants à la table ronde mettront en évidence que : « cela implique de partager ses propres besoins, d’écouter ceux des autres et de trouver un terrain qui sera porteur pour chacun ». On constate le processus de sensemaking à l’œuvre : c’est dans la communication que le

sens se construit et va motiver l'acte de s'organiser. Et à son tour, l'organisation va permettre le sens. Il est intéressant de noter que, dans cet esprit, la table ronde en elle-même est un processus de sensemaking qui va lancer le démarrage du projet.

5.1.2. Éducation formelle, non formelle, informelle

On commence à comprendre, dès la deuxième étape de préparation, à Moresnet, l'intérêt de l'articulation entre l'éducation formelle et non formelle. La structuration du projet reposera sur deux aspects qui semblent indissociables : la construction sociale et la construction du cadre. D'un côté, une attention permanente est mise sur l'importance de l'équipe, la construction des liens, les moments informels, les démarches créatives et d'un autre côté, l'accent est mis sur la recherche pédagogique, l'organisation des rôles, l'élaboration d'objectifs, les moments formels. Les deux parties s'influencent mutuellement et activent deux besoins fondamentaux soutenant la motivation autodéterminée : la proximité sociale et la compétence.

La philosophie du projet qui est ici construite est empreinte de ce processus. La recette de ce qui fonctionne à l'intérieur de l'équipe sera celle utilisée à l'extérieur. On constate la volonté de favoriser à la fois l'apprentissage, le contenu ainsi que les relations, la communication. Les quatre axes formatifs déterminés viennent appuyer des formes d'éducation différentes : la formation par la participation et l'action caractérise l'éducation non formelle ; la formation par la vie en groupe correspond à l'éducation informelle ; la formation par l'analyse fait davantage référence à l'éducation formelle. De manière probablement inconsciente, l'équipe a fixé, grâce aux spécificités et à l'expérience de ses membres, les trois types d'éducation comme bases du projet.

Il est à noter également que, dès le début du développement pédagogique du projet, une source de résilience est activée : la sagesse comme attitude. La remise en question de ce qui s'est fait antérieurement et l'ouverture à la nouveauté sont des attitudes qui permettront d'avancer sans excès de confiance et de faire face aux situations problématiques durant l'ensemble du projet.

5.1.3. Organizing

S'il y a un moment dans le projet où le processus d'organizing est particulièrement visible, c'est lors de la réunion de la troisième étape, à Sauvenière. Impressionnante d'efficacité, elle peut être considérée comme ayant donné naissance au projet. C'est dans l'échange d'idées, le débat, les interactions que l'organisation se crée. Cette action de "faire ensemble", constitutive de la communication organisante, est un processus particulièrement créatif.

Si cette réunion a été productive, c'est premièrement qu'elle a été préparée pendant plusieurs heures par un duo enseignant - formateur, et non par une personne seule. La communication organisante à l'œuvre dans ce duo a réussi à faire émerger une structure de réunion pertinente qui a su stimuler l'ensemble de l'équipe. Une deuxième explication peut être vue dans le soutien d'une motivation autodéterminée par les trois besoins fondamentaux. Les participants ont pu créer davantage de liens via des activités ludiques (soutien à la proximité sociale), ils ont pu exprimer des choix véritables (soutien à l'autonomie) et ils ont créé une structure (soutien à la compétence). Une troisième hypothèse vient du contenu même de la réunion. Celui-ci est particulièrement source d'innovation, il induit le renouvellement de l'organisation, ce qui va stimuler la dynamique de l'équipe. Elle est plongée dans les deux facettes de l'organizing : processus de création et outil d'évolution. « Ce qui me plaît particulièrement dans ce projet, c'est l'esprit créatif qui y règne. », dira l'un des formateurs. Enfin, une dernière cause probable vient d'une des sources de résilience en situation de changement : l'interaction respectueuse. On peut en effet considérer cette réunion comme potentiellement déstabilisante : nouvelle manière de former, nouveaux rôles, nouvelle grille d'activités, nouveau lieu de formation. On imagine aisément que, dans ce contexte, les discussions partent dans tous les sens ou soient source de frustration, voire de tension. L'interaction respectueuse, basée sur la confiance, l'honnêteté et le respect a pu jouer un rôle facilitateur dans la fluidité de la communication organisante.

L'élément central du processus pédagogique est la définition et l'attribution des rôles. L'équipe de formation s'est particulièrement investie dans ce

moment. Élaborés en cohérence avec le travail des deux étapes précédentes, les rôles sont conçus autour des quatre clés formatives. L'équipe est donc amenée à se partager cette visée, chacun devenant responsable d'un axe pédagogique : l'apprentissage par l'action, par la vie en groupe et par l'analyse. Cette manière d'envisager les rôles est novatrice pour l'ensemble de l'équipe. La traduction créative des rôles par l'invention des termes "Impulseur", "Énergiseur" et "Osmoseur" marque la volonté d'afficher cette nouveauté et d'exprimer les rôles de manière dynamisante.

La manière de choisir son propre rôle, en discussion avec les autres, a toute son importance. Cette étape montre que la communication est à la source de l'organizing, elle structure et valide la place de chacun dans l'équipe. De cette démarche semble découler une motivation autonome pour les membres de l'équipe. Certains se connectent à une régulation intégrée, c'est-à-dire que le rôle est en harmonie avec leurs valeurs et leur identité. Ils vont pouvoir apporter pleinement une expertise dans l'exercice de leur rôle. D'autres vont toucher une régulation intrinsèque. Ils envisagent leur fonction par pur intérêt, par plaisir. Cela semble particulièrement le cas de ceux qui choisissent un rôle dans lequel ils vont pouvoir progresser et développer de nouvelles compétences. Dans tous les cas, il paraît clair que les soutiens à l'autonomie (libre choix), la compétence (structuration des rôles) et à la proximité sociale (liens avec les autres équipiers) sont présents dans ce processus organisant.

5.1.4. Flux de communication

La première rencontre entre étudiants et formateurs à La Louvière a l'avantage de lancer les équipes d'étudiants dans le projet trois semaines avant le séjour. Cela a permis, à chacune d'elle, par la communication organisante, de construire du sens et de commencer à se structurer avec l'aide de leur Impulseur. La plateforme numérique de communication Slack avait pour but de maintenir le flux de communication entre étudiants et avec l'Impulseur. On a senti que, dans ce début de projet, la place de l'Impulseur avait toute son importance. Dans trois équipes, il a suscité la communication via la plateforme. On a vu clairement en début de séjour que ces équipes étaient impliquées dans les activités. La quatrième équipe, où il y a eu peu de

communication en amont, a dû redoubler d'efforts pour entrer dans la dynamique du projet. Ceci confirme que le style communicationnel soutenant l'autonomie n'est pas une attitude de "laisser-faire". Il impose de développer un cadre sécurisant et d'être un point d'appui. C'est de cette manière que l'on peut favoriser l'autodétermination.

5.2. Phase de participation (étapes 6 et 7)

Cette phase concerne le séjour en Alsace via les observations, les interviews et l'analyse des étudiants.

5.2.1. L'équipe et les réunions

Ce n'est pas pour rien que le premier acteur identifié dans le séjour est l'équipe pédagogique. On a pu le constater pendant la préparation : l'équipe, par la communication, a développé collectivement le sens du projet et a mis en place son organisation. Elle restera centrale pendant l'entièreté du séjour. Elle permettra un flux de communication permanent nécessaire à soutenir l'investissement de chacun et à surmonter les difficultés. Les réunions formelles ou informelles pendant le séjour sont de nombreux moments de sensemaking. C'est un processus permanent en cycles de trois phases. Premièrement, chacun vit son rôle, réalise ses tâches. L'action est première comme le soutient Weick. Deuxièmement, les formateurs et l'enseignant se retrouvent en configuration "équipe" où ils échangent, font le point, se réajustent aux situations (ils recréent du sens). Et enfin, chacun repart dans l'action, avec une nouvelle vue, des nouveaux points d'attention. À l'image d'un cœur qui bat, ces cycles paraissent naturels pour l'équipe, mais assurent le dynamisme et la motivation dans le projet. Ce processus "action - sensemaking - organizing" favorise une évolution permanente et c'est cet esprit que l'équipe veut transmettre aux étudiants.

On le voit clairement dans les réunions prévues le matin entre l'Impulseur et son équipe. Ces temps de rencontre vont permettre aux étudiants de conscientiser tout ce qui se vit. Là encore, le sens de l'action n'est pas donné, mais il est construit ensemble, par la communication. L'Impulseur a un rôle de facilitateur de la communication, il permet le débat d'idées. Il donne son

avis, mais ne l'impose jamais. Les démarches créatives mises en place soutiennent le flux de communication. L'équipe prend conscience de ce qu'elle vit, elle y détermine un sens. Par là, elle se façonne, s'organise, évolue. Ce commentaire d'étudiant l'illustre : « Chacun communiquait ses idées et si besoin, nous votions pour prendre une décision. Ce fut un travail d'équipe très enrichissant ».

Il est à noter que ces moments d'arrêt sont également particulièrement propices à l'émergence d'une motivation autodéterminée. Par la conscientisation des apprentissages, les feedbacks, les encouragements, on soutient le besoin de compétence. Par la parole donnée à chacun, l'empathie, la conscience d'être acteur du projet, on soutient le besoin d'autonomie. Par l'expression de son vécu, le partage, l'attention à l'autre, on soutient la proximité sociale. Comme le souligne une étudiante : « Nous n'étions pas un groupe, mais une équipe. On travaillait ensemble, on s'entraidait, on s'écoutait, c'était très motivant » .

On constate également que la mise en place de ces réunions d'équipe et la manière dont elles sont vécues répondent particulièrement aux cinq points mis en avant lors de la table ronde du mois de mai : cibler les progrès réalisés, prendre un recul méta sur ses actions, privilégier les petits groupes, expliquer les actions entreprises, coconstruire un terrain où chacun peut se sentir en sécurité et stimulé.

Les réunions ne sont pourtant pas systématiquement porteuses d'effets positifs, on le remarque dans la préparation de l'activité au musée où le sens semble s'effriter au fur et à mesure. Trois sources de résilience pour maintenir du sens dans l'équipe ont ainsi été abandonnées. L'interaction respectueuse a laissé la place à l'agressivité, la structure des rôles s'est effondrée (le manque de cadre dans l'animation de la réunion, l'implication de l'animateur de réunion dans les débats, la non-gestion du temps) et une attitude de sagesse (anticiper, préparer davantage) n'a pas été activée. La quatrième source de résilience, l'improvisation, a finalement permis de trouver une solution au problème posé. Mais ce moment sera identifié, encore trois mois plus tard lors de l'évaluation du projet, comme une entrave à la communication et à la cohésion d'équipe.

5.2.2. Système de rôles et styles communicationnels

Le système de rôles identifié dans la phase de préparation comme étant lié aux trois types d'éducation, formelle, non formelle, informelle, semble avoir été particulièrement efficace.

Par leurs attitudes, les Impulseurs ont tenu un rôle d'accompagnant, laissant l'étudiant acteur de son apprentissage. C'est la définition même de l'éducation non formelle. Les étudiants ont relevé qu'ils avaient eu un rôle à jouer, qu'ils apprenaient sur le terrain, qu'ils se sentaient soutenus, valorisés, qu'ils ont pu exprimer leur créativité, faire appel à leurs talents, qu'ils se sont sentis responsables, qu'ils ont eu une grande liberté : « Notre formateur n'hésitait pas à nous donner son avis, mais nous laissait libres d'essayer ce que nous avions envie ». La posture de coaching de l'Impulseur favorise particulièrement le soutien au besoin d'autonomie. Son style est orienté vers la participation de l'étudiant. Il l'invite à donner le meilleur de lui-même, à s'autoévaluer, à oser, à prendre des initiatives, à dépasser les difficultés. Dans ce processus, les soutiens à la compétence et à la proximité sociale sont, eux aussi, activés. L'étudiant prend conscience de ses apprentissages, il s'emploie à atteindre des objectifs et il est en relation directe avec un groupe, un formateur, il collabore.

Les Énergiseurs ont tenu un rôle de service à la collectivité. Malgré leur confinement en cuisine la plupart du temps, ils ont trouvé une place de proximité essentielle dans l'équilibre du séjour. Ils se voient eux-mêmes comme “des parents à la maison”, ce qui met en évidence la notion d'éducation informelle à laquelle leur rôle est attaché. Leurs attitudes d'écoute, de bienveillance, d'échanges, de bonne humeur, de don de soi ont été maintes fois citées par les étudiants et les autres formateurs : « Avec eux, nous pouvions discuter de tous les sujets possibles et imaginables ». Ils ne sont pas considérés comme des “cuisiniers”, mais comme des “formateurs faisant la cuisine”. L'énergie amenée dans les petites attentions a indéniablement dopé la motivation de chacun. Les étudiants ont particulièrement apprécié cette relation d'égal à égal et le fait d'être considéré pour ce qu'ils sont. Le soutien au besoin de proximité sociale déteint clairement du style de communication des Énergiseurs. Ils soutiennent

pourtant également l'autonomie, en laissant beaucoup de liberté à ceux qui proposent leur aide. Quant au besoin de compétence, il est moins visible, comme dans l'éducation informelle. Il est initié inconsciemment par l'exemple et a donné l'envie à certains de développer de nouvelles aptitudes. Les Osmoseurs, quant à eux, ont apporté un cadre pédagogique et une structure au projet. Ce sont d'excellents bricoleurs (une des sources de résilience), ils facilitent le déroulement du séjour en amenant des solutions créatives aux difficultés. Ils ont été appréciés par les étudiants pour la clarté de l'organisation, des horaires. La communication ne semble jamais avoir été ambiguë. Une étudiante dira : « Ils communiquaient beaucoup avec nous et nous expliquaient clairement les choses et leur état d'esprit. Ça nous permettait de bien comprendre où ils voulaient nous emmener ». Un autre aspect important se trouvait dans les explications qu'ils donnaient, avec un pas de recul, sur les activités ou la dynamique de groupe. Ils amenaient un éclairage sur les apprentissages en lien avec les métiers du tourisme et valorisaient les actions des équipes en relevant des points concrets. Ce style communicationnel soutient le besoin de compétence. Il renforce le sentiment d'être efficace et de progresser. Les Osmoseurs développent également un style soutenant la proximité sociale, ils échangent beaucoup et sont très attentifs aux autres, formateurs comme étudiants, ils travaillent à la cohésion. Même s'ils ne sont pas dans l'action directe, ils invitent souvent à la prise d'initiative et soutiennent ainsi l'autonomie.

En conclusion, les trois rôles pédagogiques soutiennent chacun les trois besoins fondamentaux, mais à des degrés divers. L'Impulseur favorise davantage l'autonomie ; l'Énergiseur, la proximité sociale ; l'Osmoseur, la compétence. Il y a donc un lien entre les trois types d'éducation (formelle, non formelle, informelle) et la motivation autodéterminée des étudiants. Ce lien est opéré par le système de rôle de l'équipe de formation et les styles communicationnels qui en découlent. Ceux-ci vont soutenir les trois besoins fondamentaux et ainsi favoriser une motivation autodéterminée.

5.2.3. Le style de communication interpersonnelle de l'enseignant et des Impulseurs

Dans la grille des huit styles de communication interpersonnelle, l'enseignant a très clairement sa place dans le cadran dominance / affectivité et semble relever du style "soutenant". Il amène une structure, est orienté "tâche", est enthousiaste et attentif aux besoins. Ce style est reconnu pour favoriser la réussite et une attitude positive de l'élève. On comprend particulièrement cette relation de proximité tout en maintenant un niveau d'exigence à travers ce témoignage de l'enseignant : « Je pense que les étudiants aiment avoir un prof qui leur fait confiance, qui est avec eux. Je suis convaincu que l'on peut être proche des étudiants et avoir une autorité dans son domaine. Transmettre des apprentissages est essentiel. On n'est pas là juste pour passer du bon temps entre amis. La motivation serait bien moins présente dans ce cas à mon avis ». À travers cette phrase, on relève également le soutien aux trois besoins fondamentaux : l'autonomie (faire confiance), la proximité sociale (être avec), la compétence (transmettre).

L'avantage d'être en équipe pédagogique se manifeste aussi dans les styles de communication différents qui sont exercés envers les étudiants. L'un d'entre eux exprimera : « La richesse de cette formation, c'est d'abord de pouvoir échanger avec des formateurs qui ont tous quelque chose de différent à vous apporter ». Chez les Impulseurs, présents au plus proche de l'action avec les étudiants, on trouve un style "leader" plus exigeant et visant la qualité du résultat, deux styles "compréhensifs" favorisant un climat détendu et des méthodes variées et un style "permissif", moins structuré et davantage dans la relation. Cette complémentarité est vécue de manière positive par les formateurs eux-mêmes, mais également par les étudiants. D'autres styles, tels que "l'incertain" ou "le punitif" n'apporteraient pas la structure ou la proximité nécessaires à l'engagement des étudiants.

5.2.4. Sources de résilience

La manière dont l'équipe pédagogique s'est organisée autour de ce projet et l'expérience passée de ses membres dans des projets similaires semblent avoir

favorisé des sources de résilience qui ont permis de faire face à certaines difficultés. Dans l'activité en montagne décrite au chapitre précédent, les conditions potentiellement dangereuses auraient pu être aggravées si le stress s'était emparé du groupe. Les formateurs ont maintenu le flux de communication durant toute la montée, parlant avec bienveillance, utilisant l'humour, valorisant les efforts. Les étudiants eux-mêmes ont adopté les mêmes comportements entre eux. « Ce qui nous a fait passer la montagne, c'est que nous avons toujours su nous encourager les uns les autres durant toute la montée », dira l'un d'entre eux. Empreinte de l'interaction respectueuse, ces attitudes semblent avoir permis le maintien de la confiance nécessaire durant cette marche difficile.

Dans l'activité du musée, un Osmoseur est venu en aide à l'Impulseur en difficulté. Si Weick parle de système de rôles virtuels comme source de résilience, il est vécu ici en réalité. Les membres de l'équipe semblent capables, l'espace d'un temps au moins, de prendre un autre rôle afin d'apporter un soutien ponctuel. Cet apport semble avoir permis à l'équipe de se redynamiser et d'assumer pleinement une animation qui était loin d'être gagnée. « Cette activité me motive moi-même à animer un site touristique plus tard », témoignera un étudiant.

Les étudiants ont mis en évidence la qualité de la première soirée animée par l'équipe de formation. « Lors de cette soirée, les formateurs nous ont bien montré la voie à suivre, ils nous donnaient des repères et étaient source d'inspiration ». Si cette animation a fait sens pour les étudiants, c'est probablement grâce à une préparation minutieuse. Une attitude de sagesse, troisième source de résilience, a poussé les formateurs à saisir l'importance de l'enjeu, à ne pas se reposer sur leur grande expérience dans le domaine et à faire preuve de créativité dans la construction de l'activité.

Enfin, j'illustrerai la dernière source de résilience, l'improvisation et le bricolage dans l'animation de la ferme auberge, le dernier soir. Ayant pris connaissance la veille que les conditions logistiques ne leur permettraient pas d'amener le matériel prévu dans la salle exigüe, l'équipe s'est demandé ce qu'elle pouvait proposer sans rogner sur la qualité. La crainte de terminer le séjour sur une note négative était très palpable. Au final, on a eu droit à des

animations ingénieuses qui ont fait de cette dernière soirée une brillante réussite. « La soirée à l'auberge, la meilleure soirée, montre que l'on peut faire beaucoup avec peu », dira un étudiant.

Il est intéressant de noter que ces quatre sources de résilience sont chacune activées par une interaction. La communication organisante qui s'est développée au fil du projet semble renforcer la cohésion d'équipe, la confiance, les automatismes et permet de surmonter les difficultés.

5.2.5. Motivation autodéterminée

La motivation autodéterminée des étudiants semble avoir été activée durant l'ensemble du séjour. Les comportements le suggérant se sont intensifiés au fil des journées. Sur place ou dans leur carnet d'analyse a posteriori, les étudiants vont mettre en évidence cette motivation. « J'avais l'envie de bien faire », « ça me boostait », « je ne me suis jamais autant impliquée », « ma motivation était au top »... Les résultats de mon enquête viennent confirmer la théorie de l'autodétermination. J'ai pu relever, en effet, à de nombreuses reprises que les styles communicationnels soutenant l'autonomie, la proximité sociale et la compétence favorisaient l'émergence d'une motivation autonome. Je suggérerai également d'autres pistes qui proposent d'enrichir la théorie.

Sensemaking

Une première source de motivation peut se trouver dans la pédagogie générale du projet mise en place par l'équipe de formation. En mettant l'étudiant en position d'acteur dans le processus d'apprentissage et en favorisant la création collective de sens en équipe, l'étudiant semble "faire sien" le travail demandé. La motivation est extrinsèque, les tâches ont été définies au départ par l'équipe pédagogique, mais la régulation semble interne, le projet a du sens, voire est en harmonie avec les valeurs de l'étudiant. Celui-ci n'agit pas sous une pression externe, car la pédagogie mise en place lui propose de participer lui-même à la construction du sens. « J'ai ressenti du plaisir à jouer un rôle actif », dira dans cet esprit une étudiante.

Soutien aux besoins d'autonomie, de proximité sociale, de compétence

Comme déjà détaillé, le système de rôles dans l'équipe de formation accorde une attention particulière aux styles soutenant l'autonomie, la proximité sociale et la compétence.

Le soutien à l'autonomie s'est particulièrement manifesté dans l'action, la préparation et l'animation des activités. Les étudiants ne se sont pas sentis contrôlés, mais encouragés à donner de leur mieux et à être créatifs : « Préparer nous-mêmes des activités était stressant, mais motivant », « le fait d'avoir beaucoup de liberté était très agréable et nous boostait ».

Le soutien à la proximité sociale s'est davantage manifesté dans les moments informels, mais également dans les animations en groupe. Des attitudes telles que l'implication, la solidarité, la disponibilité, l'écoute ou la bienveillance ont été relevées à maintes reprises : « Les petites attentions systématiques augmentaient grandement la satisfaction », « j'ai toujours été écouté et je me suis senti respecté ».

Le soutien à la compétence s'est manifesté par les défis proposés, les feedbacks et les analyses. Il est également visible dans toute la structure mise en place pour soutenir les apprentissages : des consignes claires, une bonne organisation, des attentes exprimées. Certains diront : « Vivre une expérience et l'analyser par la suite est le meilleur moyen d'apprendre selon moi », « les formateurs nous expliquaient tout en détail ». Il est intéressant de noter que, dans l'analyse des étudiants, le soutien à la compétence est le plus cité. La préoccupation de conscientiser les apprentissages, présente depuis la première étape du projet, semble avoir été particulièrement bien intégrée par l'équipe pédagogique. On entrevoit derrière cette constatation une plus-value pour le secteur de l'éducation non formelle qui a du mal à faire reconnaître sa valeur éducative.

Dépassement de soi

Au-delà du besoin de compétence, il semble que les étudiants aient été particulièrement stimulés par la perspective de se dépasser. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir de nouvelles compétences, mais de franchir des limites, de s'aventurer vers des terrains personnels peu explorés. « Se voir évoluer,

oser, dépasser nos limites... c'est super motivant ! » témoignera une étudiante.

Il semble s'agir d'un objectif personnel que l'étudiant se donne dans ce contexte. La motivation qui est liée à ce processus semble intrinsèque : le plus haut degré de motivation autodéterminée. Personne ne lui demande d'atteindre tel niveau, mais par pur intérêt personnel, pour la satisfaction qui en découle, il va tenter de passer un cap, d'aller plus loin dans son évolution personnelle.

Certaines attitudes des formateurs semblent encourager cette automotivation. On pourrait dire qu'ils développent un style communicationnel soutenant le dépassement de soi. Ils invitent souvent à amener un « supplément d'âme », à « sortir de sa zone de confort ». L'épisode de la marche en montagne, vécu pour beaucoup comme un dépassement physique, semble avoir également soutenu un dépassement psychologique : « Après la montagne, je me suis obligée à sortir de ma zone de confort, j'ai pris confiance en moi et j'ai même osé prendre la parole en public, ce qui était inimaginable pour moi ».

La motivation entraîne la motivation

Dans la théorie de la motivation autodéterminée, la motivation de l'étudiant renforce positivement celle de l'enseignant, ce qui est confirmé dans ce projet. Les formateurs et l'enseignant répéteront à maintes reprises être stimulés par l'investissement de ce groupe de jeunes.

Ce qui est également mis en avant dans cette recherche, c'est que l'inverse semble tout aussi vrai. De nombreux commentaires mettent en avant une motivation à voir le fonctionnement et la motivation de l'équipe pédagogique. Deux exemples parmi d'autres illustrent ce phénomène : « J'ai été impressionnée par la motivation du prof et des formateurs qui étaient à fond dans leur rôle. Cela nous a poussés, nous aussi, à nous impliquer dans les activités ». « On pense que l'équipe de formateurs assume naturellement l'organisation de ce séjour et que par leur attitude, c'est assez facile. Mais au fur et à mesure, on se rend compte de leur motivation et du travail énorme pour arriver à cela. Tout est pensé dans les moindres détails. C'est impressionnant. Ça force le respect et nous donne envie de les suivre. »

Une relation directe semble donc établie entre la communication organisante de l'équipe et la motivation des étudiants.

Selon le même principe, une autre source de motivation pour les étudiants peut se trouver dans la motivation de leurs condisciples. C'est notamment le cas quand ils observent les autres équipes en action : « Les étudiants de bloc 1 se donnaient à fond, ça nous stimulait aussi (bloc 3) à donner le maximum », « la joie, l'enthousiasme de vos compagnons peuvent vous faire gravir des montagnes ! ».

On constate à nouveau le rôle important de la dimension d'équipe en termes de communication et de motivation.

Ressourcement

Le programme d'activités a été relevé comme source de motivation : « Nous avons fait énormément d'activités différentes. C'était très stimulant et intéressant de voir différentes manières d'animer ». Je voudrais cependant mettre ici en évidence ce que j'appellerai des « activités de ressourcement », ces activités proposées où il n'y a pas d'enjeu, juste le plaisir de se retrouver et de souffler dans un programme bien rythmé. Elles sont considérées, par beaucoup, comme des moments pendant lesquels on recharge ses batteries et on se dynamise pour la suite. Ce qui semble particulièrement important, c'est leur gratuité et leur simplicité : « La petite gym du matin mettait directement le groupe dans une bonne dynamique », « l'apéro fut un moment fort apprécié, l'occasion d'une pause dans le programme », « s'arrêter et partager un petit repas en montagne à quelques-uns, ça me reste comme un temps fort de ce séjour ». Ces instants semblent vécus comme des occasions de se recentrer sur soi-même et apportent un équilibre dans le processus communicationnel finalement très prenant.

5.3. Phase d'évaluation (étape 8)

Cette phase correspond à la réunion d'évaluation du projet de la part de l'équipe pédagogique. Elle consiste, avec le recul, à tirer un bilan et à envisager des pistes d'amélioration. C'est donc finalement sur un dernier exercice de sensemaking que le projet se clôture et que l'équipe se dissout.

5.3.1. Communication organisante

Il est intéressant de noter que les sujets de discussion les plus importants de cette réunion mettent en évidence la communication. Cela montre toute la pertinence d'analyser le projet sous cet angle dans ce mémoire.

Les pistes d'amélioration suggérées par l'équipe reposent toutes sur l'ajout d'un élément favorisant la communication : ajouter une réunion de préparation, intensifier les contacts avec les étudiants avant le séjour, ajouter un deuxième Impulseur par équipe, cadrer davantage les réunions du soir, renouveler l'équipe. De même, les points particulièrement pertinents aux yeux du groupe sont la cohérence de l'ensemble du processus, la communication informelle, la participation de deux classes différentes, le système de rôles qui s'est avéré percutant et formatif.

5.3.2. Articulation avec les styles communicationnels

Tous les points cités dans ce débriefing relèvent de la communication organisante. Les acteurs semblent estimer essentielle la construction permanente de l'équipe par la communication, ce qui, pour eux, débouche inévitablement sur la bonne organisation du projet. L'organisation mise en place et particulièrement le système de rôles va permettre de développer des styles communicationnels qui vont favoriser positivement la motivation des étudiants. Ces styles, ces manières de se comporter vont également favoriser la création collective de sens et donc venir alimenter à leur tour la communication organisante. C'est un flux de va-et-vient qui permet à la fois la construction permanente de l'équipe pédagogique et à la fois la mise en place d'un cadre propice au développement de la motivation autodéterminée. Les étudiants sont quant à eux invités à entrer dans les deux dimensions : stimulés dans leur motivation par le soutien à leurs besoins, ils agissent collectivement pour construire du sens et s'organiser dans le projet. L'équipe pédagogique agit comme une interface au centre de ce système.

Conclusion et perspectives

Schéma récapitulatif

En guise de conclusion, je propose, en figure 8, un schéma qui permet de visualiser l'articulation entre communication et motivation à travers le projet.

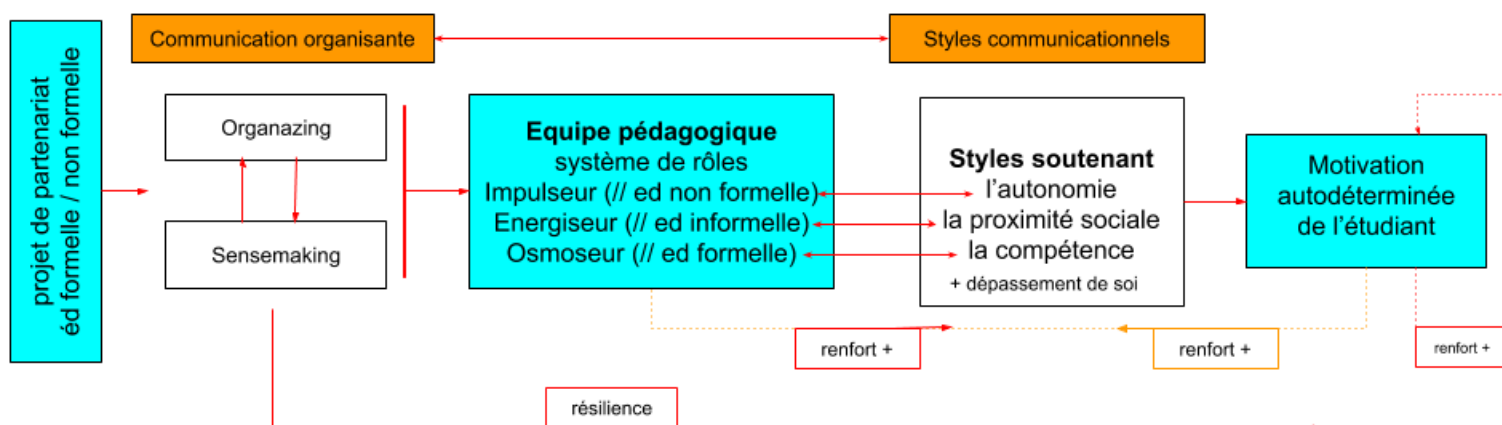


Figure 8 - schéma récapitulatif de l'articulation entre communication et motivation dans le projet.

Le projet de partenariat étudié rassemble des acteurs d'éducation formelle et non formelle qui vont, par la communication organisante, construire du sens et s'organiser pour former une équipe. C'est un processus continu sur l'ensemble du projet, l'équipe communique et se réajuste en permanence. Par ce biais, celle-ci développe également des sources de résilience qui lui permettront de faire face aux difficultés rencontrées.

En début de projet, par cette communication, des axes pédagogiques sont élaborés et une structure de rôles est mise en place pour veiller à leur mise en application : l'apprentissage par l'action, constituant majeur de l'éducation non formelle sera attribué à des Impulseurs. L'apprentissage par la vie en groupe, confié à des Énergiseurs, concerne l'éducation informelle et l'apprentissage par l'analyse, relevant davantage de l'éducation formelle, sera pris en charge par des Osmoseurs.

Ces rôles détermineront des comportements spécifiques, des styles

communicationnels qui vont soutenir les besoins des étudiants et nourrir ainsi leur motivation autodéterminée. L'Impulseur, dans son rôle d'accompagnement, soutiendra particulièrement l'autonomie. L'Énergiseur, dans son rôle de service, soutiendra la proximité sociale et l'Osmoseur, dans son rôle de cadre, soutiendra davantage la compétence. Au-delà de cette dernière, le dépassement de soi semble également catalyseur de motivation autodéterminée pour les étudiants.

Si la motivation autodéterminée des étudiants renforce celle des accompagnants, l'inverse semble également mis en évidence dans cette recherche. Vus comme sources d'inspiration, la motivation et le fonctionnement de l'équipe pédagogique ont un lien direct avec la motivation autodéterminée des étudiants. Par contamination, les étudiants semblent également être influencés positivement par la motivation de leurs condisciples.

Le flux de va-et-vient entre la communication organisante interne à l'équipe pédagogique et sa communication externe (styles communicationnels) semble insuffler la dynamique générale du projet et soutenir une motivation autonome tant chez l'enseignant et les formateurs que chez les étudiants. Ceux-ci, en équipes, construisent aussi collectivement du sens et s'impliquent dans le projet.

Dans ce système où tout est communication, l'équipe pédagogique, constituée d'acteurs de divers milieux éducatifs, apparaîtra comme le cœur du dispositif.

Perspectives

À la suite de cette étude, je souhaite proposer des pistes qui me semblent porteuses pour les champs de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle.

Développer des projets de partenariat entre acteurs d'éducation formelle et non formelle

Cette recherche met en évidence la pertinence d'associer des acteurs éducatifs de divers horizons. Les dynamiques créées par ces partenariats semblent

favoriser la richesse de la communication, le renouvellement pédagogique, la créativité porteuse de sens, la motivation autodéterminée des acteurs (étudiants, formateurs, enseignants) et, in fine, les apprentissages et le développement personnel.

Faire équipe

La dimension d'équipe, centrale dans ce processus, est le moteur de ces projets. Elle permet la construction collective de sens permanente et stimule les acteurs dans la construction d'actions cohérentes. L'enseignant en tire particulièrement du bénéfice. Habitué à être seul pédagogue devant sa classe, il semble ici acquérir une autre vision de son métier, il est nourri dans l'analyse réflexive de sa pratique et développe de nouvelles aptitudes.

La diversité d'une équipe est aussi à mettre en valeur. Elle permet, par les styles communicationnels de chacun de ses membres, de toucher une palette de comportements plus large susceptible d'activer une motivation chez l'étudiant. Le style de l'enseignant seul semble moins enclin à porter l'attention à la fois sur l'autonomie, sur la proximité sociale et sur la compétence nécessaire afin de satisfaire les besoins des étudiants. L'équipe et le rôle que chacun y joue semblent apporter une réponse efficace à cette difficulté.

Articuler éducation formelle et non formelle

Les deux systèmes d'éducation semblent se nourrir mutuellement dans les projets de ce type. Le monde de l'éducation non formelle apporte notamment son expertise de l'apprentissage par l'action, le travail en équipe, l'animation de réunions, l'organisation de projets, l'importance de la remise en question... Le monde de l'éducation formelle apporte notamment son expertise dans les processus d'apprentissage, l'élaboration d'objectifs et leur évaluation, la réflexion pédagogique, le développement de compétences...

On a pu remarquer, dans le cas étudié ici, que ces deux dimensions alimentent le projet à chaque étape. Elles paraissent également une chance pour les acteurs impliqués dans le processus : les formateurs évoluent en développant davantage une vue réflexive, pédagogique et les enseignants évoluent via une

vue pratique, relationnelle.

La participation à ce genre de projet est également une plus-value pour le monde associatif qui, comme mis évidence dans cette étude, peine à faire reconnaître son caractère éducatif. Le monde de l'enseignement, qui peine parfois à motiver les étudiants, s'enrichit quant à lui d'une pratique de pédagogie active qui favorise la motivation.

Penser les activités d'apprentissage dans l'optique de susciter la motivation autodéterminée semble être une piste à développer.

Encourager la recherche

Tout comme des projets créés par des partenariats entre des acteurs de l'éducation formelle et non formelle semblent encore peu entrepris en Fédération Wallonie-Bruxelles, la recherche scientifique, elle aussi, ne paraît pas foisonnante sur le sujet.

La complémentarité entre ces deux types d'éducation semble pourtant, à la lumière de cette étude, un terrain qu'il serait judicieux d'explorer. On entrevoit de réels enjeux pédagogiques à comprendre les processus à l'œuvre dans leur articulation.

Une compréhension originale et intéressante du projet a pu naître, me semble-t-il, de son analyse sous l'angle de la communication. D'un côté, la communication organisante, qui permet le développement de l'équipe et l'organisation du projet, amène un éclairage sur une vision managériale du cas étudié. De l'autre, les styles communicationnels, en lien avec la motivation autodéterminée, apportent un éclairage pédagogique. L'intérêt de la communication est d'avoir pu étudier l'ensemble du phénomène de manière transversale.

Développer de nouvelles expériences et encourager de nouvelles études sur ces partenariats semblent deux moyens ouvrant sur des perspectives prometteuses pour le monde de l'éducation et ses acteurs.

Bibliographie

- Albarelo, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Barthol, R. P. et Ku, N. D. (1959). Regression under stress to first learned behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 59(1), 134-136.
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (28), 7-11.
- Brekelmans, M., Levy, J. et Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. *Do you know what you look like*, 46-55.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. et Levy, J. (2005). Student performance, attitude instructional strategies and teacher-communication style. Dans T. Wubbels et J. Levy (dir.), *Do You Know What You Look Like?: Interpersonal Relationships In Education* (p. 56-63). London : The Falmer Press.
- Coombs, P. H. et al. (1973). New paths to learning for rural children and youth. *N.Y. International Council for Education Development*.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester : University Rochester Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie*.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (Université du Québec).

- FWB. (2018). *Bilan de l'Education permanente et de la Jeunesse 2009-2018* (édité par F. Wallonie-Bruxelles). Fédération Wallonie Bruxelles.
- Gilles, G. (2011). Qu'est-ce que le management de projet ? *Informations sociales*, n° 167(5), 72-80.
- Giordano, Y. (2006). S'organiser c'est communiquer: le rôle fondateur de la communication dans l'organizing chez Karl E. Weick. D. Autissier, & F. Bensebaa (Éds), *Les défis du sensemaking en entreprise*.
- Giroux, N. (1994). La communication interne : une définition en évolution. *Communication et organisation*, (5).
- Giroux, N. (1997). *La construction discursive de l'organisation*. Communication présentée au Colloque Constructivisme (s) et sciences de gestion (p. 373-386).
- Hanse, B. (2009). Estime de soi et pédagogie du projet. *VST - Vie sociale et traitements*, 103, 68-73.
- Lac, M. (2012). L'animation, une forme d'éducation non formelle ? : Analyse comparative des discours et représentations sociales de l'animation chez des non-animateurs, des animateurs CLAE et des animateurs en formation professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (28), 73-88.
- Lapassade, G. (2016). Observation participante. Dans *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 392-407). ERES.
- Maurel, D. (2010). Sense-making : un modèle de construction de la réalité et d'appréhension de l'information par les individus et les groupes. *Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes*, 35. doi:10.4000/edc.2306
- Norqvist, L. et Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it « youthful » for youth in action? *International review of education. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Revue internationale de pédagogie*, 63(2), 235-256.

- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. et Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186.
- Reeve, J. et Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. et Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 223-244.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. et Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans *Traité de psychologie positive* (p. 273-312).
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 147-177.
- Sarrazin, P. et Trouilloud, D. (2006). Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans *Comprendre les apprentissages, Sciences cognitives et éducation (Tome 2)* (vol. 2, p. 123-141).
- Weick, K. (2003). L'effondrement du sens dans les organisations. L'accident de Mann Gulch. Dans Vidaillet (dir.), *Le sens de l'action: Karl E. Weick: sociopsychologie de l'organisation*. Vuibert.

Weick, K. E. (1993). The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster. *Administrative science quarterly*, 38(4), 628-652.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. (Vol. 3). SAGE.

Résumé

Des projets naissent de collaborations étroites entre des acteurs de l'éducation formelle (enseignement) et des acteurs de l'éducation non formelle (associations). La confrontation de ces deux mondes, avec leurs manières d'agir, de s'organiser, de communiquer, de transmettre, d'évaluer, donne lieu à une pédagogie spécifique et originale.

Cette recherche explore l'un de ces projets dans son entièreté : la conception, la préparation, la mise en œuvre et l'évaluation. Elle étudie les liens entre la communication et la motivation autodéterminée, plus haut degré de motivation dont découlent des conséquences éducatives positives.

L'équipe pédagogique jouera un rôle central dans le processus. Mon analyse portera sur la communication organisante qui structure cette équipe et son articulation avec les styles communicationnels soutenant la motivation de l'étudiant qu'elle développe.

Mots-clés

Éducation, éducation non formelle, communication organisante, équipe pédagogique, motivation autodéterminée, sensemaking.