

LE CONCEPT DE PROJET EN PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT ET DE L'ÉDUCATION

Professora Doutora Brigitte Detry

RÉSUMÉ

Dans cet article, on commence par problématiser la notion de projet et la situer dans le contexte des études en psychologie du développement et de l'éducation : nous partons d'un problème qui est celui-ci : comment réussit-on une phase de vie déterminée? Pour répondre à cette question, la proposition que nous développons aujourd'hui passe par un critère, celui des tâches de développement et concerne l'élaboration d'un projet.

Pour ne pas rester dans le vague, nous concrétisons cette idée dans le domaine de l'éducation et d'une phase de vie en particulier : l'adolescence. Les différents exemples concernent cette phase de vie. Nous commençons par nous interroger sur le fait que certains individus semblent présenter une croissance harmonieuse alors que d'autres sont démotivés, s'ennuient, ne semblent progresser en rien (Galand & Bourgeois, 2006). Les ambiances scolaires sont particulièrement propices à ce genre d'observation. C'est pourquoi, nous nous tournons d'abord vers les parcours scolaires. Une constatation s'impose : sans en avoir envie, on n'apprend pas. Comment des éducateurs, des enseignants peuvent-ils susciter ce désir d'apprendre sans prendre la place de l'élève ? Notre proposition rejoint celle de Perrenoud (2001) et concerne le projet de l'élève et plus globalement le projet de formation. Elle s'enrichit d'une synthèse des recherches sur le concept de projet dans la littérature scientifique contemporaine. Dans la dernière partie de l'article, nous montrons aussi que s'interroger sur le projet académique de l'individu ne suffit pas, le projet socio-affectif et le développement de l'identité constituent le soubassement sur lequel le projet de formation s'établit.

Mots-clé : Psychologie du développement • Adolescence • Tâches de développement et éducation • Facteurs de protection • Identité

INTRODUCTION AU CONCEPT DE PROJET

Nous nous sommes intéressés au concept de projet à partir de nos travaux sur la construction du futur et la construction de la connaissance (Detry & Cardoso, 1996).

Certains individus paraissent motivés, s'accrochent à une idée, leur « étoile » qu'ils poursuivent de façon constante, se sentant valorisés par chaque progrès dans la direction choisie. Ils utilisent leurs compétences pour ce faire et savent même concrétiser ce qu'ils prétendent obtenir : de

la production d'un livre à la création de leur jardin, etc... : ce qui peut enthousiasmer varie de l'un à l'autre.

En un sens, nous voyons que le projet est lié au développement de la personne individuelle.

Remarquons que ce développement de la personne correspond à une certaine ligne de vie : un jour, en se retournant, l'individu pourra constater ce qu'il a accompli même si, au départ, son projet de futur était assez flou.

Dans un autre sens, nous pouvons voir que, chez certains, leur projet aura une dimension sociale explicite : la mise en œuvre par exemple, d'habitations non seulement pour soi mais par exemple dans une région détruite par un cataclysme naturel ou social, le respect pour l'écologie et la planète : le monde comme un jardin, etc... Cette dimension sociale n'est jamais complètement absente mais elle peut être plus ou moins explicite ou implicite.

Chacun s'apercevra déjà que ce qui a été projeté peut être bouleversé par les circonstances et qu'il faudra bien des adaptations et des remises en question pour aboutir.

Si on peut trouver chez certains l'ébauche d'un projet de vie depuis très tôt, il faut reconnaître que, pour se solidifier, il faudra un *contexte éducatif* qui le permette. Le projet personnel rencontrera-t-il un contexte institutionnel éducatif qui le soutienne ?

Nous comprenons ainsi que le développement se produira « en situation » selon l'expression de Sartre (1970). Le contexte éducatif permettra-t-il de proposer des « situations pédagogiques » (Bonboir, 1981) qui stimulent le développement au lieu de l'entraver ? Dans ce cadre, de nombreuses expérimentations ont été faites : travail individuel vs travail de groupe (Richardson, 2000); travail par thématiques et centres d'intérêt; travail utilisant les nouvelles technologies (Harrington & Oliver, 2000; Harper, Hedberg & Wright, 2000).

PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT, ACCOMPLISSEMENT PERSONNEL ET CONTEXTES DE STIMULATION AU DÉVELOPPEMENT AU LONG DE LA VIE

Nous partirons d'une conception minimaliste du développement un peu au sens où l'entend de nos jours la psychologie positive : sorte de

tendance inhérente à l'être humain de durer, de se maintenir mais aussi de grandir et de progresser (Locke, 2002 ; Rodrigues, 2015).

Ici nous acceptons cette idée même si nous savons que cette croissance demandera aussi « un véritable travail et, comme tel, exige la mobilisation de ressources personnelles -cognitives, affectives, comportementales- importantes, une mobilisation qui requiert à son tour, dès le départ une forte implication du sujet» (Galand & Bourgeois, 2006:12).

Il faut tout de même se rendre compte que cela peut impliquer son contraire : « démotivation, décrochage, désintérêt, ennui... » (Galand & Bourgeois, 2006:11). Car, sans en avoir envie, on n'apprend pas (Perrenoud, 2001). Comment l'éducateur peut-il susciter ce désir d'apprentissage et de croissance de l'extérieur sans prendre la place de l'apprenant ?.

PEUT-ON ENSEIGNER TOUS ET CHACUN ?

Comme tous les éducateurs ont pu le remarquer : « ce lien étroit entre engagement et performance engendre souvent une spirale infernale : le non-engagement augmente le risque d'échec et l'échec contribue évidemment au désengagement » (Galand & Bourgeois, 2006:12).

On voit de nombreux éducateurs, de nombreux directeurs d'école, de nombreux responsables ministériels se demander pourquoi tant de jeunes, tant de jeunes adultes normalement doués *stagnent* et montrent si peu de goût pour les activités culturelles propres à leur classe d'âge.

Lors d'une conférence prononcée à l'Université de Aveiro, Portugal en , la professeur Anne Bonboir de l'Université Catholique de Louvain (Belgique) s'exclamait à ce propos : (en limitant ses affirmations au succès scolaire mais nous pensons qu'elles s'appliquent au succès dans toute la vie) : « on pourrait poser la question de savoir comment donner au succès scolaire et surtout aux activités que sanctionne ce succès une signification telle qu'en elles et par elles le sujet ait *le sentiment de s'accomplir en son projet*. Comment faire pour que des choses qui peuvent être ennuyeuses en elles-mêmes, isolées, puissent libérer un effort joyeux du fait de la signification qu'elles ont prises : elles font partie du projet personnel ; elles contribuent à l'accomplissement du projet. Intérêt et effort se conjuguent pour le grand jeu de la vie... un jeu finalisé... un travail proche du jeu. Les activités ont, du jeu, toutes les caractéristiques, sauf celle de la gratuité. Sans doute, cela est-il une situation idéale...

mais, souvent, dans les faits, nos activités sont de l'ordre du « travail forcé » (Bonboir,1981).

Dans le cas contraire, nous observerons toute sorte de « comportements de retrait, ou pire des comportements de rébellion » (Galand & Bourgeois, 2006:12).

L'éducateur, le parent, le professeur, le responsable se sentira mis en question par « manque de reconnaissance non seulement de sa valeur mais de son existence » (Ibid.13).

Pour éclaircir ces questions, nous avons recours à la psychologie du développement. Nous nous efforcerons de repérer « les facteurs psychosociaux qui jouent un rôle décisif dans l'*engagement* » de l'individu dans sa croissance au long de la vie, sur les plans cognitif, comportemental et émotionnel. « Parmi ces facteurs décisifs, citons, par exemple, la perception de la valeur de la tâche à accomplir (je m'investirai d'autant plus dans une tâche qu'elle a du sens pour moi) ou la confiance que l'on a dans ses chances de réussir la tâche en question (j'hésiterai à m'engager dans une tâche si je crois para avance que je ne suis pas capable de réussir) » (Ibid. 14)

Notre recherche et particulièrement notre recherche-action (Detry & Cardoso, 1996) ont mis en évidence l'importance de l'*interaction* entre le parcours personnel (projet et buts) et les caractéristiques des situations que le contexte de vie (y inclus à titre principal le contexte éducatif entendu au sens large) peut offrir pour activer le développement. C'est ce qui est habituellement désigné par *paradigme socio-cognitif* où s'inscrivent actuellement la plupart des recherches en psychologie du développement y inclus nos propres travaux : nous nous efforçons de mettre en évidence non seulement des caractéristiques personnelles (comme toute œuvre de psychologie) mais aussi les facteurs propres aux situations-contextes de développement.

PEUT-ON CONSIDÉRER LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE COMME OBJECTIF DE L'ÉDUCATION ?

Comme chacun sait, l'éducation peut être considérée d'un double point de vue : 1) du point de vue de l'agent des apprentissages ; et 2) du point de vue de l'enseignant qui conçoit et organise dans le temps des interventions, les plus adaptées possibles, qui stimulent le développement des

élèves, en « situation » « dans un monde » (voir plus haut, même article). Idéalement les deux projets pourraient se rejoindre : le projet individuel de développement et le projet éducatif. Appelons-le : « faire des adultes » (Osterrieth, 1980). Notons -et ce ne peut être seulement « en passant »- que c'est ce qui maintiendra nos sociétés vives.

Or, ce monde social pour lequel on forme est en changement voire en crise (Martin, Metzger & Pierre, 2003) : « l'incertitude est devenue (...) une dimension fondamentale de l'individualité contemporaine » (Kokoreff & Rodriguez, 2005). Les pratiques éducatives requièrent donc une adaptabilité sans fin. D'autre part, les individus réaliseront une équilibration effective entre accommodation et assimilation (Piaget, 1998).

Voyons cela de plus près à partir de l'exemple d'une phase concrète de vie. Le processus de développement a un objectif, appelons-le avec Céleste Malpique : « la fin de l'adolescence » (comme dans le beau titre de son article, 1984, réalisé avec José Maria Queirós). Comment des adolescents peuvent-ils s'épanouir de façon harmonieuse depuis l'enfance (avec ses dépendances) et la scolarité obligatoire ? Comment deviennent-ils des adultes autonomes, heureux, productifs (Rich, 2003) ? Comment cette phase d'approximativement dix années entre l'enfance et l'adolescence peut-elle être « un temps de qualité » (Santrock, 1997 cité par Rich, 2003) ?

La plupart des théories psychologiques considèrent que l'acquisition de l'identité est synonyme de maturité psychosociale (Erikson, 1992 ; Waterman, 1982; Neueschwane, 2002). Mais qu'est-ce qui fait la distinction entre un projet à succès et un projet qui conduit à l'échec (Rich, 2003) ?

Selon Larson (2000), l'esprit d'*initiative* pendant l'adolescence et la jeunesse serait central pour comprendre ce qu'est un développement positif. Il définit l'esprit d'initiative comme étant « la capacité à être motivé de l'intérieur, à focaliser son attention et son effort en vue d'un objectif » (Ibid. 170).

Pour renforcer cette idée, différents auteurs mettent en évidence certains aspects significatifs comme par exemple : la constitution d'intérêts (Csikzentmihalyi, Rothunde & Whale, 1993) ; la relation entre le succès (la réalisation du projet) et l'auto-estime et le support familial (Schmidt & Padilla, 2003) ; et même les activités de volontariat (Figueira, 2013).

LE CONCEPT DE PROJET ET QUELQUES PISTES POUR L'INTERVENTION

Jusqu'à présent, nous avons problématisé la notion de projet et nous l'avons située au sein des études de psychologie du développement et de l'éducation.

Nous allons maintenant synthétiser les différentes facettes du concept de projet à partir des recherches contemporaines.

ANTHROPOLOGIE DU PROJET : L'INDIVIDU ET SON PROJET- DANS-UN-MONDE

L'origine des notions que nous venons d'indiquer dans le titre de ce paragraphe est clairement sartrienne. Nous les trouvons, reprises dans un livre sur l'Anthropologie du projet, par J.P. Boutinet :

« Le projet est une conduite d'anticipation opératoire donnant sens à un avenir désiré et prenant méthodologiquement les moyens de concrétiser une telle anticipation.

Cette conduite peut être individuelle (projet personnel d'un candidat) ou collective (projet d'un jury).

Le projet relève des conduites intentionnelles chargées d'orienter une action humaine individuelle ou collective ; à ce titre, il conjugue continuellement en son sein des questions opérationnelles à travers son orientation et des questions de sens associées aux motifs qu'il se donne » (Boutinet, 2009).

Le projet est un instrument d'insertion. La conduite par projet évite la marginalisation. (Boutinet, 1990). Comme le fait noter une lectrice de Boutinet, F. Cros : « comment parler de projet pour des individus qui sont exclus de notre société ? N'y a-t-il pas une gageure à penser qu'un chômeur, privé de travail et de perspective d'avenir serait en mesure de se construire un projet personnel ? » (1992).

Dans certaines sociétés, il semble que « l'important est de « se projeter », de pouvoir répondre fermement à la question « *Quel est votre but dans la vie ?* ». Qu'on réponde « *Lutter contre la faim dans le monde* » ou « *Devenir propriétaire* » n'a pas tout à fait la même valeur, mais dans tous les cas, il y a une réponse, on sait ce qui fait « courir » l'acteur interrogé » (Perrenoud, 2001).

Or toutes les familles ni toutes les sociétés ne vivent pas selon cette perspective : elles sont davantage tournées vers la transmission de la tradition :

c'est en effet, dans ces cas, ce qui est utile et ce qui permettra aux enfants de se développer harmonieusement et à la société de se maintenir.

ENVIE D'APPRENDRE, SENS DU PROJET ET RÉUSSITE

Les individus s'engagent dans un projet si celui-ci a pour eux-mêmes du sens et de la valeur. Cette valeur est subjective (Wigfield & Eccles, 2002 cité par Neuenschwander, 2005). Outre sa valeur, les individus s'engagent dans un projet en fonction de leurs attentes sur la probabilité qu'ils ont de le réussir (Wigfield & Eccles, 2002, cité par Neuenschwander, 2005). Ces attentes dépendent de la mémoire qu'ils ont de leurs expériences antérieures ; de leurs buts et de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes ; de la représentation qu'ils ont de la difficulté du projet ; et de la perception qu'ils ont de leurs compétences à le réaliser.

Rappelons, c'est un point sur lequel nous avons déjà insisté dans cet article que ce projet est situé dans un monde social dont il dépend pour se concrétiser même si cette réalité sociale est vue, interprétée par les yeux de quelqu'un en particulier.

Or, dans ce monde social, l'école ou la formation ne représente pas la même chose pour tous.

Comme on sait, certains enfants aiment aller à l'école pas tellement pour les cours, mais pour ... les intervalles, pour les récréations, pour les copains.

Le sens des apprentissages scolaires et des formations est différent selon les milieux sociaux et le pari que les parents font sur l'école varie beaucoup (Detry & Cardoso, 1996). Ce qui est important dans la vie ne se passe pas nécessairement à l'école...

C'est pourquoi, en guise de conclusion de ce paragraphe, nous voudrions citer ces conseils de Perrenoud :

S'il fallait donner un conseil à ceux qui veulent susciter de vrais projets de formation, je dirais :

Travaillez sur le soubassement d'une telle démarche, l'identité, le rapport au savoir, le rapport au monde, plutôt que sur la méthodologie d'expression d'un projet personnel qui n'existe pas.

Engagez ce qu'on pourrait appeler un *travail sur le sens*, le sens des savoirs, le sens des projets, le sens du travail et des apprentissages.

Ne méprisez pas les raisons les plus pragmatiques d'apprendre. (2001)

LE SOUBASSEMENT DU PROJET : L'IDENTITÉ ET LE RAPPORT SOCIO-AFFECTIF AU MONDE

Quant au projet socio-affectif, bien qu'il soit préparé pendant l'enfance, il nous semble ne pouvoir s'affirmer de façon consciente qu'à partir de l'adolescence, de façon concomitante à la formation de l'identité. Selon Erikson (1968), la formation de l'identité surgit à l'adolescence et constitue le moment le plus central du processus de développement socio-émotionnel de l'enfance à l'âge adulte. Le développement socio-affectif est orienté par un principe épigénétique : tout ce qui a été acquis dans une phase antérieure se maintient, intégré, dans une phase suivante. Mais l'adolescence se présente, plus qu'en toute autre phase comme un moment de « crise » qui marquera profondément l'élaboration du projet socio-affectif. Il faut savoir que, selon Erikson, le concept de crise est éminemment positif et correspond peu aux divulgations en termes de crise d'adolescence ; il s'agit plutôt d'un moment de tension normale dans le développement, entre deux pôles.

L'adolescence occupe une place spéciale dans le développement socio-émotionnel, elle est une phase de « moratoire » : c'est à dire un temps de délai que la société offre à ses jeunes pour élaborer leur projet de vie et définir leur identité en vue d'une insertion sociale à l'âge adulte. Dans nos sociétés occidentales, cette phase de « moratoire » s'est vue prolongée : le concept de « jeunesse » qui surgit depuis la 2^e grande guerre mondiale en est le signal. Ce fait correspond aussi à la réalité socio-économique de prolongement des études et d'une entrée plus tardive dans la vie professionnelle.

Diverses modalités de l'expérience socio-émotionnelle y contribuent : l'éveil de la sexualité qui peu à peu se transformera en relation amoureuse, l'émancipation parentale, l'alternance de phases d'apprentissage avec les premiers pas dans le domaine du travail, les identifications diverses, notamment à niveau idéologique... Selon quels critères pourrions-nous considérer que ces expériences de vie sont des étapes de développement et de maturité ?

L'oeuvre de J.E. Marcia constitue la première tentative d'opérationnalisation et d'observation de la formation de l'identité. Marcia (1966) opérationnalise deux processus essentiels dans la formation de l'identité et l'élaboration d'un projet de vie : *l'exploration et le compromis*. «

Exploration involves the active consideration of alternative possible identity elements in a quest for a more complete sense of self, whereas commitment represents a decision to adhere to specific set of goals, values and beliefs, whether self initiated or adopted from others » (Schwartz et al., 2000).

Nous considérons que *ces deux processus l'exploration et le compromis constituent le moteur du projet de vie au sein du développement psychologique.*

Basés sur ces deux processus, quatre statuts d'identité sont clairement différenciés par Marcia. La fin de l'adolescence, la maturité, la transition à l'âge adulte exigeront un stade de définition de l'identité: « Identity achievement (A) signifies that the adolescent has finished a period of active exploration and made a commitment » (Meeus, 1996). C'est ce qui permet l'élaboration d'un projet de vie. Les adolescents, les jeunes adultes de ce type, après avoir passé une période de prise de décision, sont motivés pour atteindre des objectifs au niveau professionnel, au niveau idéologique ou au niveau du style personnel.

« In moratorium (M), the adolescent is in the state of active exploration and has made no commitment or at best an unclear one » (Meeus, 1996). Ces adolescents n'ont pas encore défini leur projet ; ils en sont encore à négocier les options possibles et, par conséquence, ils sont en plein dans la crise d'identité.

« Foreclosure (F) means that the adolescent has made a commitment without exploration » (Meeus, 1996). L'adolescent, le jeune adulte peuvent avoir l'air d'adopter un projet (par exemple, en copiant celui de leurs parents ou en faisant juste le contraire) mais sans avoir exploré les options possibles. Souvent, des projets du type « foreclosure » sont basés sur des identifications avec des figures parentales ou d'autres figures d'autorité.

« Identity diffusion » (D) indicates that the adolescent has made no commitment as yet regarding a specific development task and may or may not have explored different developmental alternatives in that domain » (Meeus, 1996:570). Les jeunes avec ce statut d'identité n'ont pas encore opté pour un projet de vie directionné (au niveau professionnel, idéologique,...). Ils peuvent être, ou non, impliqués dans un processus d'exploration.

De tous ces statuts, celui de « moratoire », avec ce qu'il implique de tension et de crise est probablement le moins confortable mais

comme le montrent les auteurs que nous venons de citer, cette crise est normale.

Comment juger si quelqu'un est arrivé à un accomplissement (A) pour une phase de vie déterminée ? Cela semble bien différent au vu des compétences d'un chacun : devenir un bon joueur de flûte, être champion de volley-ball, ... Mais certains aspects du projet de vie peuvent servir de critères communs pour différentes cultures, différents parents, ...etc. Nous considérons, dans une perspective de psychologie du développement, que chaque phase de vie peut être jugée par des critères appelés *tâches de développement* (Havighurst, 1972).

Ainsi, voici quelques exemples de tâches de développement, en ce qui concerne la phase de vie que nous avons davantage examinée dans notre article.

Exemples de Tâches de développement à l'adolescence :

- Successful transition to secondary schooling
 - Academic achievement (e.g. learning skills needed for higher education or work)
 - Involvement in extracurricular activities (e.g., athletics, clubs...)
 - Forming close friendships within and across gender
 - Forming a cohesive sense of self : identity
- (Masten & Coatsworth, 1998:207)

D'autre part, quelles occasions de développement sont offertes par la société moderne ?

Le pessimisme avec lequel les adultes considèrent la situation actuelle, avec ses modifications culturelles qui privilégient les technologies, les modifications du marché de travail, le recyclage constant, la recherche du plaisir (en sera-t-il même ainsi?), ...etc... correspond-il à une authentique pensée critique ou simplement à une incapacité de reconnaître ce qui se passe aujourd'hui. Le changement, rapide, est flagrant.

Quels seront en vérité les critères où nous pourrions reconnaître la fin de l'adolescence et le passage à l'âge adulte ?

Une crise d'identité peut être dépassée et atteindre l'accomplissement (A) quand elle établit et concrétise des objectifs spécifiques c'est à dire quand s'établit un projet.

Ce projet se formera dans diverses dimensions : sexuelle, expérience de travail (orientation vocationnelle assumée?), idéologique, ... L'espace de cet article ne nous permet pas de les analyser de forme plus spécifique (voir Detry, 2001) mais nous pouvons toutefois trouver des critères d'ordre global. Ces critères sont transversaux aux différents milieux et conditions de vie.

La réussite d'un projet, quelques soient les milieux favorable ou défavorable a été étudiée par différents auteurs. En résumé, la réussite d'un projet dépend des conditions suivantes (nous continuons à particulariser pour l'exemple de l'adolescence mais on peut sans doute extrapoler pour toutes les phases de la vie) :

Conditions de réussite d'un projet à l'adolescence

- Individual
 - Good intellectual functioning
 - Appealing sociable, easygoing disposition
 - Self-efficacy, self-confidence, high self-esteem
 - Talents
 - Faith
- Family
 - Close relationship to caring parent figure
 - Authoritative parenting : warmth, structure, high expectations
 - Socioeconomic advantages
 - Connections to extended supportive family networks
- Extrafamilial context
 - Bonds to prosocial adults outside the family
 - Connection to prosocial organizations
 - Attending effective schools

(Masten & Coatsworth, 1998, 212).

En guise de synthèse finale, nous voudrions souligner l'importance de deux indicateurs qui sous-tendent la formation du projet de vie pour le même exemple de la phase de vie de l'adolescence à l'entrée dans la vie adulte.

Du point de vue de la psychologie, un indicateur important sera toujours l'émancipation parentale : « aura-t-il fait des expériences élaborées »

rées de sortie (vacances, convivialité extra-familiale, participation idéologique, etc.) ou ne réussit-il à se séparer que par des attitudes de conflit et de rupture ? Le degré de loyauté et de dépendance de la famille peut amener de forts sentiments de culpabilité et de menace chaque fois que le jeune se risque à des attitudes d'autonomie. La possibilité d'affirmation, sans crainte de perdre l'amour des parents pouvant assumer les formes de critique et même de rejet des parents, est un indicateur de maturité» (Malpique & Queirós, 1984:16)

Le second indicateur est l'autonomie, rendue possible par les nouvelles capacités de raisonnement (accès au raisonnement formel, capacité de réflexion et consciencialisation) qui surgissent dans la deuxième partie de l'adolescence.

L'enfant n'est pas capable de réfléchir consciemment sur lui-même : « the confounding of wishes with reality, the inability to engage in logical thinking, and the egocentrism of the period all mitigate against thoughtful reflection on the self » (Harter, 1990:131).

Pendant l'adolescence, le surgissement du raisonnement opératoire formel rend possible la réflexion sur soi-même : « one can now think about one's thinking and reflect on internal events » (Harter, 1990, p. 134). L'adolescent devient capable d'une authentique « théorie de soi » (Epstein, 1973).

Mais l'adolescent ne progresse pas seulement dans la prise de conscience de ses capacités de réflexion sur soi. Nous pouvons observer aussi, avec F.Bariaud que « la compréhension du processus réflexif, et son appropriation, conduisent l'adolescent à se situer, clairement, dans ses conceptions qu'il formule, comme *sujet* de sa réflexion et de son action » (Bariaud, 1997:62-3).

L'adolescent affirme ses pensées comme de lui-même.

Cette conscience de ses nouvelles capacités de réfléchir sur lui-même, de façon personnelle, et qui ne se réduit pas à l'image que les autres lui renvoient, est un des fondements du sentiment d'autonomie caractéristique de la fin de l'adolescence et du passage à l'âge adulte (l'autre fondement est de nature psychosociale et concerne l'émancipation parentale comme nous l'avons vu dans le paragraphe antérieur).

Cette pratique réflexive sera utile tout au long de la vie.

RÉFÉRENCES

- Bariaud, F. (1997). « Le développement des conceptions de soi ». In H.Rodriguez-Tomé, S.Jackson, & F.Bariaud, (Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : P:U.F.
- Bonboir, A. (1981). *Conferência não publicada*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : P.U.F.
- Boutinet, J.P. (2009). « *Projet* », *l'ABC de la VAE*. Toulouse : Eres.
- Cros, F. (1992). « Notes critiques » *Rev. Française de Pédagogie*, 99.
- Csikzentmihalyi, M., Rothunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers : the roots of success and failure*. New York : Cambridge Univ. Press.
- Detry, B., & Cardoso, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Detry, B. (2001). « A formação da identidade na adolescência ». In Detry, B., & Simas, F. (Eds.) *Educação, cognição e desenvolvimento* (219-240). Lisboa : Edinova.
- Epstein, S. (1973). « The self-concept revisited. Or a theory of a theory » *American Psychologist*, 5, 404-416.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York : Norton.
- Figueira, C.P. (2013). *Bem-estar nos estudantes do ensino superior*. Lisboa, U.L., thèse de doctorat non publiée.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : P.U.F.
- Harper, B., Hedberg, J.G., & Wright, R. (2000). « Who benefits from virtuality » *Computers & Education*, 34, 163-176.
- Harter, S. (1990). « Developmental differences in the nature of self-representations : implications for the understanding, assessment and treatment of maladaptative behavior » *Cognitive therapy and research*, 14 (2), 113-142.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education* (3^e éd.). New York : David McKay.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). « An instructional design framework for authentic learning environments » *Educational Technology Research and Development*, 48 (3), 23-48.
- Kokoreff, M., & Rodriguez, J. (2005). *Une société de l'incertitude, Sciences Humaines*. Hors-série, 50.
- Larson, R. (2000). « Towards a psychology of positive youth development » *Am. Psychol.*, 55, 170-183.
- Locke, E.A. (2002). « Setting goals for life and happiness ». In Snyder, C.R., & Lopez, S.J. (eds.), *Handbook of positive psychology*. New York : Oxford University Press.
- Malpique, C. & Queirós, J.M. (1984). « Fim da adolescência » *Revista de psiquiatria do departamento de saúde mental da faculdade de medicina do Porto*, II Série –Outubro-Dezembro.
- Marcia, J.E. (1966) « Developmental and validation of ego-identity status » *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

- Martin, D. , Metzger, J.L., & Pierre, P. (2003). *La métamorphose du monde : sociologie de la mondialisation*. Paris : Seuil.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). « The development of competence in favorable and unfavorable environments » *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- Meeus, W. (1996). « Studies on identity development in adolescence : an overview of research and some new data » *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (5), 569-598.
- Neuenschwander, M. (2002). *Desenvolvimento e identidade na adolescência*. Coimbra : Almedina.
- Neuenschwander, Markus (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Osterrieth, P.A. (1980). *Faire des adultes*. Paris : Mardaga.
- Perrenoud, P. (2001). *Le projet personnel de l'élève, une fiction ?* www.unige.ch/fapsel/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_20.html
- Rich, G.J. (2003). «The positive psychology of youth and adolescence » *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 1-3.
- Rodrigues, V.J. (2015). *Constrói a tua felicidade*. Lisboa : A Esfera dos Livros.
- Sartre, J.P. (1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris, Gallimard.
- Schmidt, J.A. & Padilla, B. (2003). « Self-esteem and family challenge : an investigation of their effects on achievement » *Journal of Youth and Adolescence* 32, 37-46.
- Schwartz, S.J., Mullis, R.L., Waterman, A.S., & Dunham, R.M. (2000). « Ego identity status, identity style and personal expressiveness : an empirical investigation of three convergent constructs » *Journal of Adolescent Research*, 15 (4), 504-21.
- Waterman, A.S. (1982). « Identity development from adolescence to adulthood : An extension of theory and a review of research » *Developmental Psychology*, 18, 341-358.

Title: The Concept of Project in Developmental Psychology and Education

ABSTRACT

In this paper, we begin by discussing the notion of project and to place it in the context of developmental psychology and education studies; our starting point is as follows: how to succeed a certain stage of life? To answer this question, the proposition we develop today uses a precondition, that of developmental tasks and concerns the devising of a project.

Not to remain vague, we substantiate this idea in the area of education and of a particular stage of life: adolescence. Different examples concern this stage of life. We begin by asking about the fact that certain people appear to present a harmonious growth when others are demotivated, are bored, don't seem to progress in anything (Galand & Bourgeois, 2006).

School climates are particularly suitable to this type of findings. That is why we turn first to schooling. One thing is clear: without wanting it, we don't learn. How educators, teachers can they stimulate the wish to learn without taking the place of the student? Our proposal joins that of Pernoud (2001) and concerns the student's project and more globally the training project. It is enriched by a synthesis of research on the concept of project in the contemporary scientific literature.

In the last section of this paper we also show that it not enough to question the academic project, the socio-emotional project and the development of identity are the foundation on which the training project establishes itself.

Keywords: Developmental psychology • Adolescence • Developmental tasks and education • Protective factors • Identity