

SOUSSION QPES – 2019
Catégorie « Analyse de dispositif »

**Performance individuelle au sein d'une équipe d'étudiants entrepreneurs :
en quoi l'équipe influence-t-elle la capacité d'agir de ses membres ?**

Olga Bourachnikova,
enseignant-chercheur de l'Ecole de Management de l'Université de Strasbourg,
oab@unistra.fr

Christian Sauter,
conseiller pédagogique de l'Idip, l'Université de Strasbourg,
christian.sauter@unistra.fr

Caroline Merdinger-Rumpler
enseignant-chercheur de l'Ecole de Management de l'Université de Strasbourg,
caroline.merdinger@em-strasbourg.eu

Résumé

Cette recherche étudie un dispositif universitaire dont la pédagogie est fondée sur l'apprentissage par l'action, le travail et l'apprentissage en équipe. En s'appuyant sur la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) l'étude réalisée met en évidence et décrit la manière dont l'équipe impacte la motivation à agir de ses membres.

Mots-clés : Apprentissage expérientiel, équipe apprenante, théorie de l'autodétermination

Summary

This research studies a postgraduate program whose pedagogy is based on experiential learning approach, work and team learning. Based on self-determination theory of Deci & Ryan (1985, 2000, 2002), the study highlights and describes how the team impacts motivation for action of its members.

Key words: Experiential learning, team learning, self-determination theory

1. Introduction

Le Bachelor Jeune Entrepreneur a été inauguré en 2011 à l'Ecole de Management de l'Université de Strasbourg. Cette formation post-bac en trois ans peut être considérée comme une innovation pédagogique de rupture : les cours sont remplacés par des cercles de réflexion en équipe, les enseignants par des coachs d'apprentissage et le programme est construit par l'étudiant lui-même en fonction de ses besoins d'apprentissage du moment. La pédagogie vise à développer l'individualité de chaque étudiant tout en s'appuyant sur le travail et le partage en équipe comme outil principal de ce développement. Dans cette contribution, nous souhaitons étudier l'impact qu'une équipe peut avoir sur la performance individuelle de ses

membres en utilisant le Bachelor Jeune Entrepreneur comme terrain de recherche. Ce travail est issu d'une démarche SoTL (Rege Colet, *et al*, 2011) dans laquelle la méthodologie de recherche se met au service de l'amélioration du dispositif de formation.

2. Contexte et problématique

Le Bachelor Jeune Entrepreneur (BJE) s'inspire de la formation Entrepreneuriale "Team Academy" qui a été repérée comme une des 25 meilleures pratiques en Europe¹. L'objectif pédagogique du BJE consiste à développer les 21 compétences entrepreneuriales identifiées comme essentielles à développer dans le parcours de formation et regroupées dans un référentiel. A chaque compétence est associée une échelle de maîtrise allant de 1 (débutant) jusqu'à 5 (expert). Il s'agit de compétences en gestion d'entreprise (gestion de projet, bases de comptabilité, marketing, stratégie...), mais également de *soft skills* (créativité, apprendre à apprendre, gestion de soi, leadership d'équipe, courage...).

La pédagogie du BJE s'appuie sur trois principes : autonomie dans l'apprentissage, apprendre par l'action et apprendre en équipe (Bourachnikova et al, 2017).

2.1. Autonomie dans l'apprentissage

Au moins 3 fois par an chaque étudiant identifie les connaissances qu'il souhaite acquérir et les compétences qu'il souhaite développer en les formalisant dans un « contrat d'apprentissage personnel » avec l'aide d'un coach (Cunningham *et al*, 2000). En définissant les objectifs d'apprentissage, les moyens pour y arriver et les indicateurs personnels de réussite, l'étudiant s'entraîne, au cours des 3 années d'étude, à avoir une posture active et à être responsable de son parcours d'apprenant.

2.2. Apprendre par l'action

Le principe d'apprentissage par l'action s'appuie sur l'importance de vivre une expérience, mais aussi de savoir la convertir en apprentissages. Dès le début du parcours, il est demandé aux étudiants de s'engager dans différentes actions de leur choix permettant de nourrir leur contrat d'apprentissage. Plus précisément, ils vont mener des projets entrepreneuriaux, réaliser des rencontres, participer à des événements (salons, conférences, hackathon...) et lire des ouvrages. Tous les projets sont réels, au service de véritables clients et avec un chiffre d'affaires à réaliser. Une structure juridique a été créée à cet effet, permettant d'héberger les projets des étudiants en toute légalité.

Chaque action est accompagnée d'un écrit réflexif permettant d'en retirer les apprentissages concrets. De même, chaque lecture donne lieu à un essai écrit dans lequel l'étudiant met en évidence les apprentissages personnels tirés du livre et sa façon de les mettre en pratique dans les projets. Tous les écrits sont réunis dans son portfolio et servent de preuves pour valider les niveaux de compétences.

¹<https://blog.uiin.org/2017/04/25-new-good-practice-case-studies-on-university-business-cooperation-ubc-in-europe-and-beyond/>

L'apprentissage par l'action s'apparente à l'apprentissage expérientiel formalisé par Kolb (1984). Au travers des outils introduits par les coachs, les étudiants apprennent à conscientiser leur expérience dans une analyse réflexive, la lier aux différentes théories pour aider à planifier l'expérience suivante. Ceci est représenté par les 4 étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb : Pratiquer, Analyser, Généraliser, Transférer (Figure 1).

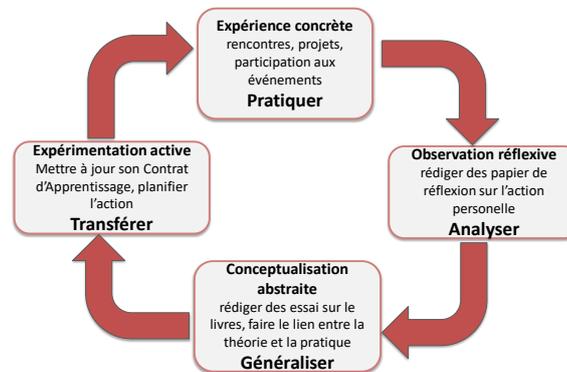


Figure 1 : les 4 étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

Ainsi, dans le contexte du BJE, la performance de l'étudiant en tant que personne apprenante est conditionnée par son action, et partant, par sa motivation à agir. En l'absence de cours, l'étudiant en manque d'action est, en réalité, en manque de terrain d'apprentissage. Ceci est particulièrement critique lorsque cette situation se reproduit fréquemment ou sur des durées longues pendant les trois années du parcours de formation de l'étudiant. A l'inverse, plus il agit, plus il se crée des occasions d'apprendre. C'est pourquoi une compréhension des leviers de motivation à agir tout au long du parcours de formation apparaît indispensable pour assurer le développement des compétences à acquérir chez les étudiants.

2.3. Apprendre en équipe

Le concept d'équipe apprenante sur lequel s'appuie la pédagogie du BJE a été défini par P. Senge. « Une équipe réellement apprenante arrive à atteindre ses résultats et aussi permet à ses membres de se développer comme jamais ils n'auraient pu le faire individuellement. L'apprentissage en équipe est un processus qui engendre l'unité d'action et qui développe la capacité d'un groupe à créer des résultats désirés par chaque membre » (Senge, 1991, p. 300).

Dès la rentrée au BJE, les étudiants sont répartis en équipes d'une quinzaine de personnes qui restent inchangées pendant les trois années d'étude. L'équipe a un objectif commun à atteindre (réaliser un chiffre d'affaires, faire un certain nombre de rencontres avec les professionnels, lire un certain nombre de livres). Elle gère un compte en banque pour l'ensemble des projets entrepreneuriaux des co-équipiers. Elle réalise un voyage à la fin de chaque année universitaire, financé par les bénéfices réalisés par les projets.

L'équipe se réunit deux fois par semaine en raison d'une demi-journée en présence d'un coach. Au cours de ces sessions, appelées *training sessions*, les étudiants partagent leurs questionnements en lien avec les projets en cours, font des présentations de lectures, relatent leurs rencontres avec des professionnels, prennent des décisions concernant leur équipe. Ainsi, il s'agit bien d'un espace réflexif construit, alimenté et partagé par l'ensemble des membres de l'équipe.

Une des responsabilités du coach consiste à poser et veiller au respect de règles de dialogue (Isaacs, 1999) qui sont : 1. Parler avec son cœur et dire ce que l'on pense, 2. Pratiquer l'écoute active, 3. Adopter une posture de suspension de jugement vis-à-vis de soi et des autres, 4. Pratiquer une posture de recherche de solutions plutôt que d'explications de ce qui ne marchera pas. Le respect de ces règles rend le partage sécurisant, authentique et par conséquent, apprenant.

Engagé dans un processus d'apprentissage personnel, chaque étudiant nourrit son équipe et aussi est nourri par elle à travers des récits et réflexions dans les *training sessions*. Il est aussi lié à son équipe par l'engagement dans la réalisation des objectifs communs et les projets. De cette façon, l'équipe de l'étudiant représente une partie importante de son environnement social.

Notre observation depuis 7 années d'expérience comme coach au BJE montre que les étudiants passent par des phases où ils sont plus ou moins motivés à agir, voire pas du tout motivés. Comme nous l'avons déjà vu plus haut, l'entretien d'une motivation à agir chez les étudiants tout au long du parcours constitue un élément clé de l'apprentissage. En même temps, l'étudiant fait partie d'une même équipe durant ses 3 années d'études. Ainsi, nous pouvons nous demander si la vie en équipe ou les relations établies entre les co-équipiers peuvent avoir un impact sur la motivation individuelle à agir. Nous faisons l'hypothèse qu'un lien existe entre ces deux éléments.

Cela nous conduit à formuler la question générale de recherche (Chevrier, 2008) suivante:

Quel impact joue l'équipe sur la motivation à agir de ses membres ?

3. Cadre théorique et méthodologie

Parmi une multitude d'approches abordant les questions motivationnelles, nous avons choisi la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002). En effet, cette théorie suggère que l'environnement social dans lequel se trouve l'individu a un impact direct sur sa motivation intrinsèque. Par motivation intrinsèque, on comprend ici une motivation venant de soi-même pour réaliser une tâche précise. Ainsi, cette approche semble être appropriée à notre terrain de recherche, car l'équipe de l'étudiant peut s'apparenter à son environnement social, et sa motivation intrinsèque à la motivation à agir et réaliser des actions par soi-même.

Les auteurs ont identifié trois besoins psychologiques fondamentaux que l'être humain cherche à satisfaire naturellement : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le

besoin de lien avec les autres. Ils ont montré qu'un environnement qui tend à satisfaire ces besoins a un impact positif sur la motivation intrinsèque des individus. Le besoin d'autonomie se définit comme le sentiment de liberté de choix de l'individu dans une dynamique d'intégration psychologique et sociale. Le besoin de se sentir compétent s'inscrit dans un sentiment d'efficacité et de maîtrise sur l'effet à produire. Le besoin d'être en lien renvoie au désir de se sentir relié aux personnes qui sont importantes pour soi.

Pour répondre à la question de recherche, nous avons choisi de réaliser une étude qualitative s'appuyant sur une dizaine d'entretiens semi-directifs avec des étudiants volontaires en 2ème et en 3ème année. Des membres de deux équipes différentes ont été interrogés. Ce choix est motivé par la perspective de pouvoir accéder à une information riche et explorant en profondeur les thèmes investigués. Les thèmes abordés dans les entretiens reposent sur les trois besoins fondamentaux identifiés par la théorie de l'autodétermination

Pour répondre à notre question de recherche, nous nous focalisons sur la dimension environnementale composée par l'équipe. Dans le cas de notre dispositif d'étude, nous posons que l'équipe de l'étudiant peut être caractérisée par l'ensemble des comportements de ses membres. Ici, par comportement nous entendons une manifestation observable, telle qu'une réaction verbale ou un acte concret.

Le guide d'entretien contient 3 séries de questions qui visent à récolter les données en rapport avec chacun des trois besoins. Nous demandons à la personne d'évaluer sur une échelle de 1 à 10 son degré de satisfaction de chaque besoin (autonomie, compétences, lien) et d'expliquer cette note. Ensuite, nous lui demandons de donner des exemples concrets des comportements des coéquipiers susceptibles d'impacter l'évaluation première. Chaque interviewé a répondu de façon ouverte à 9 questions résumées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Les 9 questions du guide d'entretien

| Les besoins | Donner une note de 1 à 10 quant à votre "sentiment de..." et expliquer cette note | Donner des exemples concrets de comportements des coéquipiers qui impacteraient la note de façon à la faire augmenter | Donner des exemples de comportements des coéquipiers qui impacteraient la note de façon à la faire diminuer |
|-------------|---|---|---|
| Autonomie | Q1 | Q2 | Q3 |
| Compétences | Q4 | Q5 | Q6 |
| Lien | Q7 | Q8 | Q9 |

4. Résultats

Par certains aspects, les éléments d'analyse montrent l'importance des trois besoins (d'autonomie, de compétences et de lien avec les autres) retenus dans l'approche proposée par Deci et Ryan (1985). Nous les présentons ici à tour de rôle en comparant les résultats des deux équipes (A) et (B). Nous faisons par la suite le lien avec la motivation à agir.

4.1. Besoin d'autonomie

La situation de l'équipe A durant la période de l'enquête montre qu'elle traverse un passage difficile au moment des interviews. Il en ressort que les évaluations de l'autonomie des étudiants interviewés sont relativement faibles (entre 3 et 5 sur 10). Cela peut s'expliquer par le manque de motivation, le sentiment de ne pas savoir quoi faire ou ne pas pouvoir s'engager dans l'action par soi-même, comme l'illustrent les verbatim ci-dessous :

« aujourd'hui c'est 4, l'équipe est en crise et je ne sais pas quoi faire et personne ne me le dit quoi faire » ;

« j'ai du mal à m'autogérer même si je sais que j'en ai vraiment besoin ».

Les étudiants se souviennent de projets bien structurés, où les tâches à entreprendre étaient précises. Et même si le travail à fournir était conséquent, il a bien été pris en charge par l'équipe. Ces souvenirs leur servent de point de repère pour se projeter dans une situation qu'ils désirent revivre. Toutefois, la marche à franchir semble difficile. Ils se rejettent mutuellement la faute et n'arrivent pas à s'engager dans l'action par eux-mêmes.

Les étudiants soulignent aussi les comportements destructeurs comme les jugements, l'ironie, la moquerie, les sarcasmes ou le manque de respect. Ils spécifient que cette façon de communiquer au sein de l'équipe a un impact négatif sur leur sentiment d'autonomie :

« le feedback ou la façon de le dire n'est pas approprié, c'est-à-dire non constructif, par exemple "c'est moche", qu'est-ce qui est moche et comment l'améliorer? ... Débat dans le sens de chercher à convaincre l'autre au lieu d'être dans le dialogue, cela me prend mon énergie, (...) cela diminue ma capacité de faire et prendre des décisions seul ».

Au même titre, les remarques positives, les remerciements ou les demandes d'aide vont impacter de façon positive leur sentiment d'autonomie :

« après ma présentation, il y a du conseil, du feedback constructif des co-équipiers, ainsi, à travers des regards des autres je constate qu'il y a une valeur à mon travail » ;

« je décide moi-même de réaliser une tâche car je sais que j'ai les compétences ou on me confie une tâche à faire, donc les gens me font confiance ».

Pour l'équipe B, les évaluations du sentiment d'autonomie sont relativement élevées (7 ou 8 sur 10) par rapport aux membres de l'équipe A. De surcroît, ces résultats semblent indiquer que les personnes ont un sentiment de responsabilité personnelle élevé. En particulier, les étudiants insistent sur l'importance de rester connecté à l'équipe pour avancer :

« 7 car j'ai besoin de mon autonomie pour avancer sur des tâches précises, pouvoir les faire à ma manière, tout en restant connecté aux groupes pour partager les réussites/échecs, la motivation et recueillir des avis » ;

«je n'ai plus envie de travailler totalement seul, j'aime avoir des feedbacks ... J'ai aussi besoin de confronter mes idées avec celles des autres».

Le niveau de dialogue entre les membres de l'équipe B semble être meilleur que celui décrit dans l'équipe A. Toutefois, la qualité de la communication dans l'équipe est à nouveau apparue comme un élément clé impactant la satisfaction du besoin d'autonomie. Ainsi, les feedbacks ou des remarques bienveillantes, les remerciements, une reconnaissance de travail ou d'effort, une demande d'aide, sont cités comme des comportements favorables à la satisfaction du sentiment d'autonomie. Au contraire, les feedbacks négatifs généraux, les critiques non constructives, les reproches accusateurs font partie des éléments défavorables.

Par rapport au besoin d'autonomie, la différence entre les équipes A et B réside dans leurs besoins d'organisation. Dans l'équipe A, les étudiants sont perdus, ne savent pas quoi faire et ont du mal à se motiver ; une organisation davantage structurée avec une répartition précise des tâches semble utile voire nécessaire. Cette organisation peut être mise en place par un leader (un des membres de l'équipe) ou, à défaut, proposée par le coach.

Au contraire, dans l'équipe B, où les membres sont activement engagés, une organisation plus souple permet de nourrir le besoin d'autonomie en augmentant ainsi la motivation à agir de ses membres. En effet, dans cette équipe, certains co-équipiers peuvent avoir le sentiment d'être bridés par les règles strictes définies par l'équipe :

« l'équipe impose une forme de « flicage », cela enlève l'autonomie. Par exemple, spontanément j'ai envie de faire quelque chose au lieu de faire une autre action qui va être évaluée par l'équipe, cela diminue mon autonomie. Tu es autonome quand tu peux changer le chemin qui te semble mieux adapté à toi ».

Ceci pointe le difficile équilibre entre autonomie et cadre, perçu de manière différenciée selon la situation vécue par l'équipe, nécessitant une vigilance, voire une adaptation permanente de la part des responsables pédagogiques.

4.2. Besoin de compétences

Les évaluations de la satisfaction du besoin de compétence sont identiques entre les deux équipes. Il semblerait que le sentiment de compétences chez les étudiants prend son sens à travers une comparaison avec les autres. C'est un peu comme si les autres membres de l'équipe servaient de repère pour que la personne se sente plus ou moins compétente. Du coup, la « non reconnaissance » des savoir-faire impacte négativement le sentiment de compétences :

« quand les autres ne sont pas satisfaits par mon travail et ils le refont après moi » ;

« ce n'est pas moi qui est choisi pour aider lors que j'ai une compétence ».

Au contraire, la reconnaissance du travail bien fait ou d'un effort à travers des feedbacks positifs et constructifs ont un impact positif sur le développement du sentiment de compétence :

« un membre me demande comment je fais, j'en déduis que je sais faire ce que d'autres ne savent pas faire » ;

« une personne m'a dit ce qu'elle a appris de moi » ;

« un co-équipier pour qui j'ai de l'estime professionnelle m'a dit qu'il me fait confiance dans la réalisation d'une tâche particulière ».

Il apparaît ainsi que la qualité de la communication entre les membres de l'équipe apparaît clairement comme un élément essentiel impactant tant le sentiment de compétences que celui d'autonomie chez les étudiants :

4.3. Besoin de lien

Dans l'équipe A, la division entre les membres est apparente. Elle se traduit par les notes proches de 0 données pour estimer le sentiment d'appartenance à l'équipe, tout en donnant des notes proches de 10 à certains de ses membres. Le travail et l'implication des autres co-équipiers représentent pour eux les facteurs clés pour nourrir le sentiment de lien. Ainsi, l'absence de motivation à agir des co-équipiers est identifiée par les étudiants comme une cause principale d'un lien faible au sein de l'équipe :

« j'ai tendance à fuir l'équipe, pas d'investissement dans le travail comme par exemple venir en retard, ne pas faire ce qui a été promis de faire ».

Dans l'équipe B les notes sont élevées et se rapprochent de 10. Le besoin de lien se nourrit majoritairement dans les moments de fêtes communes, en dehors du travail. A nouveau, nous constatons ici une différence significative dans les besoins à nourrir en fonction de l'état de l'équipe :

« passer du temps avec les membres en off. Un autre membre décide de fêter mon anniversaire » ;

« ce qui me détruit est que les gens avec qui j'ai l'habitude de faire des soirées se rencontrent et je ne suis pas invité ».

4.4. Motivation à agir

Sur la période de l'enquête, les interviewés de l'équipe A montrent des signes d'un fort désengagement dans l'action constaté par les coachs (peu ou pas d'implication dans les projets). On en déduit que pour ces étudiants leur motivation à agir est faible. Pour autant, ils estiment que l'équipe a une forte responsabilité sur leur motivation à agir. Nous sommes donc face aux étudiants qui rejettent la faute du « manque de travail » sur l'équipe et, en même temps, sont eux-mêmes en manque d'implication dans le travail à titre individuel. Les besoins d'autonomie et de lien ne sont pas suffisamment nourris par l'environnement social des étudiants-collègues de cette équipe ce qui peut expliquer le manque de motivation à agir selon la théorie de l'auto-détermination.

Dans l'équipe B les évaluations de la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétences et de lien sont élevées. Sur la période d'enquête, les membres de l'équipe sont fortement engagés dans l'action et montrent ainsi une grande motivation à agir. Bien que les membres de l'équipe B soulignent une grande autonomie dans la réalisation des tâches et sont donc en capacité d'agir individuellement, ils attribuent une grande importance au fait de garder le lien avec les co-équipiers pour recevoir des feedbacks et partager.

5. Limites et perspectives

L'hypothèse de l'existence d'un impacte entre l'environnement créé par l'équipe sur la motivation à agir de ses membres semble être confirmée par notre étude. Toutefois, un certain nombre de limites peuvent être formulées. Premièrement, l'étendue de l'étude étant limitée à une dizaine d'entretiens, sur une période courte de deux - trois semaines, nous resterons prudents quant à en tirer des conclusions générales. Cette étude gagnerait en validité si elle était conduite sur une période plus longue de la vie d'équipe, un nombre plus important d'étudiants et d'équipes différentes. Deuxièmement, dans cette étude la motivation à agir est implicitement mesurée par la perception des coachs quand à l'implication des étudiants dans des projets en cours. Il serait plus judicieux de la mesurer en croisant les perceptions des coachs avec celles des étudiants. Troisièmement, ce travail de recherche étant focalisé sur le lien entre l'environnement de l'équipe et la motivation à agir, le guide d'entretien retenu s'est concentré sur les comportements des co-équipiers les uns vis-à-vis des autres et leur impact sur la satisfaction des trois besoins. Des entretiens plus ouverts permettraient de détecter d'autres éléments sous-jacents à la motivation à agir. Quatrièmement, nous pouvons questionner la mesure de la satisfaction du besoin d'autonomie. Les résultats obtenus pour la satisfaction de ce besoin sont différents selon le degré d'action des étudiants. Ces résultats seraient à nuancer dans la mesure où l'étudiant exprimerait davantage sa satisfaction par rapport à son engagement dans l'action et à sa capacité à utiliser l'espace de liberté proposé par le cadre de la formation. Ce point a été abordé plus en détails dans un travail de recherche (Bourachnikova & Merdinger-Rumpler, 2019).

L'objectif de l'étude était de servir l'amélioration du dispositif spécifique du BJE. Bien que les résultats ne soient pas généralisables, nous pensons que les conclusions de l'étude peuvent être transposées à d'autres cadres de formation.

6. Conseils pour les pédagogues

Résumons tout d'abord les 4 points importants qui ont été mis en évidence par notre étude. Nous évoquerons ensuite les enseignements à tirer pour les pédagogues.

Premièrement, nous avons relevé l'importance de la qualité de communication entre les membres de l'équipe pour nourrir à la fois le besoin d'autonomie et le besoin de compétence (le besoin de lien a aussi été évoqué par certains étudiants).

Deuxièmement, le sentiment de compétence personnelle se construit sur une comparaison avec les autres membres de l'équipe à travers l'observation et sur la reconnaissance exprimée par les autres.

Troisièmement, il est apparu que la forme d'organisation au sein d'une équipe doit varier en fonction de l'état d'autonomie de ses membres. Dans une équipe avec une faible motivation à

agir, une organisation stricte peut servir pour renouer avec l'engagement. Une telle organisation, au contraire, peut nuire à la motivation à agir dans une équipe où les membres sont déjà bien engagés dans l'action. Une organisation plus flexible pourrait mieux servir à une telle équipe.

Quatrièmement, le besoin de lien est nourri différemment selon l'état de l'équipe. Dans une équipe où les membres sont engagés dans l'action, le besoin de lien est nourri principalement par les moments en off. Ici, même si les membres montrent une grande autonomie dans leur travail, ils accordent une importance particulière à la possibilité d'échanger et de partager avec les autres membres de l'équipe. Par contre, dans une équipe où le manque d'engagement dans le travail se fait ressentir, il apparaît que le besoin de lien ne puisse pas suffisamment être nourri pour créer une dynamique d'équipe. L'engagement dans l'action semble être une condition indispensable pour créer ce lien.

Dans le cadre de notre étude, l'environnement social est défini par les comportements des membres qui composent l'équipe en question. Ainsi, le changement de l'environnement ne peut provenir que d'un changement des postures individuelles des étudiants. Plus ils sont constructifs dans leur façon de communiquer et plus ils sont engagés dans l'action, plus leur équipe crée l'environnement favorable pour satisfaire les trois besoins. Il semblerait qu'il existe un enchaînement vertueux entre la motivation à agir et la satisfaction des trois besoins, l'une alimentant les autres et vice-versa.

Le respect des règles de dialogue au sein d'une équipe apparaît comme indispensable pour nourrir la motivation à agir des co-équipiers. Cependant, savoir donner du feedback constructif entre co-équipiers tout comme savoir reconnaître l'effort ou les progrès de l'autre demande du temps pour se développer chez l'étudiant. En effet, l'acquisition de ces compétences nécessite un temps d'expérimentation, de prise de conscience, de décision de changer pour enfin devenir une habitude chez l'étudiant.

C'est là que notre recherche met en évidence le rôle déterminant de l'encadrant pour enclencher le processus d'évolution des postures individuelles, mais aussi pour entretenir un environnement favorable à l'action jusqu'à ce que l'équipe soit en capacité de le prendre en charge par elle-même.

Le travail de coach consiste à s'assurer que les étudiants sont suffisamment engagés dans l'action en vue de satisfaire le sentiment d'autonomie. Il pourra aller jusqu'à proposer du travail concret à réaliser par l'étudiant ou encore à l'aider à programmer son agenda. De plus, il devra être exigeant vis-à-vis des postures des étudiants dans leur façon de communiquer entre eux. Par exemple, toute déviation des règles de dialogue doit être systématiquement pointée. La manière bienveillante et constructive de le faire servira aux étudiants d'exemple susceptible de les inspirer. Le coach veillera à ce que l'équipe reconnaisse tout effort ou toute action entreprise par l'un des membres en vue de nourrir le sentiment de compétence. Il pourra, par exemple, créer un contexte pour entraîner les étudiants à donner du feedback constructif, en introduisant un rituel dans les *training sessions*. Favoriser l'entraide en félicitant toute forme de coopération dans l'équipe est une autre piste d'action pour le coach pour entretenir le sentiment de lien.

Notre étude a montré à quel point il paraît indispensable de veiller à l'engagement individuel dans l'action de chaque étudiant, et donc de pouvoir stimuler sa motivation à agir. Le cadre théorique choisi nous a permis d'éclairer certains aspects liés aux comportements des membres de l'équipe qui peuvent influencer la motivation à agir des étudiants. Dans une perspective de recherche future, nous proposons d'élargir la problématique en explorant l'ensemble des éléments pédagogiques du dispositif comme autant de leviers soutenant la motivation à agir des étudiants.

Références

- Bourachnikova, O., Haller, C. et Paulus, O. (2017). Apprendre par l'action et en équipe à l'université française. *Entreprendre et Innover, Pratiques Pédagogiques Innovantes*. Vol. 4, n° 35, pp 53-58.
- Bourachnikova, O., & Merdinger-Rumpler, C. (2019). Quel design pour maintenir une motivation à agir chez les étudiants engagés dans une formation fondée sur l'apprentissage par l'action ? Les apports d'un dispositif d'éducation entrepreneuriale innovant. *1ère Conférence Internationale : L'Éducation en entrepreneuriat (CREE), Roanne, 7-8 mars*.
- Chevrier, J. (2008). La spécification de la problématique. In : Gauthier, B. Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données. Presses de l'Université du Québec. pp.53-69.
- Cunningham, I., Bennett, B. et Dawes, G. (2000). *Self Managed Learning in Action*. Gower.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue, The art of thinking together*. Doubleday.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation*, 67, 91–104.
- Senge, P. (1991). *La cinquième discipline*. Paris. First.