

**L'entraide en *e-learning* :**

**Le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par  
l'autodétermination de la motivation**

Le cas d'étudiants adultes engagés dans un travail collectif à distance

---

Présentée et soutenue publiquement le 08 décembre 2022

Par **Dalila BEBBOUCHI – BEN EL KEZADRI**

Thèse dirigée par :

**Madame Annie JÉZÉGOU**, Professeure des Universités, Université de Lille, France.

Présidente de jury :

**Madame Mariane FRENAY**, Professeure ordinaire, Université catholique de Louvain, Belgique.

Rapporteuses :

**Madame Fatiha FERHANI**, Professeure des Universités, Université de la formation continue, Algérie.

**Madame Mariane FRENAY**, Professeure ordinaire, Université catholique de Louvain, Belgique.

Examineurs :

**Monsieur Christophe JEUNESSE**, Maître de conférences à l'Université Paris Ouest Nanterre, France.

**Monsieur Said ZIANE**, Professeur des Universités, Université d'Alger 2, Algérie.



# Résumé

Cette recherche doctorale contribue aux travaux sur les comportements d'entraide des apprenants adultes en contexte de *e-learning*, en particulier lors de travaux collectifs. Elle étudie ces comportements d'un point de vue motivationnel, au regard de deux dimensions: d'une part, leur sentiment d'appartenance à un groupe et d'autre part, le degré d'autodétermination de leur motivation à l'égard de la formation. La visée de la présente recherche est à la fois descriptive et compréhensive, tout en s'inscrivant dans une logique hypothético-déductive. En adoptant une méthodologie mixte à dominante qualitative, l'étude empirique se déploie en deux phases: la première phase vise à identifier les liens entre d'une part, le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide et d'autre part, l'entraide et la motivation autodéterminée des étudiants. La seconde phase a pour objectif de comprendre la nature de ces liens, tout en décrivant le sentiment d'appartenance des étudiants à un groupe, leurs comportements d'entraide et leur motivation à l'égard de la formation. Les étudiants sollicités pour cette étude sont inscrits à deux promotions différentes d'un Master intégralement en *e-learning*, l'une en début de formation et l'autre en fin de formation. Les résultats de l'enquête par questionnaire auprès de 114 étudiants mettent en exergue une perception élevée du sentiment d'appartenance surtout pour les étudiants en fin de formation. Ils révèlent aussi une tendance élevée pour l'entraide ainsi qu'une motivation autodéterminée à l'égard de la formation valable pour les deux promotions d'étude. Les résultats de l'analyse lexicométrique du corpus de données issues des 19 entretiens montrent que les étudiants ressentent un sentiment d'appartenance à leur groupe de travail plutôt qu'à leur groupe de formation. L'étude qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes fait ressortir que les situations vécues par les étudiants dans leurs groupes de travail peuvent affecter leur sentiment d'appartenance à leur groupe ainsi que leur motivation à l'égard de la formation. Tant que le travail collectif se déroule dans la bienveillance et l'empathie et tant que la cohésion dans le groupe est forte, les étudiants ressentent un sentiment d'appartenance plus important à leur groupe de travail, s'entraident et voient leur motivation autonome augmenter.

## **Mots-clés**

Entraide - sentiment d'appartenance à un groupe - degré d'autodétermination-travail collectif-  
*e-Learning*- formation des adultes.

# Abstract

This doctoral research contributes to works on the mutual aid behavior of adult learners in *e-learning* context, in particular during collective activities. It studies those behaviors from a motivational point of view, with regard to two dimensions: on the one hand, their feeling of belonging to a group and on the other hand, the degree of self-determination of their motivation with regard to their Training. The aim of this research is both descriptive and comprehensive, while being part of a hypothetico-deductive logic. By adopting a qualitatively-driven mixed methods, the empirical study unfolds in two phases: The first one aims to identify the links between, on the one hand, the feeling of belonging to a group and mutual aid, on the other hand, mutual aid and the self-determined motivation of students. The second aims to understand the nature of these links, while describing the students' feeling of belonging to a group, their mutual aid behaviors and their motivation with regard to the training. The students requested for this study are registered in two different promotions of a Master in e-learning. The first one is at the beginning of training and the other at the end of training. The results of the questionnaire survey of 114 students highlight a high perception of the feeling of belonging, especially for students at the end of their training. They also reveal a high tendency for self-help as well as a self-determined motivation with regard to training valid for both groups of study. The results of the lexico-metric analysis of the corpus of data from the 19 interviews show that the students feel a sense of belonging to their work group rather than to their training group. The qualitative study using conceptualizing categories shows that the situations experienced by students in their work groups can affect their sense of belonging to their group as well as their motivation with regard to training. Finally, as long as the collective work takes place in benevolence and empathy and as long as the cohesion in the group is strong, the students feel a greater sense of belonging to their work group, help each other and see their autonomous motivation increases.

## Key words

Mutual aid - feeling of belonging to a group - degree of self-determination - work group – eLearning - adult education.

A mon défunt Papa,  
Cette thèse est pour toi.

« To speak of social life is to speak of the association between people - their association in work and in play, in love and in war, to trade or to worship, to help or to hinder. It is in the social relation men establish that their interests find expression and their desires become realize »

*Peter M. Bleau*

*Exchange and Power in Social Life, 1964*

# Remerciements

Ces années de thèse ont eu un impact majeur dans ma vie. Elles m'ont permis de développer des valeurs de persévérance et de dépassement de soi qui sont ancrées en moi pour toujours.

D'abord, j'aimerais chaleureusement remercier ma directrice Professeure Annie Jézégou pour son intérêt, son soutien et ses nombreux conseils durant la réalisation de cette recherche et la rédaction de ce manuscrit. Elle a accepté de m'accompagner, dans des circonstances particulières de la « distance » afin que je puisse relever ce défi stimulant.

J'adresse également mes remerciements aux personnes qui ont accepté de constituer mon jury de thèse :

Madame Frenay Mariane, Professeure des Universités à l'Université catholique de Louvain et  
Madame Ferhani Fatiha, Professeure des Universités à l'Université de la formation continue d'Alger qui m'ont fait l'honneur d'être rapporteurs de ma thèse,

Monsieur Jeunesse Christophe, Maître de conférences à l'Université Paris Ouest Nanterre et  
Monsieur Ziane Said, Professeur des Universités à l'Université d'Alger qui ont accepté de participer à ce jury en tant qu'examineurs.

Je tiens à remercier particulièrement Professeur Olivier Las Vergnas pour sa réactivité, ses éclaircissements et ses conseils.

Mes remerciements vont aussi aux différents membres du laboratoire CIREL-Trigone de l'université de Lille pour leurs conseils constructifs.

Merci également à Mme Corinne Gatien et M. Thibaut Foutreyn assistants au sein de l'équipe Trigone pour m'avoir prodigué une assistance permanente « à distance » à chacune de mes sollicitations.

Mes remerciements vont également à Nathalie Séname et Benoît Debuisser pour leur bienveillance et pour m'avoir accueilli dans leur bureau durant mes mobilités au sein du laboratoire.



Je suis redevable à mon beau-frère Djillali Mourah pour son aide rédactionnelle et sa disponibilité.

Mes remerciements vont également à ma cousine Salima, mon oncle Rachid et ma nièce Doudja pour le temps qu'ils ont consacré à la relecture de cette thèse.

J'aimerais remercier les participantes à cette recherche qui m'ont offert leur disponibilité afin que je puisse recueillir des données pour ce travail.

Je remercie toutes les personnes avec qui j'ai partagé ces années de thèse, Isabelle, Sonia, Anthony, Anais et Chau ainsi que toutes celles et ceux qui ont contribué de loin ou de près à l'aboutissement de ce travail.

Merci encore à mes proches pour leurs soutien et encouragement.

J'ai une pensée particulière pour mon mari, Abdel Ghani, qui m'a soutenu durant toutes ces années de thèse malgré les sacrifices que cela engendre, sans sa confiance et ses encouragements, je ne serais jamais allée aussi loin.

Enfin, j'offre cette thèse à mes sources d'inspiration,

Ma chère maman, ma chère belle-mère,

Mes chers enfants Mustapha, Sabrina et Kamélia qui n'ont jamais manqué de témoigner leur fierté d'avoir une mère perpétuellement aux études et de m'encourager avec leur expression « *YOU CAN DO IT* ».

# Avant-propos

## **Ma première rencontre avec la recherche**

En 1993, fraîchement diplômée de l'École Nationale Polytechnique d'Alger en tant qu'ingénieur génie civil, je ne pensais pas que le choix de cette spécialité purement technique allait être la raison de ma réorientation vers les sciences de l'éducation et de la formation.

En effet, à l'obtention de mon diplôme, mon pays était confronté au fléau terroriste et à la violence aveugle. L'économie du pays était en danger. Tous les secteurs étaient touchés par cette situation et en particulier les secteurs du bâtiment, travaux publics et hydraulique.

« Il est dangereux, voire suicidaire pour une femme d'aller travailler sur chantier », m'a-t-on souvent répété lors des entretiens d'embauche. Je me suis alors orientée vers l'enseignement, celui des mathématiques, car j'adore cette matière. J'ai enseigné dans une école privée puis, grâce à mon oncle qui était, à l'époque, chef de projet de l'enseignement des mathématiques en Algérie, j'ai intégré son équipe de recherche en didactique des mathématiques à l'Institut National de Recherche en Éducation (INRE) comme membre externe.

L'INRE est un organisme qui a comme principale mission le développement de l'activité de recherche du système éducatif algérien ainsi que l'accompagnement pédagogique, didactique et scientifique du personnel de l'éducation (professeurs d'enseignement primaire, moyen et secondaire ainsi que les inspecteurs d'enseignement). En complément de ma contribution aux projets de recherche pédagogique, j'ai participé à des universités d'été et à des séminaires.

Cette double expérience m'a permis d'acquérir des compétences professionnelles dans le domaine de la recherche en général. Mais je n'ai jamais pu occuper un poste stable au sein de cette institution.

## **La formation à distance, premier point de départ**

En 2004, j'ai rejoint le centre de recherche en information scientifique et technique, cette fois-ci pour un poste stable en tant que chargée d'étude. Afin de me spécialiser dans le domaine de la documentation et des technologies de l'information et de la communication, j'ai suivi une

post-graduation spécialisée en information scientifique et technique (PGS-IST), intégralement à distance. Ce fut ma première rencontre avec la formation à distance.

Une année après cette formation, le service formation de mon institution m'a contactée pour assurer le tutorat d'un des modules de la formation (PGS IST), car l'enseignant venait de quitter le centre. J'ai accepté et mené cette tâche pendant plus de sept années consécutives. Ce fut pour moi une expérience très enrichissante par la découverte de nouvelles modalités d'enseignement et de nouveaux outils pour l'enseignement. Dans mes activités d'encadrement et d'accompagnement à distance, des liens s'établissaient très vite avec mes étudiants, notamment pour soutenir et maintenir leur motivation.

En 2006, afin de me spécialiser dans le domaine de la formation à distance et de la conception d'outils *e-learning*, j'ai candidaté à une allocation de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour poursuivre des études en Master - Ingénierie Pédagogique Multimédia (IPM) dispensé par l'Université de Lille 1 « Sciences et Technologies ». Actuellement ce master a changé de nom et est devenu « Master en Ingénierie Pédagogique Multimodale-Recherche en Formation des Adultes ». Depuis sa création en 1989, ce Master se réalise intégralement à distance.

Ma candidature a été retenue et j'ai pu bénéficier de cette formation en tant qu'allocataire AUF aux côtés d'autres étudiants venus d'horizons culturels et géographiques multiples, de divers genres, tranches d'âge et avec des profils variés. Cette formation m'a permis de développer des compétences en pédagogie ainsi que dans le domaine du multimédia et du développement des ressources formatives pour le *e-learning*.

De plus, cette formation en Master a été riche de relations, en apports affectifs et elle a favorisé la confiance en moi et envers les autres.

### **L'entraide spontanée entre étudiants : une révélation !**

Me former dans la diversité m'a permis de vivre des moments très intenses et très bénéfiques notamment sur le plan relationnel, en particulier lors des travaux collectifs. Le soutien et l'aide que j'ai pu obtenir de la part de mes coéquipiers m'ont énormément motivée pour poursuivre ma formation notamment dans les matières où j'éprouvais des difficultés. Connaissant les compétences et expertises de mes camarades, je n'hésitais pas à leur

demander de l'aide. Je me souviens en particulier d'une activité assez complexe sur « la programmation côté client » qui m'a complètement bloquée. Sollicitant l'aide d'un collègue informaticien, ce dernier n'a pas hésité à consacrer plus d'une heure de son temps. Ce geste m'a beaucoup touchée et motivée pour poursuivre la formation. Désormais, je ne me sentais plus seule.

Sachant que des situations de blocage peuvent être la cause d'une baisse de motivation voire d'un abandon, cet acte m'a tellement marquée que cela a probablement été le point de départ de mon interrogation personnelle sur l'entraide spontanée entre étudiants et son impact sur la motivation.

Désirant poursuivre mes travaux de recherche, je me suis inscrite en 2015 dans une formation courte universitaire, préparatoire au doctorat : le DU REN (Diplôme Universitaire de Recherche en Éducation Numérique). La particularité de cette formation est l'accompagnement dans la rédaction du projet de thèse. J'ai alors contacté mes référents scientifiques et proposé un projet portant sur : *l'étude des comportements d'entraide spontanée d'étudiants engagés dans une formation à distance*. Il fut accepté par la directrice de thèse Madame le Pr. Annie Jézégou de l'équipe TRIGONE-CIREL, département des Sciences de l'Éducation et de la Formation des Adultes (SEFA) de l'Université de Lille 1. S'inscrivant dans la continuité et l'approfondissement de mes travaux antérieurs, cette recherche doctorale s'inscrit bien dans une démarche « d'intelligibilité du monde » (Barbier, 2008, cité dans Albarello, 2012), c'est-à-dire dans une démarche qui permet de comprendre des faits, d'établir des liens et de saisir les relations entre ces faits.

## Mes publications sur le sujet

### Article dans une revue internationale

Bebbouchi, D. et Jézégou, A. (2022). L'entraide d'étudiants dans l'apprentissage en ligne : le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'autodétermination de la motivation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-01>

### Communications dans des journées d'étude, colloques et congrès

Bebbouchi, D. (2017, juillet). *Influence de l'entraide d'apprenants sur le degré d'autodétermination de leur motivation dans les formations à distance: le rôle du sentiment d'appartenance sociale*. Communication présentée aux XVe rencontres du Réseau international en éducation et en formation (RÉF 2017), Paris, France.

Bebbouchi, D. (2018, mars). *Influence de l'entraide entre apprenants sur le degré d'autodétermination de leur motivation dans les formations à distance : le rôle du sentiment d'appartenance sociale*. Communication présentée à la journée doctorale Gis2if, Villeneuve d'Ascq, France. [halshs-01990971](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01990971)

Bebbouchi, D., Jézégou, A. (2019, avril). *Entraide entre les apprenants dans les formations à distance : rôle du sentiment d'appartenance sociale*. Communication présentée au 2ème Colloque international (IPAPE'2019), Djerba, Tunisie. [halshs-02110310](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02110310)

Bebbouchi, D. (2019, mai). *Comportement d'entraide dans la formation IPM : effet sur le degré d'autodétermination de la motivation des apprenants et rôle du sentiment d'appartenance sociale*. Communication présentée à la rencontre IPM fête ses 30 ans, Villeneuve d'Ascq, France.

Bebbouchi, D. (2019, novembre). *Influence de l'entraide entre apprenants dans les formations à distance sur le degré d'autodétermination de leur motivation : le rôle du sentiment d'appartenance sociale*. Communication présentée à la journée d'étude sur l'adulte en formation : éclairages croisés Lille-Louvain La Neuve, Louvain La Neuve, Belgique.

Bebbouchi, D. (2020). *Mutual spontaneous help between students in an online learning environment and the role of the feeling of belonging to a group*. Dans A. N. Rafferty, J. Whitehill, C. Romero, V. Cavalli-Sforza (Dir), *proceedings of the 13th International Conference on Educational Data Mining* (p. 754-758). ISBN: 978-1-7336736-1 7  
[https://educationaldatamining.org/files/conferences/EDM2020/papers/paper\\_100.pdf](https://educationaldatamining.org/files/conferences/EDM2020/papers/paper_100.pdf)

Bebbouchi, D. (2021, avril). *Effet de l'entraide entre étudiants sur le degré d'autodétermination de leur motivation et rôle du sentiment d'appartenance en formation à distance*. Communication présentée en ligne au 8<sup>ème</sup> colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante.  
<https://colloque2021.crifpe.ca/fr/>

# Table des Matières

<i>Résumé</i>	<b>3</b>
<i>Remerciements</i>	<b>8</b>
<i>Avant-propos</i>	<b>10</b>
<i>Table des Matières</i>	<b>15</b>
Avertissement	<b>21</b>
<i>Introduction générale</i>	<b>22</b>
<b>I. PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET L'OBJET D'ÉTUDE</b>	<b>28</b>
Introduction	<b>29</b>
I.1 La formation des adultes	<b>30</b>
I.2 La formation à distance	<b>32</b>
I.3 L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif	<b>35</b>
I.3.1 L'apprentissage coopératif	<b>35</b>
I.3.2 L'apprentissage collaboratif	<b>38</b>
I.3.3 L'apprentissage collaboratif en e-learning	<b>41</b>
I.4 L'objet de l'étude, les questions et les hypothèses de la recherche	<b>43</b>
<b>II. DEUXIEME PARTIE : LES DIMENSIONS DE LA RECHERCHE</b>	<b>46</b>
Introduction	<b>47</b>
II.1 Le cadrage paradigmatique de la recherche	<b>48</b>

<b>II.2</b>	<b>Le sentiment d'appartenance à un groupe</b>	<b>52</b>
II.2.1	Le besoin d'appartenance	52
II.2.2	Le sentiment d'appartenance à un groupe	55
II.2.3	Les effets positifs du sentiment d'appartenance à un groupe	58
<b>II.3</b>	<b>L'entraide</b>	<b>60</b>
II.3.1	L'entraide : éléments d'histoire	60
II.3.2	L'entraide dans différents contextes	63
II.3.2.1	L'entraide dans le contexte de la santé	63
II.3.2.2	L'entraide dans le contexte des organisations professionnelles	66
II.3.2.3	L'entraide dans le contexte de l'éducation	70
II.3.2.4	L'entraide dans le contexte de la formation à distance	72
II.3.3	Les fonctions d'entraide	74
<b>II.4</b>	<b>L'autodétermination de la motivation</b>	<b>76</b>
II.4.1	Le concept de la motivation	77
II.4.2	La théorie de l'autodétermination(TAD)	78
II.4.3	Les mini-théories de la TAD	80
II.4.3.1	La théorie de l'évaluation cognitive	81
II.4.3.2	La théorie de l'intégration organismique	84
II.4.3.3	La théorie des besoins fondamentaux	86
II.4.3.4	La théorie des orientations de causalité	88
II.4.3.5	La théorie du contenu des buts	90



II.4.3.6	La théorie motivationnelle des relations interpersonnelles	90
<b>II.5</b>	<b>Synthèse des écrits sur les principales dimensions conceptuelles de la recherche</b>	<b>91</b>
<b>III.</b>	<b>TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE EMPIRIQUE</b>	<b>92</b>
	<b>Introduction</b>	<b>93</b>
<b>III.1</b>	<b>Choix méthodologique</b>	<b>97</b>
<b>III.2</b>	<b>Le terrain de la recherche</b>	<b>100</b>
III.2.1	Le dispositif de formation IPM-RFA	100
III.2.2	La plateforme d'enseignement à distance ACCEL	101
III.2.3	Le public cible	102
III.2.3.1	Quelques grandes caractéristiques de l'échantillon d'étudiants	103
<b>III.3</b>	<b>Méthodes et instruments de collecte de données</b>	<b>108</b>
III.3.1	L'enquête par questionnaire	108
III.3.2	L'élaboration du questionnaire	109
III.3.2.1	L'échelle de mesure du sentiment d'appartenance sociale	109
III.3.2.2	L'échelle de mesure de l'entraide entre étudiants	111
III.3.2.3	L'échelle de mesure du degré d'autodétermination de la motivation	113
III.3.3	La mise en œuvre du questionnaire	115
III.3.4	L'enquête par entretien semi-dirigé	116
III.3.5	L'élaboration du guide d'entretien	117
III.3.6	La mise en œuvre des entretiens semi-dirigés	120

III.3.6.1	Quelques grandes caractéristiques des 19 étudiants interviewés	121
III.3.7	La transcription des entretiens	122
III.3.8	Considération éthique	124
<b>IV.</b>	<b>QUATRIÈME PARTIE : LES RÉSULTATS DE NOTRE RECHERCHE</b>	<b>125</b>
	<b>Introduction</b>	<b>126</b>
<b>IV.1</b>	<b>L'analyse des réponses à l'enquête par questionnaire</b>	<b>128</b>
IV.1.1	Le sentiment d'appartenance à un groupe	129
IV.1.2	Les comportements d'entraide entre apprenants	130
IV.1.3	La motivation autodéterminée des étudiants	132
<b>IV.2</b>	<b>L'étude de la corrélation entre les trois dimensions de la recherche deux à deux</b>	<b>133</b>
<b>IV.3</b>	<b>L'Analyse en composantes principales</b>	<b>138</b>
IV.3.1	L'analyse en composantes principales appliquée sur les sous-dimensions du sentiment d'appartenance à un groupe et les sous-dimensions d'entraide pour la promotion 2017-2019	141
IV.3.2	L'analyse en composantes principales appliquée sur les sous-dimensions du sentiment d'appartenance à un groupe et les sous-dimensions de l'entraide pour la promotion 2016-2018	142
IV.3.3	L'analyse en composantes principales appliquée sur les sous-dimensions d'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation pour la promotion 2017-2019	144
IV.3.4	L'analyse en composantes principales appliquée sur les sous-dimensions de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation pour la promotion 2016-2018	146
<b>IV.4</b>	<b>Premier retour sur hypothèses</b>	<b>148</b>
<b>IV.5</b>	<b>L'analyse des données issues des entretiens semi-dirigés</b>	<b>152</b>

<b>IV.6</b>	<b>L'analyse statistique textuelle effectuée sur le corpus des dix-neuf entretiens transcrits</b>	<b>153</b>
IV.6.1	La méthodologie ALCESTE pour l'analyse des données textuelles	154
IV.6.2	Application de la méthode Alceste sur le corpus de données issues des 19 entretiens transcrits	155
IV.6.3	Première analyse du corpus des 19 entretiens transcrits par IraMuteQ	156
IV.6.3.1	La classification hiérarchique descendante (CDH)	156
IV.6.3.2	L'analyse factorielle des correspondances (AFC)	160
IV.6.3.3	La corrélation entre les trois classes de mots et les propos des étudiants	162
IV.6.3.4	L'analyse de similitude du corpus de données issues des 19 entretiens	163
IV.6.4	Deuxième analyse du corpus des 19 entretiens transcrits par IraMuteQ	165
IV.6.4.1	La classification hiérarchique descendante	166
IV.6.4.2	L'analyse factorielle des correspondances	167
IV.6.4.3	La corrélation entre les cinq classes de mots et les propos des étudiants	169
IV.6.5	Limite de l'analyse textuelle	170
<b>IV.7</b>	<b>L'analyse qualitative des données qualitatives à l'aide de catégories conceptualisantes</b>	<b>171</b>
IV.7.1	Le sentiment d'appartenance à un groupe	177
IV.7.2	L'entraide entre pairs	185
IV.7.3	L'autodétermination de la motivation des étudiants à poursuivre en formation	189
IV.7.4	Croisement qualitatif des dimensions de la recherche deux à deux	192
<b>IV.8</b>	<b>Deuxième retour sur hypothèses</b>	<b>195</b>

<b>V. CINQUIÈME PARTIE : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b>	<b>200</b>
<b>Introduction</b>	<b>201</b>
<b>V.1 Un sentiment d'appartenance au groupe de travail plutôt qu'au groupe de formation (la promotion)</b>	<b>202</b>
V.1.1 La notion de groupe	202
V.1.2 Les principales caractéristiques d'un groupe restreint	205
V.1.3 Les fonctions principales dans les groupes restreints	207
<b>V.2 Le sentiment d'appartenance à un groupe restreint « fusionnel » : levier motivationnel pour le développement de comportements altruiste et de réconfort en situation d'apprentissage collectif</b>	<b>209</b>
<b>V.3 Le besoin d'appartenance : principale source d'émergence de comportements conciliateurs au sein de groupes restreints en conflits</b>	<b>211</b>
<b>V.4 Des comportements altruistes et de réconfort au service de la motivation autodéterminée</b>	<b>213</b>
<b>V.5 Des artefacts socio-numériques favorables pour le développement de comportements d'entraide spontanée dans le contexte de travail collectif à distance</b>	<b>214</b>
<b>Conclusion</b>	<b>215</b>
<b>Liste des abréviations</b>	<b>222</b>
<b>Table des figures</b>	<b>224</b>
<b>Table des tableaux</b>	<b>228</b>
<b>Références bibliographiques</b>	<b>230</b>

## **Avertissement**

Les annexes ne sont pas contenues dans le premier tome de ce rapport de thèse; par conséquent, nous invitons le lecteur à se reporter au second tome pour les consulter.

# Introduction générale

---

Dans la vie quotidienne, nous trouvons suffisamment de soutien et d'aide auprès de notre famille, d'amis ou des pairs. Nous puisons les ressources dont nous avons besoin là où nous les trouvons. Nous tirons énormément profit au fait d'être aidé et soutenu par des personnes ayant été confrontées à des difficultés et des situations similaires aux nôtres.

En témoignent, entre autres, quelques expressions recueillies dans la partie remerciements des mémoires de Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia - Recherche en Formation des Adultes (M2 IPM-RFA), intégralement à distance.

« Je remercie mes acolytes de travail, Annie et Stéphane avec lesquels nous nous sommes mutuellement soutenus et encouragés dans une dynamique riche, fertile et bienveillante, tout au long de ce master ». (Nizard, IPM- RFA 2016-2018)

« Je remercie fortement Michel Dumas avec qui j'ai traversé cette année de formation, nous avons réussi à se motiver l'un l'autre pour faire face à l'importante charge de travail et la difficulté de se former tout en continuant son activité professionnelle. J'ai découvert quelqu'un de confiance et avec la même philosophie du travail ». (Lasserre, IPM-RFA2016-2018)

« Je remercie sincèrement mon groupe de travail de master IPM, la team R.A.G.E. pour la motivation, les rires et le stress que nous avons partagé et surmonté ensemble ! » (Morin, IPM-RFA 2017-2019)

« Une immense gratitude à Caroline Gouzy et Avril Treille pour notre formidable groupe de travail «Caravan » qui a représenté le noyau dur de cette formation. Elles m'ont soutenue, motivée et surtout, ne m'ont jamais permis d'abandonner, jusqu'au tout dernier moment. Sans vous, j'aurais baissé mille fois les bras, alors mille mercis ! » (Pinto, IPM-RFA 2017-2019)

Ces quelques expressions parmi d'autres témoignent dans leur ensemble de comportements de soutien mutuel et d'entraide entre apprenants au cours de leur formation, notamment lors de travaux collectifs. Ces comportements s'expriment à travers des interactions sociales médiatisées qui contribuent à atténuer le sentiment d'isolement souvent ressenti par des apprenants engagés dans des formations à distance, ce sentiment étant l'un des principaux facteurs d'abandon en *e-learning* (Glikman, 2014).

Jézégou (2019, 2022) montre en particulier que, lors de travaux collectifs, certaines formes d'interactions sociales médiatisées créent « une présence à distance » qui permet de réduire la distance tout en générant une proximité relationnelle entre les apprenants, ce malgré l'éloignement géographique. Selon l'auteur (2020), les interactions à l'origine de cette forme spécifique de « présence à distance » traduisent des comportements de cohésion, de symétrie de relation et d'aménité. Ils se manifestent, entre autres, par de l'entraide ou encore de l'encouragement mutuel. Cela permet de rompre l'isolement (Jézégou, 2010a) et peut constituer un facteur important de persévérance (Sauvé et *al.* 2006).

Ces témoignages révèlent également l'effet que ces conduites bienveillantes ont eu sur la motivation des apprenants. La motivation, c'est ce qui incite les personnes à penser, à agir et à se développer (Carbonneau et Vallerand, 2016). Selon ces auteurs, les diverses variations de la motivation humaine proviennent de l'environnement socioculturel dans lequel évoluent les personnes. Pour Deci et Ryan (1985), il existe différents types de motivations regroupées dans trois grandes classes : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Le développement et le maintien de la motivation intrinsèque exigent à la fois un sentiment de

compétence, un sentiment d'autonomie et de relation à autrui ou d'appartenance sociale (Deci et Ryan, 1985)

Par ailleurs, se sentir fier de faire partie de son groupe dénote l'importance que reflète le sentiment d'appartenance à un groupe. Ce sentiment se construit par le partage avec les autres, d'une même situation, de mêmes valeurs et de mêmes objectifs. Il est considéré comme un élément central du processus de construction de l'identité groupale (Mucchielli, 1980; Osterman, 2000). De plus, Jézégou (2022) ajoute que la perception d'appartenir à un groupe permet d'atténuer la solitude, à la fois ressentie et vécue, engendrée par un sentiment d'isolement lié à la dispersion géographique des apprenants. L'influence du sentiment d'appartenance sur la motivation a été étudiée par plusieurs chercheurs dans divers domaines. Ces différentes études montrent un effet positif sur la motivation et l'autodétermination de la personne : « plusieurs chercheurs (Vallerand et Blanchard, 1998 ; Deci et Ryan, 2000 ; Reeve, Ryan et Deci, 2007) ont montré que le sentiment d'appartenance sociale ou en d'autres termes, de se sentir accepté et d'entretenir des liens satisfaisants avec les autres, a une influence positive sur la motivation qui, à son tour, favorise la performance des apprentissages réalisés » (Jézégou, 2010b, p. 97).

Alors que de nombreuses recherches se sont centrées sur l'entraide des enfants et adolescents dans le domaine scolaire (Baudrit, 2005, 2007a, 2007b), des salariés dans les organisations professionnelles (Orgon, 1988 ; Podsakoff *et al.*, 2000 ; Paillé, 2007) ou encore des patients dans le domaine de la santé (Ros et Grossen, 2016 ; Durand, 2009) très peu de recherches prennent en compte l'aide instantanée - c'est-à-dire non institutionnalisée - entre apprenants – qui plus est entre apprenants adultes engagés dans des formations en *e-learning*.

Notre recherche doctorale porte sur les comportements d'entraide spontanée entre des étudiants adultes inscrits à un dispositif d'*e-learning* et ayant à réaliser des travaux collectifs. Elle étudie ces comportements d'un point de vue motivationnel, au regard de deux dimensions: d'une part, leur sentiment d'appartenance à un groupe et d'autre part, le degré d'autodétermination de leur motivation à l'égard de la formation.



Plus précisément, en s'appuyant sur une démarche hypothético-déductive, à visée descriptive et compréhensive, elle tente d'apporter des éléments de réponse aux deux questions suivantes :

- Lors d'un travail collectif en *e-learning*, en quoi le sentiment individuel d'appartenance à un groupe a-t-il une influence sur les comportements d'entraide des étudiants?
- Ces comportements ont-ils un effet sur le degré d'autodétermination à l'égard de leur formation ?

Au plan épistémologique, notre recherche se place dans une posture paradigmatique constructiviste et interactionniste. Elle s'inscrit, de ce fait, dans la théorie socio-cognitive interactionnelle initiée par Bandura (1986). Cette théorie explique les relations d'influence mutuelle entre les facteurs environnementaux, les caractéristiques propres à chaque individu et les comportements qui agissent comme des déterminants en interaction. Ces interactions constituent notamment le fondement de tous les modèles sociocognitifs de la motivation.

La première partie de la thèse présente le contexte général dans lequel se déroule la recherche à savoir celui de la formation des adultes, plus spécifiquement d'adultes inscrits en formation à distance et ayant à réaliser un travail collectif. La première section présente la notion d'adulte telle que définie par Knowles (1990) ainsi que les motifs d'engagements des adultes proposés par Carré (2001). La deuxième section donne quelques éléments de définition de la formation à distance ainsi que son évolution au fil des générations Internet. Les modalités d'apprentissage coopératif et collaboratif sont développées dans la troisième section. La quatrième section termine cette partie en donnant une présentation détaillée de la problématisation et des hypothèses émises.

La deuxième partie décrit le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. La première section se consacre au cadre paradigmatique général en montrant les aspects essentiels de la perspective sociocognitive ainsi que les deux grandes théories afférentes. Dans la deuxième section, nous abordons la première dimension de notre recherche : le sentiment d'appartenance à un groupe. Nous présentons les éléments théoriques qui permettent de définir ce sentiment. L'entraide, deuxième dimension de cette recherche, est abordée dans la

troisième section. Nous définissons les différentes sous-dimensions d'entraide et décrivons ses fonctions. Dans la quatrième section, nous présentons la troisième dimension phare de notre recherche : celle d'autodétermination de la motivation. Nous définissons le concept de motivation et examinons les diverses théories de l'autodétermination.

La troisième partie est consacrée au cadre méthodologique de cette recherche. La première section fournit les raisons du choix d'une méthodologie de type mixte. Cette démarche méthodologique constitue le fil conducteur qui guide la mise en œuvre du protocole de la collecte et d'analyse de données, tout en assurant la cohérence de la recherche conduite au regard de la problématique et des hypothèses émises. Dans la deuxième section, nous présentons le dispositif de *e-learning* support de l'étude empirique : le Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia - Recherche en Formation des Adultes (M2 IPM-RFA). Nous exposons les raisons qui ont motivé ce choix, puis nous abordons les grandes caractéristiques du public sollicité pour cette recherche. La troisième section décrit la conception des instruments de collecte des données (questionnaire et entretien semi-dirigé) à partir du cadre théorique. Pour le questionnaire d'enquête, nous présentons les différentes échelles adoptées pour la mesure des trois dimensions de l'étude ainsi que la procédure de sa mise en œuvre. Pour l'entretien, nous exposons la démarche d'élaboration du guide d'entretien ainsi que sa mise en œuvre.

La quatrième partie présente le volet empirique de cette recherche. La première section présente l'analyse des réponses au questionnaire envoyé aux apprenants de deux promotions de Master 2 IPM-RFA (la première en début de formation et la seconde en fin de formation). Elle rend compte de la tendance centrale des trois dimensions de la recherche et révèle les liens existants entre d'une part, le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide et d'autre part, l'entraide et la motivation autodéterminée des étudiants. Cette section détaille, également, les résultats issus de l'analyse de corrélation et de l'analyse en composantes principales. À l'issue de ces deux analyses, un premier retour sur hypothèses est livré dans la troisième section. La quatrième section de cette partie est consacrée à l'étude qualitative dont l'objectif était de décrire et comprendre les liens qui existent entre les trois dimensions de la recherche du point de vue des étudiants et de ce qu'ils en disent. Nous livrons les résultats de l'analyse lexicométrique effectuée à partir du corpus de données issues des 19 entretiens menés également auprès d'étudiants. Puis, nous exposons les résultats de l'analyse de ces

données à l'aide des catégories conceptualisantes. Enfin, un deuxième retour sur hypothèses est présenté dans la cinquième section.

La cinquième partie est dédiée à l'interprétation argumentée des résultats obtenus au regard des hypothèses émises et en comparaison avec les résultats des recherches antérieures.

Enfin, nous concluons ce travail de recherche en mettant en exergue les apports de cette recherche, quelques limites ainsi que les perspectives qu'elle permet d'ouvrir pour de futurs travaux.

# **I. PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET L'OBJET D'ÉTUDE**

## Introduction

Tout projet de recherche doit s'inscrire dans un contexte. Le contexte d'une recherche sert à montrer l'environnement dans lequel le sujet de la recherche se situe. Selon le dictionnaire Larousse, ce mot vient du latin « *contextus* » qui signifie « assemblage ». Il est défini comme un « ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un événement, se situe une action »<sup>1</sup>. Dans notre recherche, le contexte général est celui de la formation des adultes, plus spécifiquement d'adultes inscrits en formation à distance et ayant à réaliser un travail collectif. En effet, l'intérêt des adultes pour la formation à distance s'est considérablement accru ces dernières années. Ils sont nombreux, salariés ou en reprise d'études pour la plupart à suivre une formation universitaire à distance. La démarche pédagogique adoptée dans ce type de formation laisse souvent une part importante au travail collectif.

Par ailleurs, la construction de l'objet de la recherche est une phase importante dans le processus de recherche en sciences humaine et sociale (Giordano et Jolibert, 2012). Selon Lavarde (2008), « L'objet de recherche est construit mentalement par le chercheur et fait l'objet d'une représentation [...]. Il va représenter le « Quoi » des opérations à mener pour pouvoir répondre aux questions que l'on se pose » (p. 80). Pour ces auteurs, l'objet de la recherche oriente le chercheur dans sa revue de littérature, son plan de recherche et la méthodologie suivie.

Dans cette partie nous livrons le contexte de la recherche et l'objet d'étude. La première section donne quelques éclaircissements sur la notion de la formation des adultes, la deuxième section présente les éléments de définition de la formation à distance et de son évolution. La troisième section est consacrée à la présentation des deux modalités d'apprentissage : coopératif et collaboratif. Dans la quatrième section, nous présentons de façon détaillée l'objet de la recherche, la problématisation et les hypothèses émises.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire de Français Larousse: Larousse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (consulté le 15/06/2022)

## **I.1 La formation des adultes**

La formation des adultes, apparentée à la formation continue, s'adresse à un public qui n'est pas sous statut scolaire, ni universitaire dans le cadre de la formation initiale. Malcom Knowles est parmi les premiers chercheurs au côté de (Bruner, 1964 ; Kidd, 1969 ; Gibb, 1960 et Miller 1964) à avoir travaillé sur l'éducation des adultes au cours de la seconde moitié du 20e siècle.

Persuadé que ces derniers apprenaient différemment des enfants, Knowles (1990) définit l'adulte de quatre manières différentes : biologique, juridique, sociale et psychologique. Du point de vue biologique, les individus deviennent biologiquement des adultes quand ils atteignent l'âge de se reproduire. Aux yeux de la loi, ils deviennent adultes quand ils atteignent l'âge de voter ou de se marier sans demander l'autorisation. Par ailleurs, au regard de la société, est adulte toute personne qui peut travailler à temps plein, voter, se marier, etc. La définition psychologique indique qu'un adulte est une personne qui a pris conscience de la responsabilité qu'elle a de sa vie et de sa capacité de s'autogérer.

Knowles (1990) propose un modèle andragogique dans lequel il fait ressortir six spécificités. Premièrement, un adulte prend conscience de son besoin d'apprendre et va entreprendre une démarche pour se former. Il est en mesure d'identifier les compétences à acquérir, les objectifs à atteindre et l'impact que cela aurait sur ses dimensions personnelles et professionnelles, ainsi que les conséquences qu'entraînerait un abandon. Deuxièmement, l'adulte est conscient des responsabilités qu'il a dans la société, de ses décisions et de sa capacité de s'autogérer, il ne se conçoit plus comme une personne dépendante. Troisièmement, l'adulte représente une ressource d'apprentissage riche par la diversité de ses expériences qui ont participé à sa construction identitaire. Lorsqu'il s'engage en formation, ses expériences deviennent un réservoir qui peut être utilisé pour les apprentissages. Ainsi, les stratégies d'apprentissage qui utilisent son potentiel de contribution seront les plus productives. Quatrièmement, pour s'engager dans une situation d'apprentissage, l'étudiant adulte, vu son rôle dans la société en tant que travailleur, parent, conjoint, etc., doit être sûr que les compétences acquises vont servir pour affronter des situations réelles. Par exemple, un étudiant adulte ne sera prêt de suivre un cours sur l'éducation des enfants que s'il est sur le point de devenir un parent. Cinquièmement, c'est l'étudiant adulte qui décide de l'orientation

qu'il veut bien donner à son apprentissage et enfin l'étudiant adulte oriente son apprentissage autour de sa vie et des problèmes qu'il rencontre, il s'investit plus dans les tâches qui pourront lui servir.

De plus, la motivation de l'étudiant adulte telle que décrite par Knowles (1990) est interne et constitue un facteur puissant. Même si ce dernier est sensible aux récompenses externes telles qu'une augmentation salariale ou une promotion, son investissement pour apprendre et acquérir de nouvelles compétences pour les exploiter dans sa vie personnelle et professionnelle demeure plus important. Comme le rappelle Fenouillet (2011), l'engagement des adultes en formation est tributaire de leurs parcours professionnels. Contrairement aux élèves, le choix même des formations est laissé à leur initiative. Gausse (2011) rejoint les propos de Fenouillet et soutient que, quand un adulte s'engage en formation, son choix est orienté par son expérience sociale, son vécu ainsi que par ses dispositions favorables ou non à la formation. Ce sont ses projets personnels ou professionnels qui guident son choix et le mènent à juger de la pertinence de la formation ou non.

Ainsi, la motivation des adultes à entreprendre un apprentissage est différente de celle des jeunes personnes. Henri et Lundgren (2001) déclarent que « lorsque l'adulte décide d'entreprendre un apprentissage, il est en général motivé et décidé à fournir les efforts nécessaires pour apprendre, et cela, plus que ce qui a pu être observé chez les adolescents » (p.27). Ces auteurs rapportent, également, que l'adulte est motivé pour travailler de manière individuelle contrairement aux jeunes étudiants. Par ailleurs, les motifs d'engagement des adultes en formation sont multiples. Carré (2001) (cité dans Vertongen *et al.*, 2009) fait ressortir dix motifs d'engagement en formation, certains sont intrinsèques, d'autres extrinsèques (tableau 1 ci-après):

**Tableau 1 . Motifs d'engagement des adultes en formation<sup>2</sup>**

Motifs d'engagement		
Motifs intrinsèques	Motif épistémique	Apprendre pour le plaisir d'apprendre, la formation est une source de plaisir en soi
	Motif socio-affectif	La formation pour bénéficier de contacts sociaux, d'échanges, et dans le but de communiquer avec autrui
	Motif hédonique	Motif lié aux conditions pratiques du déroulement de la formation, à l'ambiance de la formation
Motifs extrinsèques	Motif économique	La formation permettra à l'individu d'obtenir des avantages économiques
	Motif prescrit	L'individu entre en formation sur pression ou conseil de la hiérarchie ou d'autrui
	Motif dérivatif	La formation pour éviter des situations ou des activités désagréables (mauvaise ambiance, manque d'intérêt au travail, problèmes familiaux...)
	Motif opératoire professionnel	Se former pour acquérir des compétences nécessaires pour le travail
	Motif opératoire personnel	Se former dans le but d'acquérir des compétences en dehors du travail (loisirs, vie familiale, etc.)
	Motif identitaire	La formation comme reconnaissance de l'environnement et de l'image de soi
	Motif vocationnel	La formation permet d'acquérir des compétences dans une vision d'orientation professionnelle, de gestion de carrière, par exemple

En résumé, l'adulte en situation d'apprentissage est différent de l'enfant ou de l'adolescent : son vécu, ses acquis, ses connaissances et son expérience font cette différence.

## **I.2 La formation à distance**

La formation à distance a connu des transformations considérables. D'abord, les cours par correspondance avec la naissance du timbre-poste vers le milieu du 19<sup>e</sup> siècle, puis des cours diffusés via les médias radio et télévision et, enfin, des cours médiatisés via le réseau Internet.

---

<sup>2</sup> Source [http://edutechwiki.unige.ch/fr/Motifs\\_d%27engagement](http://edutechwiki.unige.ch/fr/Motifs_d%27engagement)



Le point commun associé aux différents dispositifs de formation à distance est la rupture de la règle des trois unités de l'enseignement traditionnel : l'unité de temps, de lieu et d'action. Une des caractéristiques des formations à distance se situe dans le rapport entre le formateur et l'étudiant. En effet, davantage qu'en présentiel, l'étudiant est amené à exercer son autodirection pour structurer lui-même nombre de composantes de sa situation d'apprentissage (dont spatio-temporelles et celles de la communication médiatisée) ou encore gérer ses stratégies d'apprentissage (Jézégou, 2005). Dès lors, il dispose d'un pouvoir sur sa formation qui échappe au formateur, *a contrario* de la formation conventionnelle en face à face. Une autre caractéristique est que la formation à distance permet aux étudiants d'accéder au savoir en tout lieu et selon leur disponibilité, favorisant ainsi l'accès à ce savoir. De plus, l'offre de formations à distance tend à s'élargir, que ce soit dans l'enseignement supérieur, en entreprises ou en organismes de formation. Ainsi, nombre d'adultes peuvent ainsi accéder et bénéficier d'une formation qui leur convient pour par exemple développer de nouvelles compétences professionnelles tout en conservant leur emploi, obtenir un double diplôme, étudier à un rythme adapté à leur vie professionnelle et personnelle, bénéficier d'une formation dispensée par un établissement éloigné géographiquement.

Depuis l'arrivée d'Internet, la formation à distance a évolué significativement à la fois au plan pédagogique et au plan technologique. Papi (2016) résume cette évolution (tableau 2 ci-après) marquée par plusieurs générations.

**Tableau 2.** *Évolution de la formation à distance (FAD) (Papi, 2016, p. 19)*

Approche répertoriant 4 générations de FAD				
Génération	1 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
Technologie	Courrier Papiers	Radio Télé Bande Disque	Informatique Multimédia	Internet Web 1.0    Web 2.0
Pédagogie	Behaviorisme+cognitivisme		Socio constructivisme	Connectivisme
Génération	1 <sup>e</sup>		2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
Approche répertoriant 3 générations de FAD				

Selon l'auteur, l'évolution pédagogique est marquée par trois périodes : une première période liée aux approches behavioristes et cognitivistes, une deuxième liée au socioconstructivisme

et une troisième période liée au connectivisme. L'évolution technologique, quant à elle, est marquée par l'usage du papier et du courrier dans la première génération, la radio et la télévision dans la seconde génération, les cours multimédia et l'usage de l'informatique dans la troisième génération et l'exploitation de l'Internet (Web 1.0 et Web 2.0) dans la quatrième génération. Avec l'avènement du Web 1.0, la formation à distance s'est vue attribuée le terme de formation ouverte et à distance. La notion d'ouverture a été introduite pour montrer que ce type de formation désigne une démarche qui vise « à élargir l'accès à l'éducation et à la formation, à affranchir les apprenants des contraintes de lieu et de temps, ainsi qu'à offrir des possibilités d'apprentissage souples à des individus et à des groupes d'apprenants » (UNESCO, 1997, p 1). Par la suite, cette définition assez générale a été enrichie en dotant l'ouverture d'une caractéristique fondamentale : celle d'offrir aux apprenants des libertés de choix et d'action dans la structuration de leurs situations d'apprentissage (Jézégou, 2005).

Le passage au Web 2.0, appelé aussi web social car fondé sur le partage des contenus et l'usage des réseaux sociaux, a permis la démocratisation du Web, jusque-là réservé aux spécialistes. Il a grandement facilité l'accès à plusieurs sources d'information. La création et le partage de nouvelles connaissances deviennent stratégiques. En un mot, le fait de comprendre "avec les autres" devient une compétence qu'offrent les réseaux numériques. Selon Papi *et al.*(2017), les défenseurs de l'approche connectiviste (Siemens, 2005; Kop et Hill, 2008; Downes, 2012) considèrent que « le savoir est distribué par les connexions et que l'apprentissage réside dans la capacité de création de telles connexions et de partage d'information à travers elles » (p. 4). Le Web 2.0 a, également, été à l'origine de l'apparition du terme *e-learning* dans le monde anglo-saxon et e-formation dans le monde de la francophonie.

Dans cette recherche, c'est le terme *e-learning* qui est adopté, notamment en raison de sa forte utilisation par la communauté des chercheurs dans le domaine des technologies éducatives. Le *e-learning* est défini par la Commission Européenne comme « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant, d'une part, l'accès à des ressources et à des services, d'autre part, les échanges et la collaboration à distance » (Commission européenne, 2001, p. 2). Pour Jézégou (2019), le *e-learning* est un environnement d'apprentissage qui « intègre un ensemble d'outils logiciels qui permettent la gestion et le suivi d'une formation en ligne, l'accès à des ressources

pédagogiques médiatisées, des possibilités technologiques d'interactions synchrones et asynchrones ou encore de production et de partage de contenus » (p. 9). L'accès à ces ressources est possible via des plateformes *e-learning* et les environnements numériques de travail, tandis que les outils technologiques d'interactions visent notamment à faciliter les échanges entre les apprenants éloignés géographiquement ainsi que le travail collectif à distance. Dans une certaine mesure, ils permettent de contrer l'absence de contacts humains qui, dans certains cas et pour les premières générations de FAD, constituait l'une des principales critiques vis-à-vis de cette modalité de formation. Cette absence de contacts induit un sentiment d'isolement qui, lui-même, est le principal facteur d'abandon des étudiants en formation à distance (Glickman, 2014). Néanmoins, il a tendance à s'estomper grâce aux relations interpersonnelles qui se créent via l'usage d'outils interactifs tels que les forums, les réseaux sociaux, la messagerie, le tchat, etc. Manifestement, les activités collectives à distance sont importantes pour diminuer le sentiment d'isolement du moins, comme le souligne Jézégou (2022), lorsqu'elles sont animées par une dynamique interactionnelle suffisamment intense entre les apprenants. Ces activités visent à apprendre à la fois aux plans individuel et groupal notamment grâce à la mise en œuvre d'une telle dynamique par les apprenants eux-mêmes. Dès lors, elles peuvent être considérées comme des activités d'apprentissage collectif.

### **I.3 L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif**

Les activités d'apprentissage collectif ont fait l'objet d'une attention croissante dans les dispositifs de formation en raison de leur potentiel d'amélioration des résultats et de l'augmentation de la motivation des apprenants (Slavin, 1990). L'apprentissage collectif peut être utilisé pour faciliter l'apprentissage individuel à partir d'interactions entre apprenants (Dillenbourg, 1999). Dans ce cadre, diverses activités collectives sont mises en place, comme l'apprentissage par projet, les études de cas, qui sont de plus en plus réalisées sous une forme instrumentée, de manière plus souple, notamment à distance. L'apprentissage collectif peut alors se réaliser selon deux modalités : coopérative ou collaborative.

#### **I.3.1 L'apprentissage coopératif**

La recherche sur l'apprentissage coopératif remonte au début des années 1900 (Slavin, 1977). Elle puise ses origines dans la psychologie sociale américaine, centrée sur l'étude des phénomènes intra et intergroupes (Baudrit, 2007a).

Selon Dillenbourg (1999), « Dans la coopération, les partenaires se partagent le travail, résolvent les sous-tâches individuellement, puis rassemblent les résultats partiels pour obtenir le résultat final. »<sup>3</sup> (p. 8). Ici, le mot « partage » est utilisé dans le sens de « division » et non pas dans celui de « participation » comme c'est le cas pour la collaboration (Cole, 1993). Henri et Lundgren-Cayrol (2001) ajoutent à la division des tâches, celle des responsabilités « la coopération repose sur la division des tâches et des responsabilités au sein du groupe. Chaque membre est responsable de poser un geste, de mener une action ou d'accomplir une sous-tâche » (p.32). La division du travail se fait de manière verticale en sous-tâches indépendantes, généralement, explicitée dès le départ (Dillenbourg, 1999). Après la division des tâches, les apprenants travaillent en individuel puis les interactions se font uniquement quand a lieu la mise en commun pour livrer la tâche. Cette dernière est achevée lorsque tous les membres de l'équipe ont mis en commun leurs réalisations (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

Par ailleurs, Johnson et Johnson (1999) révèlent que l'apprentissage coopératif est lié à un « Travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun »<sup>4</sup> (p.73). Au sein des groupes, chaque membre, individuellement, a une responsabilité et participe à l'atteinte de l'objectif du groupe par un apport spécifique à la tâche collective. Ainsi, le groupe est amené à réfléchir sur sa cohésion et sa productivité et à se construire une identité pour stimuler le sentiment d'appartenance (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Ce qui contribue à la construction d'une dynamique sociale. Baudrit (2005), pour sa part, rajoute que « la coopération a pour mérite d'inciter les personnes à s'entraider à l'intérieur d'un groupe, elle peut favoriser le développement de conduites pro sociales et de comportements altruistes » (p.122).

---

<sup>3</sup>[Traduction libre] « In cooperation, partners split the work, solve sub-tasks individually and then assemble the partial results into the final output ».

<sup>4</sup> [Traduction libre] « Cooperative learning is the instructional use of small groups in which students work together to maximize their own and each other's ».

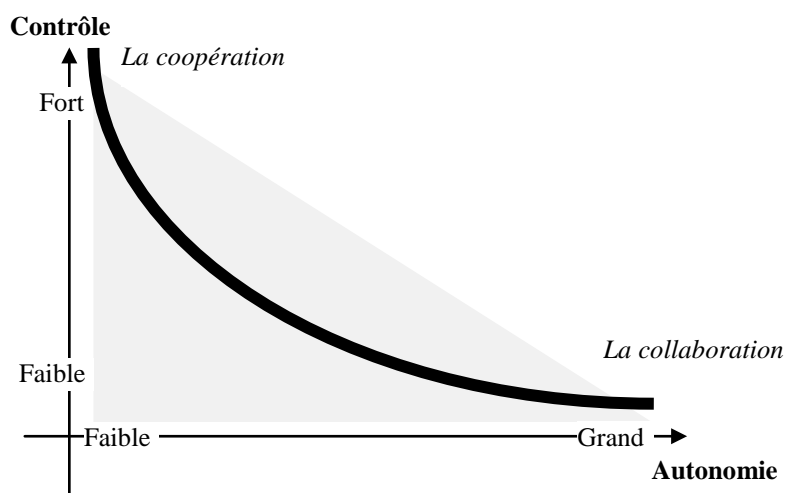
Pour Johnson et Johnson (1999), l'interdépendance positive est l'une des grandes caractéristiques de l'apprentissage coopératif. Cette dernière n'existe que si les apprenants au sein du groupe « perçoivent qu'ils peuvent atteindre leurs objectifs si, et seulement si, les autres membres du groupe atteignent les leurs »<sup>5</sup> (p. 70). Henri et Lundgren-Cayrol (2001) révèlent, de leur côté, que cette interdépendance est très forte en apprentissage coopératif car la « contribution des uns n'a de sens que si elle est juxtaposée aux autres ou complétée par le travail des autres » (p. 35). De plus, le caractère hétérogène des groupes est aussi évoqué par les frères Johnson pour caractériser l'apprentissage coopératif. Les groupes sont hétérogènes en ce sens qu'ils sont composés d'individus ayant des compétences et des expériences différentes. Bourgeois et Frenay (2001) relèvent l'asymétrie de la relation entre individus pour désigner « le degré d'inégalité entre les partenaires en interaction, tel qu'il est perçu par ceux-ci » (p.99).

Par ailleurs, le processus de mise en place d'un apprentissage coopératif ne laisse pas toujours d'ouverture et de choix à l'apprenant. C'est le formateur qui évalue la capacité de ses apprenants à travailler en groupe ; il décide de la composition de ces groupes selon la situation d'apprentissage et le profil des apprenants. Puis, il intervient pour décomposer la tâche en sous-tâches et enfin, c'est lui qui distribue ces dernières aux apprenants.

Henri et Lundgren-Cayrol (2001), en s'associant aux auteurs Adams et Hamm (1990) et Cavalier *et al.* (1995), conçoivent « la démarche coopérative comme une méthode d'initiation ou de préparation à la collaboration véritable » (p.31). Selon ces auteurs, c'est le degré d'autonomie des apprenants et le contrôle qu'ils exercent sur leur apprentissage qui différencie entre les deux démarches : coopérative et collaborative. Ils situent ces derniers sur un continuum (figure 1 ci-après) pour montrer que plus l'apprenant est autonome, plus il est responsable de son apprentissage et plus il peut collaborer.

---

<sup>5</sup> [Traduction libre] « group members perceive that they can reach their goals if and only if the other group members also reach their goals ».



**Figure 1.** *De la coopération à la collaboration : un exercice de croissance vers l'autonomie (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p.31)*

### I.3.2 L'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif puise ses origines, essentiellement, dans deux écoles de pensée piagétienne autour de la notion du conflit socio-cognitif (Piaget, 1975; Doise et Mugny, 1981) et vykotskienne (Vygotsky, 1934, 1985; Bruner, 2000) ainsi que dans l'interactionnisme social. Selon la théorie du conflit socio-cognitif, la divergence entre les points de vue des individus et la confrontation de ces derniers doivent aboutir à une résolution commune du problème. Cette collaboration dite « contradictoire » (Jézégou, 2012) est à l'origine de la co-construction de la connaissance. Pour cet auteur, « la collaboration contradictoire repose sur des interactions sociales de confrontation, d'échange, de mise en commun et de négociation, qui provoquent chez la personne des remises en question et stimulent de nouveaux apprentissages dans le cadre de la réalisation d'une activité collective » (p. 5).

Les travaux de l'école piagétienne semblent avoir fortement influencé les réflexions sur l'apprentissage collaboratif à plusieurs niveaux : « la rencontre de points de vue divergents, le développement de l'esprit critique et de la découverte collective, l'importance accordée à l'autonomie des enfants et à une certaine équité entre eux » (Baudrit, 2007b, p. 17).

La seconde école de pensée fait référence aux travaux de Vygotsky (1934, 1985). Ils complètent et nuancent les travaux de l'école piagétienne sur le conflit socio-cognitif. Ainsi, Vygotski (1934, 1985) développe une conception socio-constructiviste, dans laquelle l'importance des interactions sociales et de la relation d'aide est majeure. Réaliser une activité ensemble, se consulter à cette fin, associer les savoirs des uns et des autres, co-construire sans conflit caractérisent l'apprentissage collaboratif.

D'après Dillenbourg (1999), l'apprentissage collaboratif est défini comme «une situation dans laquelle deux ou plusieurs personnes apprennent ou tentent d'apprendre quelque chose ensemble<sup>6</sup>» (p. 1). Deux éléments ressortent de cette définition. D'abord, une situation dans laquelle deux étudiants ou plusieurs étudiants se joignent pour apprendre. Ensuite, le mot « ensemble » est utilisé pour montrer que l'apprentissage résulte du fait que les « personnes communiquent de façon soutenue, argumentent, voire s'opposent en évitant toutefois d'imposer leurs points de vue » (Baudrit, 2007a, p. 117). Roschelle et Teasley (1995) définissent la collaboration plus spécifiquement comme un «engagement mutuel des participants dans un effort coordonné pour résoudre un problème ensemble<sup>7</sup>» (cité dans Dillenbourg et Baker, 1996, p. 188). De même pour Damon (1984), l'apprentissage collectif invite à « créer des savoirs ensemble» (cité dans Baudrit, 2007a, p.125). Pour Henri et Lundgren-Cayrol (2001), l'apprentissage individuel et l'apprentissage collaboratif sont intimement liés.

L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels [...]. Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que tel, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants

---

<sup>6</sup> [traduction libre] « it is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together »

<sup>7</sup>[traduction libre] « Collaboration is a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem »

collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. (p. 43)

La mise en commun des connaissances résulte d'un « jeu de négociation et de manœuvres interactives » (Baudrit, 2007b, p.10). Par négociation, Dillenbourg (1999) entend qu'aucun membre d'un groupe ne doit imposer son point de vue de manière unilatérale à tous les autres et tous les membres du groupe doivent œuvrer pour une compréhension commune. En ce qui concerne l'interaction, elle influence la réflexion des membres d'un groupe et stimule l'élaboration des connaissances conceptuelles. À travers des échanges, les membres d'un groupe peuvent négocier et s'entendre sur un travail commun.

Comme le rappellent Dillenbourg (1999) et Jézégou (2020), les interactions collaboratives sont caractérisées par une structure relativement symétrique. D'abord, la symétrie d'action suppose que chaque membre d'un groupe a accès au même type d'actions et doit collaborer sur la même tâche, puis la symétrie des connaissances suppose que tous les membres ont à peu près le même niveau de connaissances bien qu'ils puissent avoir des points de vue différents. Ensuite la symétrie de statut implique une collaboration entre pairs plutôt que des interactions impliquant des relations enseignant/étudiants. Enfin, la symétrie des objectifs implique des objectifs communs plutôt que des objectifs individuels qui peuvent provoquer des situations conflictuelles. Baudrit (2007a) estime que « le principal se situe dans une certaine équité, dans le fait que les sujets se perçoivent comme égaux » (p. 117).

Jézégou (2010) rejoint ces auteurs pour relever que, finalement, la collaboration « se caractérise par l'égalité des statuts des membres du groupe et leur participation aux interactions sociales, ainsi que par le fait qu'ils mènent conjointement des activités définies ensemble pour résoudre un problème partagé » (p. 261).

De plus, l'auteur évoque deux conceptions de collaboration ayant un effet positif sur les apprentissages : d'une part, la collaboration « contradictoire » liée au conflit socio-cognitif en raison des avis divergents mais constructifs et de leur confrontation dans l'interaction sociale et d'autre part, la collaboration « constructive » qui considère que c'est grâce au « dialogue entre les membres du groupe et le partage de leurs savoirs mais aussi par la coordination de leurs actions qu'ils parviennent à résoudre un problème partagé et à construire de nouvelles connaissances » (Jézégou, 2010, p. 262). Jézégou (2020, 2022) rajoute qu'un climat basé sur



la cohésion, la symétrie de la relation sociale et l'aménité permet, dans une large mesure, de résoudre le conflit, et par conséquent d'améliorer les transactions entre les apprenants. Par transactions, Jézégou (2019) veut dire « les interactions sociales d'expression des convergences et des divergences, de confrontation de points de vue, d'ajustement mutuel, de négociation et de délibération qui témoignent d'une collaboration à distance entre les apprenants au sein d'un espace numérique de communication » (p. 200). Par ailleurs, Walckiers et De Praetere (2004) relèvent que, d'une manière générale, « l'apprentissage collaboratif en ligne constitue l'apport pédagogique le plus important de l'enseignement en ligne » (p. 58).

### I.3.3 L'apprentissage collaboratif en e-learning

Le développement des interactions sociales grâce aux technologies du Web 2.0 a grandement influencé les possibilités d'innovation à la fois pédagogiques et organisationnelles des formations à distance. Henri (2010) juge que « les technologies de collaboration sont sociales, conçues pour jouer un rôle de médiation et faciliter l'apprentissage par et pour le groupe. Ce sont celles qui supportent l'interaction et la création de significations dans le contexte d'une activité conjointe » (p. 173).

Cependant, plusieurs chercheurs ont signalé des difficultés liées à la collaboration *via* les médias et montré quelques différences entre les collaborations en face à face et celles menées à distance. Par exemple, Curtis et Lawson (2001) ont constaté que, dans les communications en ligne, les échanges, le partage, les discussions et la confrontation des idées sont moins présents. Pour ces auteurs, les communications sont uniquement réservées à l'organisation du travail. De même, selon Henri (2010), il existe des limites dans la dynamique de communication *via* les outils technologiques de communication écrite ou asynchrones tels que les forums et les tchats. Ces limites correspondent, selon l'auteur, aux « limites de la présence sociale, flux des messages qui ne suit pas le déroulement de la pensée, donnant l'impression de désordre, faible participation, peu d'interactions véritables » (p.172). Dillenbourg *et al.* (2003), pour leur part, notent que les médias électroniques « appauvrissent » les communications de certains de ses aspects non verbaux tels que les jeux de regards, les mimiques et les gestes, mais aussi les postures et attitudes. Même si les systèmes vidéo et audio interactifs permettent la transmission des expressions faciales, des gestes et du ton de la

voix, les interactions ainsi créées sont différentes de celles du contexte en face à face (Gunawardena, 1995). Dans le même ordre d'idée, Dillenbourg et Schneider (1995) s'accordent à relever que les médias utilisés constituent un des facteurs pouvant atténuer le processus de collaboration. En effet, si le support utilisé pour la communication n'est pas adéquat, notamment, dans le contexte d'interactions virtuelles, la collaboration peut ne pas fonctionner. Jézégou (2020) ajoute à ce propos que l'affordance des artefacts socio-numériques de communication joue ici un rôle majeur sur le fait que ces derniers soient utilisés ou pas.

Jézégou (2019, 2022) ajoute aussi que, lors d'activités collaboratives à distance, certaines formes d'interactions sociales médiatisées créent « une présence à distance » qui permet de réduire la distance tout en générant une proximité relationnelle entre les apprenants. L'auteur regroupe ces interactions sociales en trois grandes catégories qui renvoient à une forme spécifique de présence : il s'agit de la présence socio-cognitive, de la présence socio-affective et de la présence pédagogique. La présence socio-cognitive résulte des transactions médiatisées à l'œuvre lorsque les apprenants réalisent des activités collaboratives à distance. La présence socio-affective est générée, quant à elle, par « des interactions sociales médiatisées porteuses de cohésion, de symétrie de la relation et l'aménité » (2022, p. 113), tandis que la présence pédagogique résulte « des interactions sociales médiatisées que le formateur entretient avec les apprenants d'un groupe lors de la pratique d'enquête. Ces interactions se manifestent lors d'activités de coordination, d'animation et de modération auprès des apprenants du groupe » (Jézégou, 2022, p.113). Les interactions sociales d'entraide et d'encouragement mutuel contribuent à créer une présence socio-affective, car elles participent à la cohésion et à la symétrie de la relation au sein du groupe. Par conséquent, ces interactions médiatisées, au côté d'autres formes spécifiques telles que détaillées par Jézégou (2022) dans le modèle de la présence sociale en e-Formation, participent à l'émergence et au développement d'une présence socio-affective au sein d'un espace numérique de communication. Dans tous les cas, ces interactions sociales se manifestent notamment à travers les comportements adoptés par les apprenants lors de la conduite d'activités collaboratives à distance.

#### **I.4 L'objet de l'étude, les questions et les hypothèses de la recherche**

Avec l'évolution des technologies numériques de l'information et de la communication (TNIC), l'étudiant en *e-learning* dispose de nombreuses possibilités pour interagir - via des artefacts socio-numériques - avec ses enseignants, ses tuteurs ou avec ses pairs. Il s'agit là d'autant d'opportunité pour créer une présence à distance, en l'occurrence socio-affective. Les interactions à l'origine de cette forme spécifique de « présence à distance » se manifestent par des comportements de cohésion, de symétrie de relation et d'aménité dont nombre d'entre eux relèvent de l'entraide et de l'encouragement mutuel (Jézégou, 2022, Bebbouchi et Jézégou, 2022).

La présente recherche porte sur les comportements d'entraide spontanée entre des étudiants adultes inscrits à un dispositif d'*e-learning*. Par conséquent, elle contribue, dans une certaine mesure, aux recherches lancées par Jézégou depuis le début des années 2010 sur la présence socio-affective en contexte de *e-learning*.

Si, par ailleurs, de nombreux travaux ont abordé l'entraide dans les systèmes éducatifs, dans les organisations ou encore dans le domaine de la santé, très peu de recherches prennent en compte l'aide instantanée - c'est-à-dire non institutionnalisée - entre apprenants adultes engagés dans des formations en *e-learning*. Plus précisément, cette recherche doctorale étudie les comportements d'entraide spontanée d'un point de vue motivationnel et cela au regard de deux dimensions précises : d'une part, leur sentiment d'appartenance à un groupe et d'autre part, le degré d'autodétermination de leur motivation à l'égard de la formation.

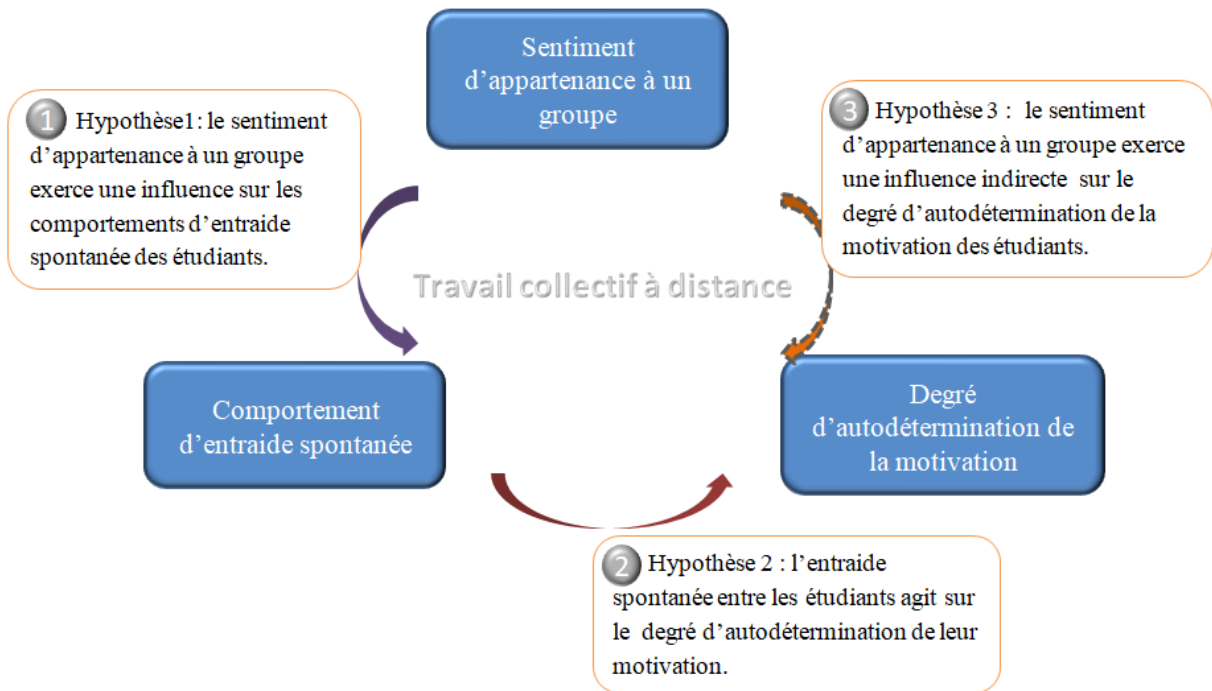
Elle vise à apporter des éléments de réponse aux deux questions suivantes :

Lors d'un travail collectif en *e-learning*, en quoi le sentiment individuel d'appartenance à un groupe a-t-il une influence sur les comportements d'entraide des étudiants?

Ces comportements ont-ils un effet sur le degré d'autodétermination à l'égard de leur formation ?

Trois grandes dimensions constituent donc l'ossature de notre recherche doctorale à savoir : (1) le sentiment d'appartenance à un groupe, (2) les conduites d'entraide spontanée et (3) le degré d'autodétermination de la motivation.

La problématique générale et les hypothèses de recherche sont formalisées schématiquement de la manière suivante :



**Figure 2.** Schéma synthétique représentant la problématique et les hypothèses de la recherche

Par conséquent, à ce questionnement, nous formulons les hypothèses suivantes en termes de réponse :

- ✓ Hypothèse 1 : Le sentiment d'appartenance à un groupe exerce une influence sur les comportements d'entraide spontanée des étudiants.
- ✓ Hypothèse 2 : L'entraide spontanée entre les étudiants agit sur le degré d'autodétermination de leur motivation à l'égard de leur formation.

Par déduction et au regard de ces deux hypothèses, le sentiment d'appartenance à un groupe exercerait une influence indirecte sur le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants (hypothèse 3, figure 2 ci-dessus).

La visée de la présente recherche est à la fois descriptive et compréhensive, tout en s'inscrivant dans une logique hypothético-déductive.

## **II. DEUXIEME PARTIE : LES DIMENSIONS DE LA RECHERCHE**

## **Introduction**

La visée de notre recherche est fondamentalement de décrire et comprendre les comportements d'entraide spontanée entre apprenants engagés dans une activité collective à distance, au regard de deux dimensions motivationnelles spécifiques: d'une part, leur sentiment d'appartenance à un groupe et, d'autre part, le degré d'autodétermination de leur motivation à l'égard de la formation.

Au plan paradigmatique, elle s'inscrit dans la perspective sociocognitive initiée par Bandura (1986). Cette perspective inscrit les comportements humains dans un système d'interactions continues avec ses caractéristiques individuelles (cognitifs, motivationnels, émotionnels, attentionnels, etc.) et avec l'environnement. Tout comportement, dont et entre-autres celui d'entraide spontanée, est donc influencé à la fois par ces caractéristiques et par l'environnement. La réciproque vaut également. Dans la première section, nous présentons les aspects essentiels de cette perspective socio-cognitive ainsi que les deux grandes théories afférentes.

Ensuite, dans la deuxième section, nous décrivons la première dimension de notre recherche : celle de sentiment d'appartenance à un groupe et parfois nommé « sentiment d'appartenance sociale ». Nous présentons des éléments théoriques qui permettent de définir ce qui est susceptible de générer un besoin / un sentiment d'appartenance à un groupe, tout en passant en revue les recherches sur les effets positifs de ce sentiment sur la motivation notamment.

La deuxième dimension, l'entraide, est exposée dans la troisième section. Nous relatons quelques éléments d'histoire associés à cette notion pour aborder ensuite les différents travaux réalisés dans divers contextes. Nous précisons les différentes déclinaisons du comportement d'entraide telles qu'identifiées en particulier par Podsakoff *et al.* (2000) ainsi que les différentes fonctions d'entraide.

Dans la quatrième section, nous présentons la troisième dimension à l'œuvre dans notre recherche : celle d'autodétermination de la motivation. Nous reprenons les principales réflexions théoriques sur la notion de la motivation et passons en revue les différentes théories de l'autodétermination.

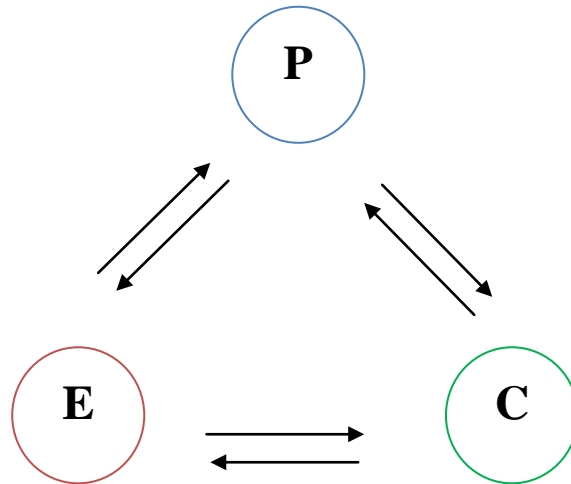
## **II.1 Le cadrage paradigmatique de la recherche**

Les individus diffèrent beaucoup les uns des autres en ce qui concerne, entre autres, la personnalité générale, l'humeur ou encore de comportement. Chaque personne est également différente d'un jour à l'autre, en fonction des circonstances et de l'environnement social dans lequel elle évolue. L'étude du comportement humain a été menée dans plusieurs domaines : la psychologie, la sociologie, l'économie, l'anthropologie et l'ethnographie, les sciences sociales en général.

Au milieu des années 1970, Bandura propose une théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977, cité dans carré 2004) et, plus tard, une théorie socio-cognitive interactionnelle (1986). La théorie de l'apprentissage social accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage qui se fait par l'observation des actions des pairs ou de personnes importantes de son entourage. C'est ce que Bandura (1977, cité dans carré, 2004) désigne par apprentissage « vicariant » ou apprentissage par observation. L'observation des comportements des autres et de leurs conséquences peut agir sur les anticipations d'une personne par rapport à ses propres comportements. Pour Bandura, cet apprentissage joue également un rôle important dans le processus de socialisation. Par exemple, les enfants apprennent à se comporter et à répondre aux autres en observant comment leurs parents et/ou tuteurs interagissent avec les autres.

La théorie socio-cognitive interactionnelle explique les relations d'influence mutuelle entre les facteurs environnementaux, les processus cognitifs d'interprétation et d'anticipation, et les comportements qui agissent comme des déterminants en interaction (figure 3 ci-après). Ces interactions constituent notamment le fondement de tous les modèles sociocognitifs de la motivation.





**Figure 3.** *Le modèle du déterminisme réciproque (Bandura, 1986)*

- Les facteurs personnels (P) correspondent aux facteurs internes à la personne, c'est à dire, ses caractéristiques individuelles qui peuvent être à la fois cognitives, émotionnelles et biologiques. Il peut s'agir de ses perceptions personnelles d'efficacité, ses valeurs ou encore sa motivation.
- Les facteurs comportementaux (C) sont caractérisés par les réactions adoptées par la personne, sa ligne de conduite, etc.
- Les facteurs environnementaux (E) concernent l'environnement dans lequel évolue la personne. Ces facteurs peuvent être d'ordre social, économique, organisationnel, culturel.

Pour Bandura (cité dans Carré, 2004), la personne ne subit pas son environnement, elle peut agir dessus en sélectionnant, organisant et transformant en permanence les opportunités et les contraintes qui se présentent à elle. Par conséquent, elle agit sur sa motivation pour développer son comportement tout en interagissant avec son environnement. Bandura base cette interaction sur le concept-clé du déterminisme réciproque ou de la réciprocité causale «triadique».

Dans le modèle du déterminisme réciproque, la bidirectionnalité des flèches montre que chaque série de facteurs est influencée par les deux autres et influence chacune d'entre elles réciproquement. En effet, selon les circonstances et les temporalités, un facteur peut prévaloir sur les deux autres. Par exemple, les facteurs personnels peuvent être déterminants et exercer une influence plus grande sur les deux autres. Ainsi, comme le rappelle Jézégou (2013), la

force de chacun des facteurs dépend des situations, des évènements rencontrés, des temporalités vécues ou encore des individus eux-mêmes.

Ce système dynamique permet de comprendre comment l'individu adapte son comportement notamment par rapport aux caractéristiques de la situation. Bandura (1986) convient que l'environnement détermine le comportement, mais il soutient que le comportement peut aussi déterminer l'environnement. Par exemple, lorsqu'un individu fait preuve de courtoisie, ceci développe un climat de confiance chez ses pairs, modifiant ainsi son environnement. En agissant de cette manière, l'individu devient un agent central de son développement en « exerçant intentionnellement une influence personnelle sur son propre fonctionnement, sur le cours de sa vie et de ses actions, sur les autres et sur les systèmes d'actions collectives ou encore sur l'espace social et naturel » (Jézégou, 2014, p. 273).

Ce comportement rappelle une autre dimension importante des travaux de Bandura qui concerne « l'agentivité ». D'après Bandura (2001), « l'agentivité englobe les capacités, les systèmes de croyances, les compétences autorégulatrices ainsi que les structures et les fonctions distribuées au travers desquelles s'exerce l'influence personnelle » (p. 17).

L'agentivité fait partie intégrante de la capacité des individus à réguler, contrôler et surveiller leur propre apprentissage, et, par conséquent, leur « autodirection » (Jézégou, 2014). Selon Knowles (1975), l'autodirection renvoie à la capacité du sujet « à prendre l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, à déterminer ses besoins de formation, recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à sa formation, sélectionner et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage adéquates et en évaluer les résultats » (cité dans Jézégou, 2014, p.4). Les individus agissent comme « agent » par leur capacité à réguler leurs processus cognitifs, affectifs et comportementaux lorsqu'ils interagissent avec des facteurs de l'environnement. Jézégou (2019) définit l'agent ou « *the agent* » par « quelqu'un d'autonome, capable de définir ses propres choix et de les réaliser de manière consciente et rationnelle en leur affectant efficacement des moyens pour une finalité » (p. 194). Dans tous les cas, il agit en contexte, de façon située et donc en fonction de nombreux facteurs environnementaux. A ce propos, Bandura (1999) pointe trois types d'environnements inhérents à l'agentivité : imposé, choisi et construit. Jézégou (2019) contribue à caractériser chacun de ces trois types d'environnement. Selon l'auteur, un environnement imposé laisse peu de choix à l'apprenant

pour agir et développer son autodirection. Dans un dispositif de *e-learning*, les conditions imposées peuvent être soit d'ordre spatio-temporel, pédagogique ou liées à la communication éducative médiatisée. Plusieurs cas peuvent se présenter aux apprenants pour s'ajuster à ces conditions, par exemple recourir à des outils informels de communication (courriels personnels, réseaux sociaux etc.). Jézégou (2019) précise que l'usage de ces outils leur permet de développer « des solidarités instrumentées » pour « élaborer des systèmes d'entraide, de mutualisation et de capitalisation de supports multimédia ou encore d'échanges de savoirs » (p. 203). Pour l'auteur, ces apprenants font alors preuve « d'agentivité personnelle directe » (p.202). Un environnement choisi fait également référence au choix de l'apprenant entre plusieurs méthodes et situations d'apprentissage « l'apprenant manifeste alors des conduites autodéterminées, car il est à l'origine du choix opéré; ce qui traduit une forme d'agentivité individuelle » (Jézégou, 2019, p. 203). Une autre forme d'environnement choisi peut être générée par la propre initiative de l'apprenant pour agencer les conditions favorables à son apprentissage.

L'agencement ainsi opéré par l'apprenant est proactif, car il ne se fait pas en réaction à des contraintes instituées qui entravent l'atteinte des résultats souhaités : il se réalise de façon davantage autodéterminée par la mise en œuvre volontaire d'un plan finalisé d'actions dont l'apprenant en contrôle ensuite la conduite et en évalue les effets (autorégulation proactive), tout en s'appuyant sur la croyance en sa capacité à le mener à bien. (Jézégou, 2019, P. 204)

L'environnement construit est, quant à lui, lié aux parcours individualisés de formation et aux situations d'apprentissages co-structurés par l'apprenant et ses formateurs. Il fait référence, également, aux situations construites par les pairs au cours d'un travail collectif visant un but commun. Selon Jézégou (2014), dans tous les cas, l'apprenant exerce « un contrôle intentionnel sur l'agencement proactif de son propre environnement personnel » (p. 9).

Quatre traits fondamentaux caractérisent l'agentivité ; d'abord, l'intentionnalité qui est considérée comme « une représentation d'une action future non encore réalisée [...] elle ne se réduit pas à une simple attente ni à une prédiction de telles actions futures, mais constitue un engagement proactif qui tend vers leur réalisation» (Bandura, 2001, p.23). Puis, la pensée anticipatrice implique la capacité d'anticiper les résultats des actions. Les personnes se

motivent et orientent leurs actions en prévision d'événements futurs ; elles vont « se fixer un but à choisir, s'engager et persévérer dans un ensemble d'actions requises pour atteindre ce but (autodétermination) » (Jézégou, 2014, p. 6). D'après Bandura (2001), « une perspective anticipatrice donne de la direction, de la cohérence et un sens à la vie » (p.24). Ensuite, une fois motivées à agir, ces personnes régulent leur comportement pour atteindre leurs objectifs fixés.

L'autorégulation désigne « l'ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but » (Schunk, 1994, cité dans Cosnefroy, 2010, p.13). L'autorégulation implique une prise de conscience ainsi que la sélection et le déploiement de stratégies appropriées afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage. Par exemple, les comportements de demande d'aide sont liés aux stratégies d'autorégulation que les apprenants adoptent pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

Par ailleurs, si les individus agissent sur des environnements collectifs, les relations de confiance et le sentiment d'appartenance sont nécessaires pour que les autorégulations collectives puissent avoir lieu (Kaplan, 2019).

## **II.2 Le sentiment d'appartenance à un groupe**

Le premier concept phare associé à la problématique ainsi qu'à l'hypothèse 1 de cette recherche (figure 2 ci-dessus) est celui du sentiment d'appartenance à un groupe. Avant d'évoquer la notion d'appartenance à un groupe, nous introduisons cette notion importante de « Besoin d'appartenance » afin de la distinguer de la précédente.

### **II.2.1 Le besoin d'appartenance**

Dans la hiérarchie des besoins humains, Maslow (1954) propose de classer les besoins humains en cinq niveaux, des plus élémentaires au plus complexes, selon l'ordre dans lequel ils apparaissent à l'individu. Dès qu'un niveau de besoin est satisfait, l'individu passe au besoin suivant. La hiérarchie des besoins est plus souvent affichée sous forme de pyramide (figure 4 ci-après). Les besoins au bas de la pyramide sont des exigences physiques de base telles que le besoin de nourriture, de chaleur. Ce sont les besoins les plus élémentaires, tandis

que les besoins les plus complexes se situent au sommet de la pyramide. Une fois que les besoins de niveau inférieur sont satisfaits, les individus peuvent passer au niveau de besoins suivants. Les besoins sociaux d'appartenance se retrouvent au troisième palier de la pyramide après les besoins de protection et de sécurité et les besoins physiologiques de base comme manger et boire.



**Figure 4.** *Pyramide des besoins hiérarchique de Maslow (1954)*

Initialement, Maslow a déclaré que les individus doivent satisfaire les besoins du niveau inférieur à 100% avant de progresser pour répondre à des besoins de niveau supérieur. Plus tard, il a précisé que ces besoins peuvent ne pas suivre cette progression. Par exemple, pour certains individus le besoin d'estime de soi est plus important que le besoin d'amour, ce besoin se fait ressentir avant même que le besoin d'amour soit satisfait. (1987, p.54).

Une recherche plus récente menée par Tay et Diener (2011) auprès de 123 pays a montré que la réalisation de soi et les besoins sociaux étaient importants même lorsque nombre des besoins les plus élémentaires n'étaient pas satisfaits. Par exemple, ces auteurs révèlent «une personne peut atteindre un bien-être en répondant à des besoins psychosociaux même si ses

besoins fondamentaux ne sont pas pleinement satisfaits »<sup>8</sup>(p. 363). Ils pointent ainsi l'importance des besoins sociaux dans l'épanouissement et le bien être des individus.

Les besoins d'appartenance s'inscrivent dans le cadre de relations interpersonnelles et comprennent plusieurs besoins qui vont des besoins d'affection « aimer et être aimé » aux besoins de faire partie intégrante de groupes sociaux. D'après Lazzeri (2013), un groupe social est « un ensemble d'individus en interaction avec des règles fixées d'organisation, plus ou moins efficaces, qui déterminent les rapports de ses membres et définissent leurs attentes réciproques les uns à l'égard des autres » (p.79). Les groupes sociaux sont donc des groupes constitués d'individus qui partagent entre eux certaines caractéristiques telles que des activités, des valeurs, des pratiques linguistiques, des pratiques festives, des comportements alimentaires, des pratiques numériques. Chaque individu peut appartenir à plusieurs groupes sociaux identifiés comme la famille, les amis, les collègues de travail.

Les besoins d'appartenance ou de relations sociales ont comme point commun de ne pouvoir être satisfaits que dans le cadre d'une action concertée avec des « autres significatifs » (Heutte, 2014) et des personnes qui sont importantes pour soi (Baumeister et Leary, 1995). Selon Heutte, « ressentir une attention délicate et sympathique confirme alors qu'on est quelqu'un de signifiant pour d'autres personnes et objet de sollicitude de leur part ». (p.161)

Le besoin d'appartenance est lié à l'image donnée à autrui (vouloir être accepté par l'autre). Il implique la perception d'affiliation et le sentiment d'être relié à des personnes qui sont importantes pour soi. Par conséquent, un sentiment d'appartenance naît à partir d'un besoin d'appartenance.

---

<sup>8</sup>[Traduction libre] « a person can gain wellbeing by meeting psychosocial needs regardless of whether his or her basic needs are fully met »

## II.2.2 Le sentiment d'appartenance à un groupe

Selon Matharan (2010), l'expression « sentiment d'appartenance » emprunte son origine au mot « assentiment » qui veut dire s'accepter et se reconnaître comme membre d'un groupe.

Apparu au XIIIe siècle le mot « assentiment » désigne un acquiescement, le fait de s'accorder et d'être en harmonie. Couramment utilisé jusqu'au XVIe siècle, son emploi est faible au XVIIe et au début du XVIIIe siècle. Il réapparaît sous la plume de Rousseau, puis en 1792, en pleine révolution dans l'expression : « l'assentiment national ». L'assentiment c'est s'accepter et donc se reconnaître comme membre d'un groupe, il traduit une perception d'appartenance qui se fait par le sens ou par l'intelligence. Dès la fin du XIe siècle, le verbe « sentir », a le sens d'être informé par les sens ou par la sensibilité d'un fait ou d'une qualité, mais également celui de les connaître par l'intuition. [...] Le sentiment est ainsi une capacité d'apprécier une manière d'être. (p. 8)

Cette définition montre que le mot « sentiment » décrit bien une composante émotionnelle associée au sentiment d'appartenance. C'est en ce sens qu'il diffère du terme de « besoin ». Osterman (2000) associe le terme d'appartenance à celui du « sens de la communauté » ou en anglais *sense of community*. D'après cet auteur, dans une communauté, les membres estiment que le groupe est important pour eux et qu'ils sont importants pour le groupe. Les membres d'une communauté comptent les uns pour les autres et pour le groupe. Ils sont soutenus et pris en charge par le groupe et leurs besoins sont satisfaits grâce à leur engagement à être ensemble. Osterman (2000) souligne également qu'une communauté n'existe que si les membres éprouvent un sentiment d'appartenance<sup>9</sup> au groupe. Il peut s'agir du sentiment

---

<sup>9</sup>Les travaux des auteurs (Goodenow, 1993 ; Richer et Vallerand ,1998 ; Osterman , 2000; Jézégou, 2010; Heutte, 2011, St-Amand, 2015 ) relèvent plusieurs appellations du concept du sentiment d'appartenance sociale utilisées indifféremment: « Affiliation » en français ; et en langue anglaise : «relatedness», «connectedness »,«belongingness», «school connectedness », « school belonging », « need for relatedness » et « need to belong».

d'appartenance à une famille, une communauté locale ou virtuelle, à un groupe culturel, un groupe social, à une région ou à un pays.

Selon Marreau *et al.* (2006), l'individu, dès sa naissance, appartient à un groupe, d'abord sa famille au sein de laquelle il adopte des valeurs sans vraiment choisir. C'est son premier groupe d'appartenance. Plus tard, il choisit le groupe ou les groupes à qui il veut s'identifier, il peut garder les mêmes valeurs ou les modifier. Dans le même ordre d'idée, Mucchielli (1980) définit le groupe d'appartenance comme :

Un groupe social dont nous faisons partie actuellement et dans la vie collective duquel nous sommes impliqués, en étant soumis à sa pression de conformité, à ses normes, à ses valeurs, à ses stéréotypes, etc. En fait, chacun de nous a plusieurs groupes d'appartenance, mais on convient de réserver le terme au groupe auquel on participe (dont on est membre) au moment considéré. (p.103)

Dans ses recherches, Lazzeri (2013) identifie trois grandes approches à l'origine du développement d'une relation d'appartenance. L'une d'elle avance qu'une relation d'appartenance est basée sur le principe de la solidarité (Hechter, 1987; Banton, 1983; Coleman, 1990 cités par Lazzeri, 2013) : « la solidarité des membres du groupe est une fonction de leur dépendance et du contrôle exercé sur eux par les structures du groupe » (p.80). La théorie du capital social de Coleman (1990) soutient la même approche : il ya relation d'appartenance au groupe à partir d'une relation de solidarité ; elle consiste à minimiser le coût des transactions entre les membres du groupe (les différents échanges, arbitrage de conflits, règles d'admission de nouveaux membres, etc.) et à maximiser l'intérêt individuel. Une autre approche fondée sur le processus d'identification : « chaque agent a alors tendance à adopter les croyances et les valeurs de son groupe d'appartenance, ce qui renforce l'identification avec lui et donc l'engagement individuel en faveur de l'action collective du groupe lorsqu'elle a lieu » (Lazzeri, 2013, p. 85). Cette identification est basée sur l'intérêt et les bénéfices individuels et collectifs ainsi que sur la minimisation des coûts de transactions entre individus, par exemple les individus vont s'identifier aux membres des groupes, car ils parlent la même langue ou habitent la même région ce qui génère un moindre coût d'organisation. Tout est basé sur l'harmonisation de l'intérêt individuel et de l'intérêt collectif (Lazzeri, 2013). Enfin, une dernière approche repose sur le concept de l'identité. Les



individus se mettent en groupes sociaux, car ils partagent une même idéologie, une même religion ou encore une même tendance ethnique.

Mucchielli (1980) soutient, quant à lui, que « si les valeurs, normes et idéologie d'un groupe social (qu'il soit pour nous d'appartenance ou non) sont les normes et valeurs en fonction desquelles nous pensons, jugeons et agissons, il devient notre groupe de référence » (p.103). Dans le même ordre d'idée, Francard et Blanchet (2003) définissent le sentiment d'appartenance « comme la conscience individuelle de partager une ou plusieurs identités collectives et donc d'appartenir à un (ou plusieurs groupes de références dont l'individu a intégré un certain nombre de traits identitaires (valeurs, modèles comportementaux, et interprétatifs, emblèmes» (p.19). De plus, ces auteurs ajoutent qu'il existe trois principes qui régissent l'appartenance à un groupe à savoir: (1) identifier l'autre ou les membres de groupe avec lesquels l'individu veut être et désir partager ses valeurs; (2) s'identifier à l'autre dans le sens expliqué par Tisseron et Bass (2011) : « s'identifier » ne signifie pas que l'on se mette totalement à la place de l'autre, mais qu'une résonance s'établit entre ce que l'autre éprouve et pense, et ce que l'on éprouve et pense soi-même » (p.21) et enfin (3) être identifié par d'autres personnes n'appartenant pas au groupe, mais qui reconnaissent l'existence de ce groupe.

Par ailleurs, Goodenow (1993) atteste que le sentiment d'appartenance ne peut pas se former isolément chez l'individu, il n'existe que s'il est accepté et reconnu par l'autre. Ainsi, loin d'être un acte fortuit, le sentiment d'appartenance impliquerait plutôt une identification personnelle par référence au groupe comme par exemple : posséder des attaches affectives, partager les mêmes valeurs du groupe, adopter ses normes et ses habitudes, être solidaire avec les autres membres du groupe. Macmillan et Chavis (1986) appuient les propos de Goodenow en rajoutant, à ce sentiment d'être accepté par le groupe, « la volonté à se sacrifier pour le groupe » (p.10).

Dans leurs travaux de recherche, St-Amand *et al.* (2017) relèvent deux grandes catégories de définitions du sentiment d'appartenance : celles axées sur le développement humain et l'identité associées au domaine de la psychologie et celles axées essentiellement sur le besoin d'appartenance au groupe issues des champs d'études de sociologie, de la gestion et des soins infirmiers. En psychologie, « le sentiment d'appartenance est perçu comme un phénomène

indissociable du développement de la personne, et cela, dès son jeune âge; ce sentiment se développe en côtoyant plusieurs personnes » (p. 12). Dans les domaines tels que la santé, la sociologie, ou encore la gestion administrative, le sentiment d'appartenance est plutôt lié à « l'implication et à la qualité des relations qui s'opèrent entre les membres d'un groupe plutôt que sur le développement psychologique de la personne » (St-Amand *et al.*, 2017, p. 12). Le sentiment d'appartenance peut alors être considéré comme un facteur clé qui augmente l'interaction sociale et la participation à la communauté et améliore la cohésion et la participation sociale.

Pour Richer et Vallerand (1998), le sentiment d'appartenance à un groupe est un concept bidimensionnel composé d'un sentiment d'acceptation et d'un sentiment d'intimité « un sentiment d'intimité et de proximité entre deux ou plusieurs personnes. Il comporte également un sentiment d'acceptation, c'est-à-dire que l'individu se sent compris et écouté par les personnes en qui il a confiance et qui sont significatives pour lui » (p.130). Le sentiment d'intimité est abordé comme « un lien ou un attachement émotionnel et personnel authentique entre les personnes » (Deci et Ryan, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991; Ryan, 1991 cités dans Richer et Vallerand, 1998, p.136)

Ainsi la majorité des définitions du sentiment d'appartenance sont en relation avec les aspects socio-relationnels et socio-affectifs qui se produisent entre deux ou plusieurs personnes appartenant à un groupe donné. Ce qui nous amène à examiner plus en détail, ce que dit la littérature scientifique sur les effets positifs du sentiment d'appartenance à un groupe.

### II.2.3 Les effets positifs du sentiment d'appartenance à un groupe

Le sentiment d'appartenance est associé à de nombreux résultats et avantages positifs dans divers domaines. Différentes études montrent notamment un effet positif sur la motivation et sur l'autodétermination de la personne.

Ainsi, plusieurs chercheurs (Vallerand et Blanchard, 1998; Deci et Ryan, 2000; Reeve, Ryan et Deci, 2018) ont montré que le sentiment d'appartenance sociale ou, en d'autres termes, de se sentir accepté et d'entretenir des liens satisfaisants avec les autres, a une influence positive sur la motivation. Jézégou (2010) précise que cette motivation, à son tour, favorise la performance des apprentissages réalisés. Osterman (2000) ajoute que le sentiment

d'appartenance est associé à des processus psychologiques importants. Ainsi, les apprenants qui éprouvent un fort sentiment d'appartenance se perçoivent comme étant plus compétents et autonomes. Ils présentent un niveau élevé de motivation intrinsèque. Ils affichent un fort sentiment d'identité, d'engagement, et de performance. Ils ont des attitudes positives envers l'école, le travail en classe, les enseignants et leurs pairs. Ils participent davantage aux activités scolaires et ils s'investissent davantage dans le processus d'apprentissage. Par ailleurs, Ryan et Deci (2002) insistent sur le rôle central du sentiment d'appartenance sociale sur le principe d'internalisation. L'internalisation est le processus qui permet à la personne de passer d'un comportement peu autodéterminé mis en œuvre par des sources externes à un comportement plus autodéterminé (Vallerand et Thill, 1993).

Le sentiment d'appartenance à un groupe sert également à développer une communauté d'apprenance<sup>10</sup>, il est désigné comme « l'un des moteurs essentiels de la persistance à vouloir contribuer avec des autres » (Heutte, 2014, p 156). De façon complémentaire, en rapportant les travaux de plusieurs théoriciens, St-Amand (2015) confirme que le sentiment d'appartenance - c'est-à-dire le fait de se sentir accepté, valorisé, encouragé et intégré au sein du groupe - représente le fondement de l'engagement scolaire et qu'il constitue un indicateur important du rendement scolaire.

Dans le domaine du travail, Richer et *al.* (2002) ont montré que la satisfaction du besoin d'appartenance sociale ou le besoin de se sentir reconnu et accepté par ses collègues engendre une motivation autonome plus élevée au travail. Selon Osterman (2000), lorsque les individus se sentent acceptés et que leur environnement encourage des interactions sociales de qualité, ils sont plus susceptibles de soutenir leurs pairs. Dans leurs recherches sur le sentiment d'appartenance, Baumeister et Leary (1995) ont découvert que le fait d'être accepté, inclus et accueilli, conduit à des émotions positives, telles que le bonheur, l'exaltation, le bien-être et la tranquillité. Être rejeté, exclu ou ignoré, cependant, conduit à des sentiments négatifs intenses d'anxiété, de dépression, de chagrin, de jalousie et de solitude. Pour ces auteurs, les émotions

---

<sup>10</sup> « Une communauté d'apprenance est une communauté favorisant l'émergence, la croissance et/ou le maintien d'un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Heutte, 2013, p. 122)

que les individus éprouvent, qui sont à la fois positives et négatives, sont liées au sentiment d'appartenance.

De plus, quand le sentiment d'appartenance est si puissant, alors les individus développent très facilement des liens sociaux et s'efforcent de les maintenir même dans des circonstances difficiles. La formation de liens sociaux est soit facilitée par la proximité spatiale (Raman, 2010), soit par la proximité sociale favorisée par l'interaction sociale, le soutien, le partage des valeurs (Brown, Crabbe et Mellor, 2008). Warner (2010) a également constaté qu'un fort sentiment d'appartenance augmente le bien être, l'engagement et la participation dans la société civile.

### **II.3 L'entraide**

Dans cette partie, nous présentons quelques éléments d'histoire se rapportant à la notion de l'entraide au sein de diverses sociétés. Puis nous exposons les différents travaux réalisés sur cette notion dans plusieurs contextes : la santé, le travail, l'éducation et la formation à distance en mettant en évidence les effets de l'entraide sur la personne aidée. Nous abordons les différentes sous-dimensions de l'entraide ainsi que ses diverses fonctions.

#### **II.3.1 L'entraide : éléments d'histoire**

Dans le sens étymologique, « aider » de l'ancien français « aidier » et du latin « adjutare » veut dire apporter son concours à quelqu'un, joindre ses efforts aux siens dans ce qu'il fait, lui être utile, faciliter son action<sup>11</sup>. L'acte d'aider est une qualité qu'on retrouve dans toutes les civilisations et toutes les cultures. Il est également présent dans toutes les religions. D'après Baslez (2006), l'entraide était bien présente dans les cités grecques à l'époque hellénistique. Des philosophes tels que Platon et Aristote ont évoqué les bienfaits de l'acte d'aider sur le donneur ainsi que sur le receveur de l'aide.

L'entraide a été mentionné pour la première fois par Reclus dès 1898 dans ses « Pages de sociologie préhistorique » en séparant les mots « entre » et « aide » par une apostrophe

---

<sup>11</sup>Dictionnaire de Français Larousse: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/aider/1846> (consulter le15/02/2017)

(entr'aide) (Garcia, 2015), mais c'est à Kropotkine (1938) que ce terme est plus attribué. En étudiant l'histoire animale et l'histoire des sociétés primitives, il voit dans l'entraide un facteur d'évolution. Il évoque dans ces recherches que ce n'est pas l'amour et la sympathie qui produisent du soutien mutuel, mais c'est plutôt l'instinct. Cet instinct apprend aussi bien aux hommes qu'aux animaux comment puiser leur force dans l'entraide et le soutien mutuel ainsi que la joie et le plaisir que peut procurer la vie sociale.

En menant des recherches sur les comportements d'entraide dans plusieurs sociétés (animales, primitives, barbares, sauvages et cités du moyen âge), Kropotkine (1938) relève que la sociabilité et le besoin d'aide font tellement partie intégrante de la nature humaine qu'à aucune période de l'histoire, les individus qui vivent ensemble (dans des clans, guildes, petites familles) ont besoin de s'entretuer pour exister. Au contraire, que cela soit chez les sociétés animales ou chez les sociétés humaines, les vivants s'entraident et se soutiennent mutuellement pour assurer leur existence. Dans sa définition de l'entraide, il évoque « une quête d'un progrès moral de l'homme ». Et pour y parvenir, ce dernier n'y voit comme « grand facteur » que l'entraide et non pas la lutte, estimant que l'entraide, qui remonterait aux plus lointains débuts de l'évolution, puiserait sa source positive dans certaines de nos conceptions éthiques. Au fil du temps, les sociétés ont évolué et des actions incitatives à l'entraide et au soutien mutuel se sont mises en place. À l'exemple de cette charte donnée en 1188 aux bourgeois d'Aire par Philippe, comte de Flandre, dans les cités moyenâgeuses où les gens prêtaient serment pour s'entraider :

Tous ceux qui appartiennent à l'amitié de la ville ont promis et confirmé, par la foi et le serment, qu'ils s'aideraient l'un l'autre comme des frères, en ce qui est utile et honnête. Que si l'un commet contre l'autre quelque délit en paroles ou en actions, celui qui aura été lésé ne prendra point vengeance par lui-même ou par les siens... mais il portera plainte; et le coupable amendera le délit selon l'arbitrage des douze juges élus. Et si celui qui a fait le tort, ou celui qui l'a reçu, averti par trois fois, ne veut pas se soumettre à cet arbitrage, il sera écarté de l'amitié, comme méchant et parjure. (Kropotkine, 1938, p.189)

Par ailleurs, le penseur Ibn Khaldoun (1332, 1406) connu pour avoir analysé les sociétés méditerranéennes, principalement les sociétés du Maghreb, et célèbre pour son concept de

*Assabiya* ou «esprit de clan» (Goumeziane, 2006), évoque qu'il n'y a pas d'individualité dans le groupe. Selon l'analyse de Goumeziane (2006), la *Assabiya* se voudrait être d'abord, chez Ibn Khaldoun, un sentiment d'appartenance sociale qui unirait le groupe à partir d'une ascendance particulière, tribale, parentale, etc. Et pour le sociologue, ce sentiment (*Assabiya*, qu'on pourrait traduire également, quelque part, par chauvinisme) fait la part belle au groupe et, par conséquent, à l'entraide « la *Assabiya* est ce qui unit le groupe à partir d'une ascendance commune. Dans le groupe, les individualités s'estompent pour se mettre au service de la « famille » parce que la *Assabiya* engendre l'assistance mutuelle (la solidarité de groupe) » (Goumeziane, 2006, p.42). Marouani (2017) pointe aussi le fait que, selon Ibn Khaldoun, l'existence est tributaire de l'entraide et de la solidarité allant jusqu'à affirmer qu'aucun homme seul ne pourrait exister par lui-même « L'existence et la conservation de l'espèce humaine ne peuvent être maintenues que par la solidarité (*ta'âwun*) de tous pour le bien commun. Aucun homme seul ne peut pleinement exister par lui-même, et, s'il y a des exceptions, elles sont précaires » (Al-Muqaddima, p. 800 cité dans Marouani, 2017, p.88). D'après Ibn Khaldoun, toujours cité ici par Marouani (2017), la solidarité n'est pas instinctive, mais serait le "fruit" de la contrainte, car, selon lui, les gens ignorent les véritables intérêts de l'espèce humaine. Cette contrainte s'expliquerait par le fait que les gens agissent, non pas par instinct, mais par réflexion et jugement. De la sorte, ils s'abstiennent d'entraide et il faut donc les y contraindre de le faire.

Plus généralement, l'action de s'aider les uns les autres permet de surmonter les difficultés et problèmes auxquels les individus sont confrontés dans leur vie et à l'environnement dans lequel ils évoluent. Elle semble être renforcée par l'existence de liens sociaux (Beaumeister et Leary, 1995). Schoenrade, Batson, Brandt et Loud (1986) ont constaté que l'existence d'une relation sociale augmente la motivation à aider. En l'absence d'une relation sociale, les gens aident seulement pour des raisons égoïstes (c'est-à-dire pour l'intérêt personnel)<sup>12</sup>.

Selon l'anthropologue Marcel Mauss (cité dans Faggion et Verdon, 2010), les rapports sociaux sont régis par le triptyque : donner, recevoir et rendre. Sa théorie du don et du contre-don

---

<sup>12</sup>[traduction libre] «the existence of a social relationship increases the motivation for helping. In the absence of a relationship, people help only for egoistic reasons (i.e., self-interest)» (cité dans Beaumeister et Leary, 1995, p.519).

(1923) indique que dans toutes les sociétés, les rapports sociaux ne sont pas fondés sur le troc, contrat ou sur le marché, mais sur le don. C'est en acceptant de donner et de se donner les uns aux autres que les humains façonnent leur société. Les signes de reconnaissances et d'entraide se retrouvent à travers les dons qu'ils se font. Ils s'accordent mutuellement et s'accordent leur confiance. Tremblay (2002) relève, pour sa part, une évolution des sociétés de sorte que les groupes formant ces sociétés, les sous-groupes et enfin les individus ont su stabiliser leurs rapports, en donnant, en recevant et enfin, en rendant. En revanche, la reconnaissance de la personne aidée, le bonheur que procure l'aide fournie, le constat des effets positifs de l'aide apportée sont autant d'éléments qui relèvent du « contre-don » et donc d'une forme de réciprocité.

### II.3.2 L'entraide dans différents contextes

La revue de littérature sur le concept de l'entraide a montré que ce dernier a fait l'objet de plusieurs recherches relevant de perspectives théoriques différentes et portant sur différents groupes de personnes dans divers contextes. Certains écrits ont donné lieu à l'élaboration de modèles théoriques comme celui de Ros et Grossen (2016) dans le contexte de la santé. D'autres écrits relèvent plusieurs déclinaisons de l'entraide notamment dans le contexte des organisations. Dans celui de l'éducation, les pratiques d'entraide observées se réfèrent en particulier aux notions de tutorat et de monitorat.

#### *II.3.2.1 L'entraide dans le contexte de la santé*

L'entraide dans le domaine de la santé a connu un grand engouement de la part des chercheurs en psychothérapie, en santé mentale, en soins infirmiers ou encore en gériatrie. Plusieurs chercheurs se sont intéressés au soutien que peut procurer un pair, un parent, un infirmier aux malades.

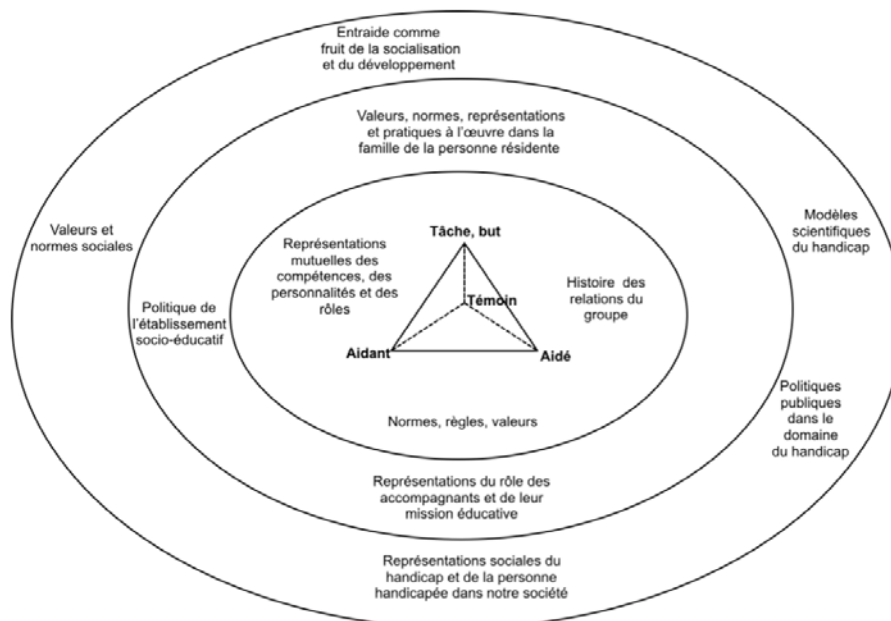
Ros et Grossen (2016) ont effectué une revue de littérature scientifique dans le domaine de la santé et plus spécialement dans le contexte d'entraide entre personnes en situation de handicap. Les résultats de cette étude font ressortir trois grandes catégories de recherches. La première porte sur des recherches qui s'intéressent aux effets de l'entraide sur les individus. Elles ont montré que l'entraide entre personnes en situation de handicap mental est une modalité d'interaction ayant des effets bénéfiques sur « le développement de l'autonomie, la

gestion du stress, le développement de liens sociaux, la maîtrise de soi et la capacité à prendre des décisions » (Ros et Grossen, 2016, p.144). La deuxième catégorie réunit les recherches qui portent sur les interactions entre pairs considérées comme une forme d'entraide au fonctionnement psychologique, social et physique des personnes. Enfin, la troisième renvoie aux recherches sur les groupes d'entraide visant le soutien émotionnel de la personne. Lors de cette revue de littérature, les auteurs ont également relevé que ces trois catégories de recherches sont centrées, uniquement, sur l'aidant et l'aidé, mais pas sur les autres résidents ou les personnels du foyer éducatif directement ou indirectement impliqués.

Au niveau des pratiques, des groupes d'entraide mutuelle (GEM) ont été créés pour rompre l'isolement des malades, leur redonner confiance en eux et maintenir les liens sociaux. Les membres des GEM s'apportent une aide mutuelle face à une situation problématique commune. De l'avis de Durand (2009), les GEM sont liés à l'espace où un groupe de personnes organise des activités visant l'épanouissement tant collectif que personnel. L'auteur définit les GEM comme des « lieux conviviaux, où des personnes peuvent se retrouver, s'entraider, organiser ensemble des activités visant tant au développement personnel qu'à créer des liens avec la communauté environnante. Ils sont destinés à des personnes qu'une altération de santé met en difficulté d'insertion sociale, qu'elles se considèrent ou non comme étant handicapées » (p.808).

D'une manière générale, et au regard du bilan réalisé par Ros et Grossen (2016), le contexte social et institutionnel dans lequel se déroule l'entraide se trouve négligé. Ces auteurs ont pu cerner plusieurs types d'entraide : l'entraide spontanée ou sollicitée, c'est à dire quand l'entraide est initiée par l'aidant sans y être invité, mais qui peut se transformer avec le temps en une entraide sollicitée ; l'entraide gratuite ou désintéressée qui ne repose pas sur des attentes de reconnaissance ou d'un bénéfice personnel et l'entraide ponctuelle qui peut se ritualiser avec le temps. Quand cette entraide ponctuelle se transforme, elle perd alors son caractère altruiste et peut représenter une forme de prise de pouvoir sur les autres. De plus, Ros et Grossen (2016) ont observé également que l'activité d'entraide dans une institution pour personnes en situation de handicap est complexe, tout en s'organisant autour d'une tâche. Ces auteurs ont dégagé huit éléments de définition de l'entraide. Ces éléments se distinguent les uns des autres selon qu'ils se situent à un niveau microsocial, méso-social ou macro social (figure 5. ci-après).





**Figure 5.** *Un modèle situé de l'entraide : au centre le niveau micro-sociale, le deuxième cercle représente le niveau méso-social et le cercle extérieur représente le niveau macro-social (Ros et Grossen, 2016, p. 154)*

D'après Ros et Grossen (2016), au niveau micro-social au centre de la figure 5, l'entraide s'organise autour d'une tâche et implique au minimum deux personnes (aidant/aidé), mais peut prendre un caractère public si elle se déroule devant témoin. Elle s'appuie sur la théorie de la dynamique de groupe et est régie par des normes, valeurs et règles en grande partie implicites. Au niveau méso social illustré par le second cercle de cette même figure, l'entraide s'inscrit dans un contexte institutionnel particulier : politique de l'établissement socio-éducatif, représentations du rôle des accompagnants et de leur mission éducative et aux valeurs, normes, et pratiques à l'œuvre dans la famille de la personne. Enfin, au niveau macro-social dans le cercle extérieur de la figure 5, l'entraide prend place dans un contexte social et historique, c'est-à-dire qu'elle est considérée comme une compétence sociale par exemple la politesse et l'empathie qui s'apprend tout au long du développement de la personne.

Le « modèle » de Ros et Grossen (2016) nous offre des pistes conceptuelles pour réfléchir sur la manière dont se manifeste un comportement d'entraide en formation. Tout d'abord, nous admettons que, dans un contexte de formation, un comportement d'entraide intervient entre deux apprenants (aidant/aidé), mais il peut prendre un caractère public lorsqu'il se déroule devant d'autres apprenants et formateurs. Par ailleurs, les recherches menées par Foucault et

al. (2002) ont montré que les réseaux d'entraide médiatisés par l'usage d'artéfacts socio-numériques de communication ne se limitent pas aux seuls apprenants. En effet les tuteurs ou accompagnateurs peuvent intervenir à un moment ou à un autre dans les interactions entre les membres du réseau. Par conséquent, nous ne mettons pas de côté le rôle éventuellement joué par ces interventions dans l'entraide manifestée par les apprenants tant au plan interpersonnel que groupal. Dans notre recherche doctorale, l'entraide est étudiée au regard d'une situation spécifique : celle d'activités réalisées en groupe via l'usage d'artéfact socio-numériques en contexte de *e-learning*. Par conséquent, l'entraide s'organise ici autour de ces activités et s'appuie sur les relations du groupe au niveau microsocial en référence au modèle de Ros et Grossen (2016).

Les recherches sur l'entraide dans le contexte des organisations professionnelles nous ont également permis d'étayer ce que recouvre l'entraide.

#### II.3.2.2 *L'entraide dans le contexte des organisations professionnelles*

Les travaux d'Organ (1988) et de Podsakoff *et al.* (2000) énoncent que l'entraide au travail est considérée comme une forme importante de citoyenneté. Cette citoyenneté se traduit par un ensemble de « conduites individuelles de type discrétionnaire, non directement ou explicitement reconnues par le système formel de récompense qui contribue au fonctionnement effectif de l'organisation » (cité dans Paillé, 2008, p.146). L'entraide se manifeste au travers de ces conduites dites « discrétionnaires » : leur principale caractéristique est qu'elles se manifestent à l'initiative de l'employé pour effectuer un travail qui va au-delà de celui qui est prescrit dans son contrat avec son entreprise. Ces conduites ne sont pas exigées par l'entreprise ni rétribuées par des formes de reconnaissances. À ce propos, la théorie de l'échange social de Blau (1964, cité dans Thoenig, 1967), considérée parmi les paradigmes conceptuels les plus influents pour comprendre le comportement en milieu de travail, indique que toute action volontaire des individus est motivée par une reconnaissance. Ainsi, les individus qui viennent en aide à leurs collègues s'attendent à une reconnaissance qu'elle soit matérielle ou immatérielle et réciproquement. De ce fait, tant qu'il y a reconnaissance, ils adoptent des comportements discrétionnaires.

Paillé (2007a) attribue, quant à lui, l'entraide au travail comme un comportement (*helping behavior*) d'assistance : il « consiste pour une personne à fournir une assistance à un collègue

pour lui permettre de résoudre un problème ou de lui éviter l'émergence de difficultés rencontrées dans l'exercice de son travail » (p.60). L'auteur rajoute que le concept d'entraide correspond à une « appellation générique qui admet plusieurs composantes » (p. 60).

Dans leur revue de littérature, Podsakoff *et al.* (2000) identifient différentes déclinaisons du comportement d'entraide au sein des organisations professionnelles : altruisme (Smith, Organ et Near, 1983) ; altruisme, courtoisie, conciliation et réconfort (Organ, 1988), aide interpersonnelle (Graham, 1989, Moorman et Blakely, 1995) ; comportement de citoyenneté organisationnelle (Graham, 1991 ; Williams et Anderson, 1991) ; entraide entre collègues (George et Brief, 1992 ; George et Jones, 1997) ; entraide et coopération (Borman et Motowidlo 1993, 1997) ; facilitation interpersonnelle (Van Scotter et Motowidlo, 1996).

Le tableau 3 ci-après présente ces différentes déclinaisons du comportement d'entraide, tout en les caractérisant à partir des travaux des auteurs cités à l'instant.

**Tableau 3.** Les différentes déclinaisons du comportement d'entraide (Podsakoff et al. 2000, p.518)<sup>13</sup>

Smith, Organ et Near (1983)	Organ (1988, 1990a, 1990b)	Graham (1989); Moorman et Blakely (1995)	Williams et Anderson (1991)	George et Brief (1992); George et Jones (1997)	Borman et Motowidlo (1993, 1997)	Van Scotter et Motowidlo (1996)
<p><b>L'altruisme</b> Un comportement qui vise directement et intentionnellement à aider une personne en face à face (par exemple, orienter les nouvelles personnes, aider quelqu'un qui a une lourde charge de travail)</p>	<p><b>L'altruisme</b> : action volontaire pour aider une personne dans son travail Par exemple : aider un collègue pour rattraper un retard dans le travail, aller chercher du matériel pour un collègue qui en a besoin et ne peut se le procurer seul <b>La courtoisie</b> : actions qui aident pour intervenir et essayer d'empêcher l'émergence de problèmes relationnels <b>La conciliation</b> : actions qui aident à prévenir, résoudre ou atténuer un conflit interpersonnel <b>Le réconfort</b> : actions qui aident à apporter un soutien moral aux collègues par des encouragements des collègues de travail</p>	<p>L'aide interpersonnelle se concentre sur l'aide des collègues dans leurs travail lorsqu'ils en ont besoin.</p>	<p>Le comportement de citoyenneté organisationnel -OCB-I des comportements qui profitent immédiatement à des personnes spécifiques et qui, par ce biais, contribuent indirectement à l'organisation (par exemple, aider les employés qui ont été absents, s'intéresser personnellement aux autres employés). Des recherches antérieures ont qualifié la dimension OCB-I d'altruisme.</p>	<p>L'aide aux collègues - comprend toutes les formes volontaires d'assistance que les membres de l'organisation se fournissent mutuellement pour faciliter l'accomplissement des tâches et la réalisation des objectifs. L'aide aux collègues comprend des comportements allant de l'aide à un collègue ayant une charge de travail importante au partage des ressources, en passant par le fait d'attirer l'attention sur des erreurs et des omissions et de donner des instructions sur l'utilisation des nouvelles technologies lorsque cela n'est pas nécessaire.</p>	<p>L'entraide et la coopération aider/assister les collègues de travail. . aider/assister les clients /Altruisme.</p>	<p>La facilitation interpersonnelle : consiste-en des comportements orientés vers les personnes contribuant à la réalisation des objectifs de l'organisation. En plus des comportements d'aide spontanée que Smith et al. (1983) appellent altruisme, et que George et Brief (1992) qualifient d'aide aux collègues, la facilitation interpersonnelle englobe des actes délibérés qui améliorent le moral, encouragent la coopération, éliminent les obstacles à la performance ou aident les collègues à accomplir leurs activités professionnelles axées sur les tâches.</p>

<sup>13</sup> Tableau extrait de « Table 1. Summary of Employee In-Role and Extra-Role Work Performance Dimensions » (Podsakoff et al., 2000)

La majorité des chercheurs s'accordent à attribuer à l'entraide une caractéristique majeure : l'altruisme. L'altruisme correspond à une conduite délibérée en vue d'aider une personne dans son travail par exemple, orienter les nouveaux recrues, assister un collègue qui a une lourde charge de travail, trouver un matériel pour un collègue qui a des problèmes à se le procurer, etc. D'après Clavier (2018), l'altruisme est une caractéristique du comportement humain : elle représente sa capacité à mettre ses intérêts personnels de côté au profit du bien d'autrui. Baudrit (2005) voit une distinction entre l'acte d'aider et le comportement altruiste, de sorte que le premier traduit un « acte prosocial » orienté vers une action de soutien à l'égard d'une autre personne quant au second, il consiste en une « disposition personnelle à l'origine de cet acte » (p.123). Baudrit, en s'appuyant sur la définition de Batson (1991), évoque que le comportement altruiste est un « état motivationnel dont le but ultime est d'accroître le bien-être d'autrui » (cité dans Baudrit, 2005, p. 123). Il ressort également des recherches menées sur l'entraide au travail que la courtoisie en constitue une autre grande caractéristique. La courtoisie correspond au fait de devancer systématiquement l'émergence des difficultés susceptibles de poser des problèmes à ses collègues ou collaborateurs, par exemple aider quelqu'un à planifier son travail, venir en aide à un collègue avant qu'il soit affecté par des difficultés. Podsakoff *et al.* (2000) pointent le fait que le réconfort est également fondamental dans l'entraide : il consiste à apporter un soutien moral aux collègues par des encouragements tels que les gestes et mots d'encouragement. Ces auteurs pointent une dernière caractéristique fondamentale : la conciliation. La conciliation renvoie au fait d'intervenir pour apporter un arrangement amiable à des personnes en conflit, pour prévenir, résoudre ou atténuer un conflit interpersonnel. En résumé, l'entraide se manifeste principalement par des comportements altruistes, de courtoisie, de réconfort et de conciliation.

Toutefois, McLure et Faraj (2000) ont également montré, dans une étude faite auprès d'entreprises sur la participation des travailleurs dans le partage des connaissances au sein des communautés électroniques, qu'ils participent et aident leurs collègues parce qu'ils trouvent que l'acte d'aider procure du bonheur surtout quand il est considéré comme un bien public. Ils pensent que c'est une obligation morale de partager, ce qui augmente leur satisfaction et leur bien-être et nourrit leurs idées novatrices.

Notre terrain de recherche concerne majoritairement un public adulte inscrit en formation continue, engagé ou ayant été engagé dans le milieu du travail et des organisations. Des

interactions traduisant des comportements de citoyenneté organisationnelle et d'entraide peuvent être reproduites dans un contexte de formation avec des collègues apprenants.

### *II.3.2.3 L'entraide dans le contexte de l'éducation*

Les pratiques d'entraide observées dans le domaine de l'éducation sont des pratiques qui ont une relation avec deux termes qui eux-mêmes sont intimement liés : celui de « tutorat » et celui de « monitorat ». Selon Bédouret (2003), certains chercheurs les utilisent de façon indifférenciée pour exprimer une action d'aide. Pour d'autres (De Peretti, 1977, Peterfalvi, 1985 cités par Bédouret, 2003), la différence entre les deux termes est relativement claire : le tutorat traduit une relation individuelle entre un « tuteur » et un « tuteur ». Selon les cas de figure, ce dernier peut être un pair, mais aussi une personne d'un statut plus élevé et/ou plus expérimentée (enseignant, formateur, patron-compagnon, etc.). Le monitorat, quant à lui, relève davantage d'une « horizontalité de statut ». En effet, « les partenaires de la relation d'aide sont toujours des pairs » (Bédouret, 2003, p.123). Néanmoins et selon l'auteur, « tutorat » et « monitorat », l'un comme l'autre, peuvent traduire des « situations médiationnelles où un apprenant aide un autre apprenant dans ses apprentissages académiques, méthodologiques ainsi que dans l'organisation de son travail personnel » (p.115).

Selon Baudrit (2007a) la distinction entre les tuteurs et les moniteurs réside dans le fait que la mission des moniteurs est d'intervenir à partir de leur statut de « sous-maître », c'est-à-dire, détenteurs du savoir et savoir-faire à celle des tuteurs qui doivent être « des personnes naturellement prêtes à aider, à s'intéresser aux autres » (p.113). Les tuteurs interviennent auprès de leurs pairs quand ces derniers rencontrent des difficultés ; ce sont des personnes qui occupent des positions semblables. Cependant, être tuteur exigerait des critères en plus. Ainsi, l'âge, l'expérience ou le niveau d'habileté sont des critères supplémentaires pour choisir des tuteurs capables d'aider, de soutenir, d'encourager et de conseiller leurs pairs.

Ce type d'accompagnement appelé « tutorat par les pairs » ou « tutorat de pair » inspiré de la théorie de Vykotski et de l'interaction de tutelle stipule qu'un « sujet (adulte ou enfant) qui sait, ou qui sait mieux, doit en aider un autre à réaliser une tâche » (Gilly, 1989, p. 63). Il exprime une pratique de médiation de proximité (Papi, 2013, p.9) qui est défini par Lepage et Romainville (2009) comme « une situation pédagogique d'accompagnement individualisé au

sein de laquelle chacun apprend, notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est à priori un professionnel de l'enseignement » (cité dans Papi, 2013, p.15). La proximité entre les pairs est notamment traduite par le fait que les tuteurs ont un langage plus proche de celui de leurs pairs ainsi qu'une plus grande sensibilité aux difficultés rencontrées : « il (l'élève) peut s'adapter au niveau de compréhension de son partenaire parce qu'il partage avec lui une même culture, un même langage, une même expérience » (Marchive, 1997, p. 40). Dans le même ordre d'idées, Moust (1993, cité dans Baudrit, 2000) évoque la notion de "congruence cognitive" pour montrer la capacité, toujours pour les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des tutorés et d'utiliser des notions et concepts qui leur sont familiers. Cependant, le tuteur aidant doit avoir une bonne maîtrise des contenus sinon il rencontre des difficultés pour aider son pair. De ce fait, il doit maîtriser le contenu et savoir évaluer les problèmes et difficultés de ses pairs. Cela devient plus complexe quand il s'agit d'élèves d'âge scolaire et quand la demande d'aide est mal formulée ou ambiguë. En effet, Baudrit (2005) a notamment observé, dans une étude sur l'apprentissage coopératif en mathématiques, que les collégiens avaient du mal à venir en aide à leurs camarades qui étaient en difficulté. De plus, l'entraide était d'autant plus ardue à apporter lorsque la demande d'aide est mal formulée ou ambiguë.

Par ailleurs, citant les travaux de Quintin(2008) sur les modalités d'accompagnement tutorial dans une situation d'apprentissage collectif via Internet, Baudrit (2014) soulève que les tuteurs proactifs - c'est-à-dire les tuteurs qui n'attendent pas que l'apprenant exprime une demande d'assistance - sont plus aidants que les tuteurs réactifs qui ne répondent que s'il y a une demande d'aide. Pour l'auteur, le fait de devancer les difficultés et d'anticiper les demandes ou besoins manifestés par les tutorés a un effet positif sur les apprentissages au plan individuel et collectif.

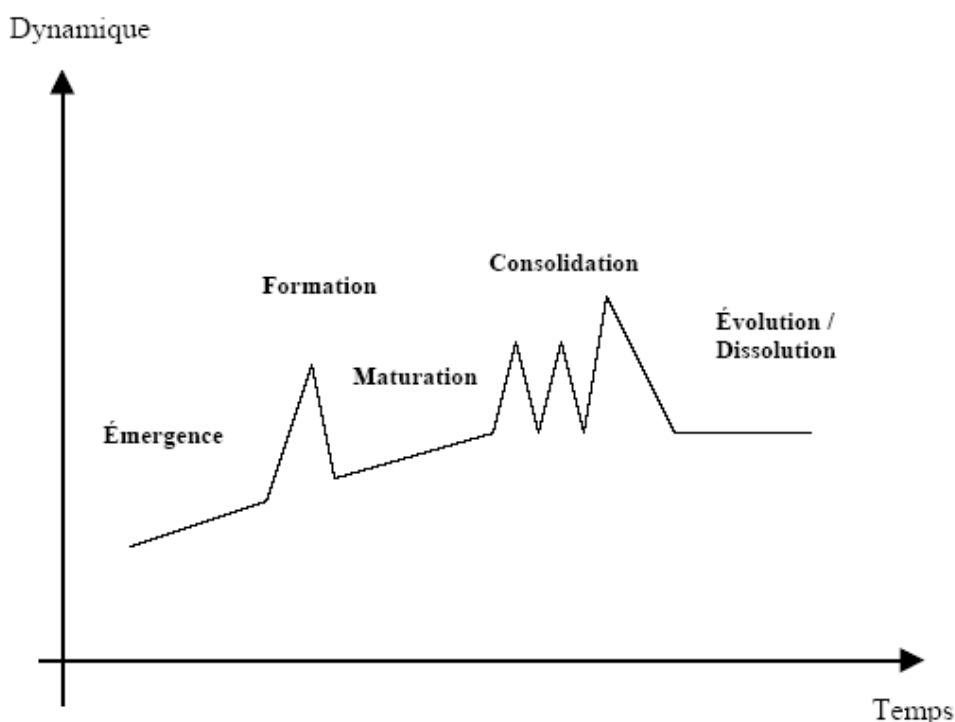
Le caractère hétérogène du public sollicité pour cette recherche sur le plan social, professionnel, ainsi que sur la diversité de ses champs de compétence est un facteur qui peut conduire l'étudiant à se comporter comme tuteur, moniteur ou pair aidant à différents niveaux : organisationnel, cognitif, socio-affectif, etc. Notre public est également confronté au développement des technologies Internet, particulièrement le Web social, dans sa vie professionnelle et sociale. Il peut désormais communiquer, partager et apprendre en réseaux.

#### II.3.2.4 L'entraide dans le contexte de la formation à distance

Peu de travaux ont été réalisés sur l'entraide entre étudiants engagés dans des formations à distance et encore moins entre étudiants adultes. Concernant ces adultes, on peut toutefois mentionner une recherche empirique conduite par Jézégou (2010) sur les stratégies d'autorégulation environnementale mises en œuvre par des étudiants adultes en formation à distance. Elle montre que ces étudiants construisaient eux-mêmes un système d'entraide et de soutien qui les aide à consolider leurs savoirs, à s'approprier de nouvelles connaissances et à mieux gérer leurs émotions. Ce système d'entraide se situait à la marge du dispositif institué d'*e-learning*. Sa construction par les apprenants-eux-mêmes, via l'usage d'artéfacts socio-numériques de communication non intégré au dispositif, trouvaient essentiellement leur origine dans un besoin d'affiliation ou d'appartenance sociale. Ce besoin s'exprime par le sentiment d'être interconnecté, d'appartenir à une communauté, d'être utile aux autres et d'en tirer profit pour soi (Deci et Ryan, 2000, 2007; Laguardia et Ryan, 2000).

Par ailleurs, Dieumegard et Durand (2005) ont indiqué que dans plusieurs dispositifs à distance, les étudiants ont tendance à délaisser le tutorat ainsi que les espaces d'échanges institutionnalisés pour s'entraider entre eux. Papi (2014) renforce ce constat en évoquant que, quand il s'agit de tutorat de pairs spontané, les étudiants ont tendance à utiliser d'autres outils de communication différents de ceux prévus dans le dispositif de formation (p.45). Foucault *et al.* (2002) assimilent les réseaux d'entraides à des "réseaux d'acointances" : ils renvoient à « toutes formes de relation familière qui s'instaure entre pairs en situation de télé-apprentissage ». Ces réseaux émergent à un moment donné puis se développent en plusieurs phases avant de se dissoudre (Foucault, Metzger et Pignorel, 2003, figure 6 ci-après). Dans la plupart des cas, le réseau est initié par un ou deux apprenants volontaires, motivés et moteurs dans le groupe ; puis, après formation et maturation du réseau, le groupe se consolide pour constituer une communauté (maturation, consolidation).





**Figure 6.** *Évolution des réseaux d'entraide selon (Foucault, Metzger et Pignorel, 2003)*

De même pour Audran (2019), la construction des réseaux d'entraide passe par plusieurs étapes progressives permettant aux étudiants de construire une "histoire commune" grâce aux différents échanges, à la connaissance des intérêts communs et enfin aux compétences des uns et des autres.

Par ailleurs, les résultats de l'analyse faite sur les échanges entre étudiants sur les forums, Foucault et ses collaborateurs (2002) montrent que les besoins d'entraide entre étudiants à distance pouvaient être de plusieurs ordres (pédagogique, motivationnel, organisationnel, technique, etc.). En revanche, ils ont pu constater que s'entraider exigerait des "proximités" identitaires et culturelles. Ébauchant une vision foncièrement communautariste, ils estiment que l'acte de s'entraider serait tributaire d'un partage "minimum" de référentiels socioculturels ainsi que les mêmes valeurs quant à la formation. Toutefois, ces chercheurs s'accordent à dire que les réseaux d'entraide permettent de consolider le processus d'apprentissage, de recréer un espace-temps de rencontre afin de réduire la "distance" entre étudiants et de s'affranchir des problèmes techniques. Jézégou (2019) ajoute en parallèle que, pour réduire cette distance et générer ainsi une proximité relationnelle, il faut créer une présence au sein de cet espace-temps médiatisé par l'usage d'artéfacts socio-numérique de communication. C'est en ce sens

que les interactions sociales, en tant que supports d'expression des comportements d'entraide contribuent notamment à créer une présence socio-affective entre les apprenants, mais aussi entre ces derniers et leurs tuteurs.

La problématique développée pour ce travail de recherche se focalise sur les comportements d'entraide spontanée entre étudiants engagés dans une situation d'apprentissage collectif à distance. L'usage d'artefacts socio-numériques de communication ne fait pas, ici, l'objet d'un développement. En revanche, nous retenons que de tels comportements d'entraide se développent en réseaux et peuvent remplir plusieurs fonctions.

### II.3.3 Les fonctions d'entraide

L'entraide que les apprenants peuvent s'apporter répond à trois fonctions : initiatique, de solidarité et didactique. Toutes semblent avoir un effet sur leur motivation à l'égard de la formation.

#### *La fonction initiatique*

Pour Marchive (1997, cité dans Baudrit , 2007 b), notamment en contexte scolaire, la fonction initiatique consiste à intégrer de nouveaux ou plus jeunes élèves à la « culture interne » de la classe ou du groupe. Selon Papi (2014), cela relève du « tutorat de transition » ou d'« intégration ». En présentiel, ce type de tutorat aide à « l'intégration des primo-entrants à l'université et intervient dans la remédiation des lacunes préexistantes. Dans les formations à distance, il sert pour soutenir les apprenants distants à s'engager dans la formation » (p.44). Par conséquent, il constituerait un levier motivationnel à l'égard de la formation.

#### *La fonction de solidarité*

Papi (2014) qualifie le tutorat de « solidarité », un tutorat institutionnalisé, non organisé et intervenant spontanément de manière libre et naturelle. Il consiste en « une entraide se construisant en fonction des difficultés énoncées par les uns et des souhaits et possibilités qu'ont leurs camarades d'y répondre ». (p.44). Par exemple, il peut arriver qu'un étudiant vienne en aide spontanément à son camarade sans qu'il soit invité ou convié à le faire (Ros et Grossen, 2016). Dans ce cas, le tutorat n'est pas formalisé, mais il se développe crescendo selon les besoins, les compétences et les aptitudes de chacun. Intervenant à défaut d'un tutorat

"institutionnalisé". Il est cependant limité au sens où les étudiants d'une même promotion seraient, de l'avis de Papi (2014), susceptibles de partager les mêmes difficultés et d'être de plus ou moins bons conseils. Ce type de tutorat n'a pas pour autant une grande incidence sur les apprentissages, son seul objectif est l'entraide (Papi, 2014). À ce propos, Marchive (1997, cité dans Baudrit, 2007) ajoute qu'il a une fonction ponctuelle de l'ordre du dépannage ou du déblocage. De même, selon Berzin (2000, cité dans Baudrit, 2007), ce type de tutorat est considéré comme une aide spécifique qui a pour fonction de faciliter la simple réalisation de la tâche par le tuteur, « l'aide spécifique aurait seulement valeur de dépannage » (p.121).

Baudrit (2014) souligne, aussi, que cette entraide « spontanée » contribue au soutien socio-affectif et moral nécessaire à la persévérance en formation, tout en faisant naître une certaine proximité sociale. Par conséquent, elle aurait une incidence sur la motivation en formation, à laquelle contribuerait cette proximité sociale. On peut au passage noter que cette notion de proximité sociale se rapproche du concept de présence formalisé au plan théorique par Jézégou (2019, 2020, 2022), en particulier en contexte de *e-learning*.

### *La fonction didactique*

Cette fonction a pour objectif de faciliter les apprentissages. Elle est plutôt réservée à des étudiants capables de fournir à leurs pairs une aide élaborée, c'est-à-dire des explications et des analyses appropriées à un contenu enseigné (Baudrit, 2007 b).

Différentes expérimentations américaines, françaises et belges menées sur le tutorat de pairs et l'entraide entre élèves, présentent des résultats positifs de la fonction didactique sur les apprentissages. Baudrit (2007c) évoque que les élèves tuteurs sont à l'origine de régulations d'apprentissage. D'ailleurs, en citant les résultats de l'analyse faite par Elbaum *et al.* (2000) sur 29 études consacrées au tutorat individualisé à destination d'élèves en échec au niveau de la lecture, l'auteur rapporte que les tuteurs qui font le plus progresser les élèves dans le cadre du tutorat individuel sont les étudiants ensuite viennent les tuteurs enseignants, les adultes volontaires et enfin les tuteurs professionnels (Baudrit, 2010).

L'entraide spontanée d'étudiants est considérée comme une forme de tutorat entre pairs non institutionnalisée et est orientée vers une action de soutien située dans un contexte social autour d'une activité collective. Nous supposons que bien que cette dernière intervienne

uniquement pour dépanner et faciliter la réalisation d'une tâche, elle peut éventuellement faire progresser les apprenants « aidés » et préserver l'autodétermination de leur motivation à l'égard de la formation. Cette supposition rejoint l'une des trois hypothèses de notre recherche sur l'influence des comportements d'entraide sur l'autodétermination à l'égard de la formation (hypothèse 2, figure 2 ci-dessus).

#### **II.4 L'autodétermination de la motivation**

En sus des deux dimensions que sont le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide, la troisième dimension phare de cette recherche est l'autodétermination de la motivation, en particulier à l'égard de la formation.

Les comportements des individus peuvent s'expliquer par leur degré de motivation à accomplir des activités. La théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (1985, 1991) et Ryan (1995) (cité dans Ryan et Deci, 2000) contribue « non seulement à la connaissance formelle des causes du comportement humain mais aussi à la conception d'environnements sociaux qui optimisent le développement, la performance et bien-être »<sup>14</sup> (p.68). L'autodétermination est une théorie qui se veut centrée sur la réalisation de soi. Elle est axée sur la « dialectique entre l'environnement et la personne dans sa quête de satisfaction de besoins psychologiques » (Lafreniere, Vallerand et Carbonneau, 2009). On considère donc que le milieu, l'environnement dans lequel un individu s'accomplit aura un impact important sur sa motivation et l'engagement par rapport à une tâche ou une action.

Cette section aborde les aspects généraux du concept de la motivation et quelques-uns des principaux éléments de la théorie de l'autodétermination (TAD). Elle présente également les différentes théories issues de la TAD.

---

<sup>14</sup> [Traduction libre] « it can contribute not only to formal knowledge of the causes of human behavior but also to the design of social environments that optimize people's development, performance, and well-being »

#### II.4.1 Le concept de la motivation

Plusieurs approches telles que les approches humanistes (Maslow, 1955; Rogers, 1963), cognitives du développement (Piaget, 1971), sociocognitives (Bandura, 1986) ont eu un impact important dans le champ de la motivation. La perspective sociocognitive est, selon Viau (1997) «l'une des approches motivationnelles qui proposent plus précisément de fonder l'étude de la motivation sur l'interaction existant entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue » (p. 27).

Cette perspective s'appuie sur une assise théorique intéressante pour comprendre comment la motivation se manifeste, change et s'inscrit dans le processus d'apprentissage. D'après Vallerand et Thill (1993), la motivation ne se résume pas à trois aspects : c'est-à-dire au déclenchement, à l'intensité et à la direction du comportement. Un quatrième aspect est la persistance : elle renvoie aux raisons pour lesquelles le comportement se maintient dans le temps. Le concept de motivation représente donc «le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement» (p. 18).

D'abord, le déclenchement du comportement est lié essentiellement à la modification de la motivation. Cette dernière va produire un changement d'état qui était en absence d'activité vers l'exécution d'une tâche. Ensuite, la motivation va diriger le comportement de l'étudiant vers les buts fixés. Selon Fenouillet (2016) « Le comportement motivé a un sens qui peut être interprété ou analysé en fonction du ou des résultats produits » (p.12). Par exemple, si l'apprenant doit se préparer pour une compétition de mathématiques, il va réviser cette matière et non une autre. Puis, l'intensité d'un comportement représente un indice de motivation (plus un apprenant veut atteindre son but plus il travaillera fort pour réussir). Cependant, comme le soulève Fenouillet (2016), il peut y avoir une certaine ambiguïté si l'individu décide de fournir une action juste pour paraître motivé. À ce moment là, le but à atteindre est de paraître motivé et non celui de l'exécution de la tâche. Enfin, la persistance du comportement est influencée par des forces motivationnelles qui indiquent l'engagement de l'apprenant dans une activité.

Ces caractéristiques de la motivation sont liées les unes aux autres et, selon Vallerand et Thill (1993), elles représentent les principales manifestations d'un état de motivation. Dans le

même ordre d'idées, Fenouillet (2011) définit la motivation comme « une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (p. 19). Pour cet auteur qui a recensé plus d'une centaine de théories motivationnelles, la motivation est multifactorielle et se présente sous plusieurs aspects qui se rapprochent dans leurs définitions. Dans sa définition de la motivation, Fenouillet (2016) introduit le concept d'individu pour montrer que la motivation est liée, avant tout, à des forces qui animent l'individu « Le niveau explicatif de la motivation est celui de l'individu. Appréhender la motivation d'un groupe veut donc dire comprendre la, ou les forces qui animent chaque membre du groupe et donc essentiellement celle(s) de l'individu en groupe » (p.11).

#### II.4.2 La théorie de l'autodétermination(TAD)

La théorie de l'autodétermination (TAD) développée par (Deci et Ryan, 1985) constitue une approche psycho-dynamique et humaniste de la motivation. Elle se base sur la perception qu'ont les individus de leur environnement social et s'applique à divers domaines (Bouffard, 2017). Cette théorie constitue un socle universel pour comprendre les comportements motivés des individus, car elle est à la fois moderne et est très importante au regard des citations (200 000 citations) dont elle bénéficie. Elle porte fondamentalement sur les conditions sociales qui facilitent ou contrarient l'épanouissement humain. Selon Csillik et Fenouillet (2019), cette théorie a renversé « la croyance dominante selon laquelle le meilleur moyen d'inciter les êtres humains à accomplir des tâches était de renforcer leur comportement avec des récompenses » (p. 225).

Deci et Ryan (1985) soulignent l'existence de différents types de motivations regroupés dans trois grandes classes: la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'absence de motivation. D'après ces auteurs, une personne intrinsèquement motivée est une personne qui, quand elle réalise une activité, la trouve intéressante et celle-ci lui procure plaisir et satisfaction. En l'absence de récompenses matérielles ou de contraintes externes, cette personne adopte un comportement volontaire et autonome (Deci et Ryan, 1985). Jézégou (2015) appuie ces propos en expliquant que cette forme de motivation extrêmement autodéterminée se « présente chez des personnes qui s'engagent et participent à une formation

simplement pour le plaisir d'apprendre, de rencontrer, d'échanger avec de nouvelles personnes ou encore pour le plaisir suscité par les conditions de déroulement de cette formation » (p. 4).

Motivation autonome et motivation contrôlée sont au cœur de la TAD. L'autonomie implique le sentiment du libre choix, c'est-à-dire « lorsque la personne perçoit son comportement comme important, conforme à ses valeurs et à ses besoins et résultant d'une réelle possibilité de choix » (Csillik et Fenouillet, 2019, p. 232). En revanche, être contrôlé, c'est avoir un sentiment de pression, ce qui implique un sentiment d'être obligé de s'engager dans l'activité. Le comportement est perçu comme contraint (Csillik et Fenouillet, 2019). Selon Deci (1971), l'utilisation de récompenses externes favorise la motivation contrôlée. D'après Gagné et Deci (2005), la motivation autonome et la motivation contrôlée sont toutes deux intentionnelles et, ensemble, elles s'opposent à l'amotivation.

Par ailleurs, Vallerand (1997) relève l'existence de trois formes de motivations intrinsèques : d'abord, la motivation intrinsèque à la connaissance traduit l'engagement dans une activité pour le plaisir et la satisfaction d'apprendre et de comprendre de nouvelles choses ; puis, la motivation intrinsèque à l'accomplissement, c'est-à-dire l'engagement dans une activité pour le plaisir de l'accomplir et de créer quelque chose ; enfin, la motivation intrinsèque à la stimulation est liée à l'engagement dans une activité pour les sensations agréables qu'elle procure (excitation, amusement, plaisir sensoriel).

En somme, la motivation intrinsèque fait référence à une activité réalisée d'une manière autonome purement pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure (Deci, 1975). Deci et Ryan (2000, 2008b) soutiennent que lorsqu'une personne est motivée de l'intérieur, elle éprouve un sentiment élevé d'autodétermination et donc une plus grande satisfaction. En revanche, la motivation extrinsèque est associée aux récompenses, aux pressions sociales, à l'évitement des punitions donc la satisfaction ne provient plus de l'activité elle-même, mais plutôt aux conséquences extrinsèques auxquelles elle conduit (Gagné et Deci, 2005).

Le manque de motivation ou l'amotivation est aussi un comportement évoqué dans la TAD. Ce comportement dont le degré d'autodétermination est le plus bas implique un manque d'intention de mener une action ou une activité. Selon Deci et Ryan (2002), les individus amotivés ne trouvent aucun sens à ce qu'ils font et ne s'attendent pas à avoir des résultats de

ce qu'ils font. Ils sont caractérisés par de faibles niveaux d'énergie, par le non engagement et par un manque de régulation de leurs comportements. Deci et Ryan expliquent que l'état «d'amotivation» correspond à une non régulation de l'environnement par le sujet et reflète « le manque de volonté d'agir » (Deci et Ryan, 2008b, p 27). L'amotivation résulte du sentiment que les individus sont incapables d'atteindre les résultats souhaités en raison d'un manque de compétence ou du manque de l'appréciation de l'activité et des résultats escomptés.

L'impact des rétroactions positives sur le rendement de l'individu constitue également un aspect important du processus d'internalisation de la motivation. Certaines recherches ont démontré que les rétroactions positives augmentent la motivation intrinsèque, car elles produisent une hausse du sentiment de compétence (Deci et *al.*, 1999; Vallerand, 1983; Vallerand *et al.*, 1988). Quand l'individu ne se sent pas contrôlé, une rétroaction positive (feedback d'un tuteur, réaction positive d'un pair) comble chez lui le besoin de compétence.

Toutefois, lorsque la rétroaction positive survient dans un contexte contrôlant, elle réduit la motivation intrinsèque (Ryan, 1982). Par ailleurs, la rétroaction négative est considérée comme facteur entravant la motivation intrinsèque (Ryan et Deci, 2016).

#### II.4.3 Les mini-théories de la TAD

La théorie de l'autodétermination est une macro-théorie de la motivation humaine qui adhère à une vision « organismique » et « dialectique » du fonctionnement humain, c'est-à-dire à « la propension naturelle à l'autodétermination et au bien-être de l'être humain, ne peut s'exprimer que si des conditions environnementales particulières nourrissent ses besoins psychologiques fondamentaux » (Tessier et Sarrazin, 2013, p. 12).

Au cours des années, plusieurs « mini-théories » sont venues compléter la TAD ; l'objectif étant d'explorer différentes facettes de la motivation humaine. Ainsi, la théorie de l'évaluation cognitive permet d'examiner les facteurs internes et externes qui affectent la motivation intrinsèque ; la théorie de l'intégration organismique se rapporte à la compréhension du processus qui fait que les personnes extrinsèquement motivées persistent dans l'action et intériorisent leur motivation ; la théorie des besoins psychologiques fondamentaux s'intéresse au développement et au maintien de la motivation intrinsèque par la satisfaction des besoins



d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale ; la théorie des orientations de causalité se concentre sur les orientations motivationnelles des individus à interagir avec l'environnement ; la théorie du contenu des buts concerne les objectifs des personnes et leurs relations avec la satisfaction des besoins fondamentaux et le bien-être, et enfin, la théorie motivationnelle des relations interpersonnelles porte sur la qualité des relations et de leurs conséquences pour la société.

Selon les domaines, les recherches s'intéressent à l'une ou à l'autre des théories de la TAD. Par exemple, la majorité des recherches utilisant la TAD dans le domaine du sport, de la santé ou de la formation mobilise la théorie des besoins fondamentaux et celle de l'intégration organismique.

#### *II.4.3.1 La théorie de l'évaluation cognitive*

La motivation intrinsèque traduit un sentiment de plaisir et de satisfaction que l'individu ressent lorsqu'il aborde une activité. Néanmoins, les recherches menées par Deci (1975) et Deci et Ryan (1980, 1985) sur les effets des récompenses sur la motivation intrinsèque ont montré que cette dernière est susceptible d'être modifiée, entravée ou altérée. En voulant comprendre quels facteurs affectent la motivation intrinsèque, ces auteurs ont introduit la théorie de l'évaluation cognitive. Cette théorie a été établie pour expliquer les effets de certains facteurs environnementaux et sociaux sur la motivation intrinsèque.

Deci et Ryan (1980) postulent l'existence de deux processus responsables des changements de motivation intrinsèque à savoir : le locus ou lieu de causalité perçu et les perceptions de compétence. Le premier est lié à un besoin d'autonomie et le second à un besoin de compétence (Sarrazin *et al*, 2011). Le locus de causalité perçu traduit le pourquoi du comportement (Laguardia et Ryan, 2000). Il fait référence à la perception qu'ont les gens quant à l'origine de leur comportement (Deci et Ryan, 1985). Ryan et Deci (2000) distinguent entre le locus de causalité interne et le locus de causalité externe. Ainsi, quand la personne agit d'elle-même et qu'elle a la possibilité de faire des choix, elle a nécessairement un locus de causalité interne, ce qui veut dire qu'elle a vécu cet événement comme une expérience d'autonomie (Ryan et Deci, 2000a) et ceci va augmenter son autodétermination et donc sa motivation intrinsèque (Pelletier et Vallerand, 1993). Cependant, si la personne agit sous des forces externes ou produit un comportement résultant de facteurs extérieurs telles qu'une

récompense ou la crainte d'une punition, son locus de causalité est alors perçu comme un locus externe, ce qui va diminuer sa motivation intrinsèque et augmenter sa motivation extrinsèque voire même son amotivation (voir tableau 4 ci-après). Néanmoins, Deci et Ryan (1985) n'associent pas toujours la motivation extrinsèque à un locus de causalité externe. Les motivations extrinsèques à régulation identifiée et intégrée sont plutôt associées à un locus de causalité interne.

**Tableau 4.** Taxonomie de la motivation et de la régularisation de soi selon la théorie de l'autodétermination (Laguardia et Ryan, 2000, p.291)

<b>Types de motivation</b>	<b>Type de régularisation</b>	<b>Locus de causalité perçu</b>	<b>Processus impliqués</b>
Motivation intrinsèque	Intrinsèque	Interne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Intérêt</li> <li>– Plaisir</li> </ul>
Motivation extrinsèque	Intégration	Interne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Congruence</li> <li>– Conscience</li> <li>– Unité de soi</li> </ul>
	Identification	Plutôt interne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Importance personnelle</li> <li>– Valorisation personnelle</li> </ul>
	Introjection	Plutôt externe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autocontrôle</li> <li>– Implication du soi</li> <li>– Récompenses et punitions internes</li> </ul>
	Externe	Externe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conformité</li> <li>– Récompenses et punitions externes</li> </ul>
Amotivation			<ul style="list-style-type: none"> <li>– Non intentionnelle</li> <li>– Non valorisant</li> <li>– Incompétence</li> <li>– Manque de contrôle</li> <li>– Sans satisfaction</li> </ul>

Csillik et Fenouillet (2019) rapportent que certaines formes de récompenses ou de pressions comme la surveillance, la compétition, les prix peuvent diminuer le plaisir et par conséquent la motivation intrinsèque. Ces auteurs attribuent ce résultat à un « effet de sape » ou en anglais « *undermining effect* ». Le phénomène de sape est expliqué par le fait que plus on oblige l'individu à effectuer une tâche qu'il menait, auparavant, avec plaisir et en toute

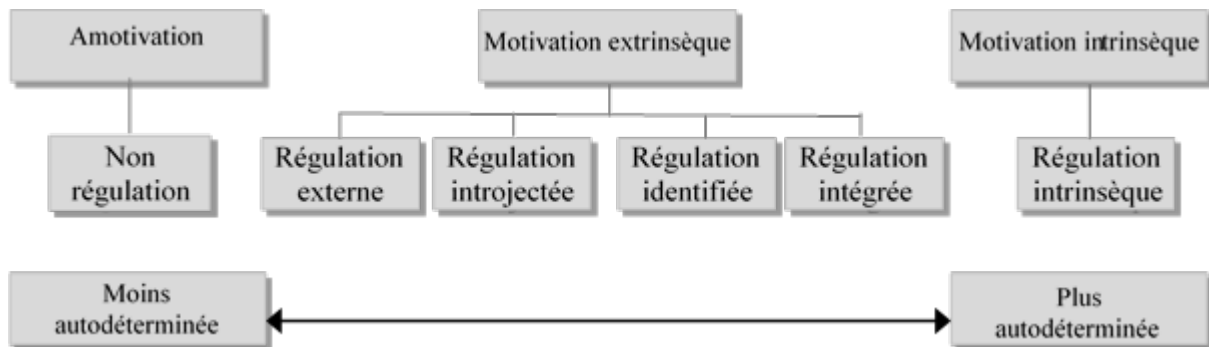
autonomie ou qu'on lui offre des récompenses pour cette tâche, plus sa motivation intrinsèque diminue. On dira qu'on a « sapé » sa motivation intrinsèque.

Par ailleurs, certains facteurs socio-contextuels peuvent influencer le sentiment de compétence des individus et par conséquent leur motivation intrinsèque. Par exemple, un feedback positif sur la compétence de l'individu dans l'activité va augmenter sa motivation intrinsèque. A l'inverse, si un feedback est perçu comme un témoignage d'incompétence alors il diminue la compétence perçue et par conséquent la motivation intrinsèque de l'individu (Sarrazin et *al.*, 2011).

#### *II.4.3.2 La théorie de l'intégration organismique*

Deci et Ryan (1985, 2008a) ont, pendant longtemps, voulu comprendre comment les personnes extrinsèquement motivées pouvaient mener à bien leur tâche et comment cette motivation influait leur persistance dans l'action et leur bien-être. Ils ont alors mis en place la théorie de l'intégration organismique pour répondre à leurs questionnements. Cette théorie suppose que le processus d'internalisation de la motivation n'est pas « dichotomique », mais qu'il existerait différents types de motivations extrinsèques pouvant se situer sur un continuum d'autodétermination (figure 7 ci-après). Ces types de motivation vont de la motivation la moins autodéterminée à la plus autodéterminée.

## Continuum d'autodétermination



**Figure 7.** Les différents types de motivation selon leur degré d'autodétermination d'après la théorie de l'autodétermination de la motivation de Deci et Ryan (2008a, p.17)

La motivation extrinsèque à régulation externe est la motivation la moins autodéterminée des motivations extrinsèques, elle correspond au comportement d'une personne qui réalise une tâche ou une activité parce qu'elle attend une récompense ou évite une sanction. Pour ce type de motivation, le locus ou lieu de causalité perçu est extérieur à l'individu.

La motivation extrinsèque à régulation introjectée correspond aux comportements qui surviennent pour éviter la culpabilité ou l'anxiété ou pour atteindre un sentiment de fierté, l'action n'est donc pas librement choisie. Selon Sarrazin *et al.* (2011) « pour la régulation externe le contrôle du comportement est le résultat de contingences administrées par d'autres personnes (e.g., récompenses ou punitions), avec régulation introjectée l'individu tend toujours à se sentir contrôlé ou contraint mais par des pressions internes » (p. 282). Par exemple, une personne qui va aider autrui parce qu'elle trouve que c'est une obligation morale d'aider est une personne dotée d'une motivation à régulation introjectée.

On parlera de motivation extrinsèque à régulation identifiée quand un comportement est perçu comme étant librement choisi par rapport aux motivations à régulation externe et introjectée (Ryan et Deci, 2000). L'action est acceptée, perçue comme importante et a une valeur personnelle. Par exemple, l'étudiant qui s'engage dans une formation pour pouvoir travailler dans un domaine qu'il aime ou pour développer sa carrière professionnelle est doté d'une motivation extrinsèque à régulation identifiée.

La motivation extrinsèque à régulation intégrée fait référence au comportement d'une personne qui s'approprie l'activité ou la tâche et qui est consciente des valeurs induites par cette dernière, l'action devient de plus en plus internalisée (Sarrazin *et al.*, 2011).

Jézégou (2015) rapporte, pour sa part, que le plus haut degré d'autodétermination se retrouve dans la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation intégrée. Ces deux types de motivations produisent des résultats positifs sur les plans affectifs, cognitifs et comportementaux.

Les motivations extrinsèques à régulation externe et introjectée sont dites « contrôlées » (Deci et Ryan, 2002), car la personne a un sentiment de pression, d'être obligé de s'engager dans l'activité; son comportement est contraint. En revanche, les motivations extrinsèques à régulation identifiée et intégrée ainsi que la motivation intrinsèque sont qualifiées « d'autonomes»<sup>15</sup>. Csillik et Fenouillet (2019) ajoutent à ce propos que, pour chacun de ces types de motivation, « la personne perçoit son comportement comme important, conforme à ses valeurs et à ses besoins et résultant d'une réelle possibilité de choix » (p. 232). Deci et Ryan (2002) précise de plus que la satisfaction du besoin d'appartenance sociale - ainsi que celle des besoins d'autonomie et de compétence - sont ensemble des leviers majeurs du développement d'une motivation autonome et donc autodéterminée.

En résumé, les comportements motivés par des facteurs externes peuvent être autodéterminés s'ils sont régulés par des intériorisations intégrées. En d'autres termes, si les comportements sont choisis sur la base des besoins et des objectifs intégrés de l'individu, ils peuvent être autodéterminés même s'ils se produisent dans un contexte de récompenses ou sanctions (Deci et Ryan, 1985).

#### *II.4.3.3 La théorie des besoins fondamentaux*

Afin de développer et maintenir la motivation intrinsèque et faciliter l'intégration, il est nécessaire d'après Deci et Ryan (2000) de satisfaire trois besoins psychologiques

---

<sup>15</sup>Cette distinction des différents types de motivation référés au continuum élaboré par Deci et Ryan (figure 2 ci-dessus) en motivation contrôlée et motivation autonome est issue de la théorie de l'intégration organismique des mêmes auteurs (1985).

fondamentaux de base : les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Deci et Ryan affirment que ces besoins sont universels et essentiels quels que soient la culture et le domaine de la vie (Deci et Ryan, 1985, 2000; Ryan et Deci, 2002). Selon Sarrazin *et al.* (2011), « la TAD prévoit que tout élément du contexte social qui soutient les expériences d'autonomie, de compétence et de proximité sociale favorise le fonctionnement optimal et l'expérience de bien-être de l'individu » (p. 276). Dans le même ordre d'idées, Lafreniere *et al.* (2009) affirment que la motivation des individus est liée à la satisfaction de leurs besoins psychologiques.

Le besoin d'autonomie correspond au désir d'être à l'origine de ses propres comportements (Sarrazin *et al.*, 2011) et de sentir que ses activités sont autogérées et auto-approuvées (Ryan et Deci, 2002). L'autonomie implique le sentiment du libre choix, c'est-à-dire « lorsque la personne perçoit son comportement comme important, conforme à ses valeurs et à ses besoins et résultant d'une réelle possibilité de choix » (Csillik et Fenouillet, 2019, p. 232). Une personne qui agit en toute autonomie est une personne dotée d'un locus de causalité interne. D'après Deci et Ryan (2000), le comportement de cette personne est caractérisé par une absence de contrainte ou d'impulsion pouvant affecter son choix ce qui va augmenter son autodétermination et donc sa motivation intrinsèque.

Le besoin de compétence fait référence au désir d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement, d'exprimer ou d'exercer ses capacités et de surmonter les défis (Deci, 1975, cité dans Sarrazin *et al.*, 2011, p.288). C'est à White (1959) que revient le mérite de l'existence de ce besoin, il le définit comme « le besoin d'interagir efficacement avec son environnement » (cité dans Pelletier et Vallerand, 1993, p. 247). Le besoin de compétence conduit les gens à rechercher des défis adaptés à leurs possibilités et à manifester de l'intérêt pour les activités qui leur permettent de développer leurs capacités ou qui les aident à diagnostiquer l'origine de leurs difficultés. Selon Sarrazin *et al.* (2011), la compétence évoque un sentiment de confiance plutôt qu'un sentiment de supériorité sociale.

Le besoin d'appartenance (affiliation)<sup>16</sup> ou de proximité sociale est lié au désir d'être connecté à d'autres personnes, de se sentir intégré dans un groupe social (Baumeister et Leary, 1995; Ryan, 1995) et de recevoir du soutien et de l'attention de personnes importantes. Il est considéré par nombreux auteurs comme un des éléments clés du bien-être de l'individu dans sa vie sociale (Baumeister et Leary, 1995). D'après ces derniers auteurs, les interactions sociales que l'individu recherche dans ses relations avec d'autres personnes doivent être dépourvues de tout conflit pour pouvoir satisfaire son bien-être et son besoin d'appartenance. Les individus avec un fort sentiment d'appartenance tendent à intérioriser les valeurs et comportements de ceux qu'ils perçoivent comme bienveillants (Sarrazin *et al.*, 2011).

En définitif, le développement et le soutien des besoins psychologiques de base dépend grandement de l'environnement social des individus. Selon Sarrazin *et al.* (2011), « chaque fois que l'environnement social sollicitera et nourrira ces besoins, il facilitera le bien-être et le fonctionnement optimal de l'individu. À l'inverse, chaque fois que l'environnement social négligera voire entravera les besoins, il entraînera mal-être et dysfonctionnement » (p.291). Dans le même ordre d'idées, Ryan et Deci (2000b) attestent que l'environnement social joue un rôle primordial dans le degré de satisfaction des trois besoins. Si l'environnement social est contrôlant, il peut altérer le développement et le bien-être des individus.

#### *II.4.3.4 La théorie des orientations de causalité*

La théorie des orientations de causalité se concentre sur les orientations motivationnelles des individus à interagir avec l'environnement. Ces orientations varient selon la personnalité de chaque individu. Cette théorie stipule l'existence de trois orientations motivationnelles : orientation autonome, orientation contrôlée et orientation impersonnelle.

L'orientation autonome caractérise les personnes qui ont tendance à réguler leurs comportements par leur propre choix selon leurs intérêts personnels en cohérence avec leurs

---

<sup>16</sup>Les travaux d'autres auteurs (Goodenow, 1993 ; Richer et Vallerand ,1998 ; Osterman , 2000; Jézégou, 2010; Heutte, 2011, St Amand , 2015 ) relèvent plusieurs appellations du concept d'appartenance sociale utilisées indifféremment: « Affiliation » en français ; et en langue anglaise : «*relatedness*», «*connectedness* », «*belongingness*», «*schoolconnectedness* », « *schoolbelonging* », « *need for relatedness* » et « *need to belong* ».



valeurs (Deci et Ryan, 2002). Cette orientation est reliée aux motivations intrinsèques et extrinsèques autodéterminées (motivation intrinsèque, motivations extrinsèques intégrée et identifiée) et est la conséquence « d'un environnement social qui a régulièrement nourri les trois besoins fondamentaux » (Sarrazin *et al.*, 2011, p. 287). Les personnes dotées d'une orientation motivationnelle autonome ont tendance à être proactives et à assumer la responsabilité de leurs actes (Sarrazin *et al.*, 2011). Ils manifestent un locus de causalité interne et obtiennent divers résultats positifs : un bien être psychologique, une plus grande créativité, une flexibilité cognitive et une compétence accrue (Deci et Ryan, 1985, p. 149; 2014, p. 59).

L'orientation contrôlée est liée aux comportements régulés par des pressions internes de l'individu ou par un contrôle externe émanant de l'environnement social. D'après Sarrazin *et al.* (2011), cet environnement nourri, uniquement, le besoin de compétence et de proximité social. Les comportements des personnes sont régis par des demandes et directives plutôt que par des choix et des objectifs personnels (Deci et Ryan, 1985). Ces personnes ont l'impression de n'avoir aucun choix sur leurs décisions. Pour Sarrazin *et al.* (2011), ces derniers sont « davantage sensibles à ce que les autres exigent qu'à ce qu'elles veulent pour elles-mêmes » (p. 287). L'orientation contrôlée est plus liée aux motivations à régulation externe et introjectée.

L'orientation impersonnelle caractérise les personnes incapables de réguler leur comportement pour obtenir les résultats souhaités (Deci et Ryan, 1985). Elle est plutôt liée à l'amotivation (Lafreniere *et al.*, 2009). Les personnes dotées d'une orientation impersonnelle montrent un fort sentiment d'inefficacité et se considèrent comme incompetents et incapables de maîtriser les situations. D'après Deci et Ryan (1985) « l'orientation impersonnelle se manifeste souvent par des sentiments dépressifs à l'égard de la situation actuelle et par une forte anxiété à l'idée de se lancer dans de nouvelles situations<sup>17</sup> » (P. 112).

---

<sup>17</sup>[traduction libre] « the impersonal orientation is often in evidence as depressive feelings about one's current situation and strong anxiety about entering new situations ».

#### *II.4.3.5 La théorie du contenu des buts*

Une cinquième mini théorie dérivée de la TAD s'intéresse aux objectifs des personnes et leurs relations avec la satisfaction des besoins fondamentaux et le bien-être, à savoir la théorie du contenu des buts. D'après Deci et Ryan (2000), certains individus expriment des objectifs qui favorisent l'autonomie, la compétence et la formation de relations significatives avec autrui.

La théorie du contenu des buts décrit deux catégories de buts appelées aspirations intrinsèques et extrinsèques (Kasser, 2002). Les aspirations intrinsèques sont les buts qui sont gratifiants en soi, qui procurent une satisfaction relativement directe des besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autonomie et d'appartenance, par exemple : l'épanouissement personnel, la confiance en soi et aux autres, l'entraide, l'établissement de liens avec autrui, etc. Ces buts sont plus susceptibles de promouvoir un bien être.

En revanche, les aspirations extrinsèques s'articulent autour de satisfactions contingentes qui ne sont pas « reliés à la satisfaction des besoins fondamentaux (ils peuvent même entraver leur satisfaction) » (Sarrazin *et al.*, 2011). Il s'agit d'objectifs tels que l'obtention de richesses et de biens matériels, l'acquisition de la renommée et du pouvoir. Ces objectifs entravent la compétence, l'autonomie et la possibilité de développer des liens avec autrui. Ils sont considérés par Kasser et Ryan (1996) comme des objectifs qui nuisent au bien-être.

#### *II.4.3.6 La théorie motivationnelle des relations interpersonnelles*

Cette théorie s'intéresse à la qualité des relations sociales entre deux individus ou un groupe d'individus (Csillik et Fenouillet, 2019). Les situations dans lesquelles les individus font l'expérience de l'autonomie et apportent un soutien les uns aux autres sont vécus sur le plan des relations interpersonnelles comme étant de haute qualité. Elles engendrent des résultats positifs, notamment, la satisfaction du besoin d'appartenance et un meilleur bien être psychologique. En revanche, les relations de mauvaise qualité sont induites par un besoin d'autonomie non satisfait et un environnement contrôlant. Elles engendrent, en plus d'un mal être psychologique, un sentiment d'isolement et d'incompréhension (Deci et Ryan, 2014).

## **II.5 Synthèse des écrits sur les principales dimensions conceptuelles de la recherche**

Les recherches menées principalement par Richer et Vallerand (1998), Organ (1988), Podsakoff et Mackenzie (1994), Paillé (2007, 2008), (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2002) étayent le soubassement théorique de notre recherche doctorale.

De ce fait, nous nous appuyons sur le caractère bidimensionnel du sentiment d'appartenance à un groupe tel que défini par Richer et Vallerand (1998). Ainsi, nous retenons que la dimension du sentiment d'appartenance à un groupe se compose de deux sous-dimensions, à savoir : le sentiment d'acceptation et le sentiment de proximité. Nous prenons en compte que les liens sociaux ont une grande influence sur le développement d'un fort sentiment d'appartenance. Des liens sociaux qui se traduisent par de la bienveillance, du soutien mutuel, de l'encouragement ou encore de l'entraide.

Pour la dimension de l'entraide, nous nous basons sur les mêmes sous-dimensions telles que définies par Podsakoff et Mackenzie (1994) en contexte de travail. Nous pensons que la déclinaison de l'entraide en quatre sous-dimensions - altruisme, courtoisie, conciliation et réconfort - est transposable à notre travail de recherche, car son terrain concerne un public adulte déjà engagé ou ayant été engagé dans une organisation professionnelle. Ce public, une fois engagé dans une formation, capitaliserait des caractéristiques à même de lui permettre de maintenir des habitudes et des comportements professionnels, notamment des comportements de citoyenneté organisationnelle et d'entraide.

Enfin, la troisième dimension travaillée lors de cette recherche est l'autodétermination de la motivation des étudiants à l'égard de la formation ; c'est-à-dire la motivation au fondement des choix autonomes et volontaires opérés sur la base des besoins et des objectifs intégrés. La théorie de l'intégration organismique et la théorie des besoins fondamentaux aident à comprendre le processus d'internalisation de la motivation du comportement humain. En d'autres termes, en s'appuyant sur ces deux théories, on peut examiner si les comportements motivés des individus sont régulés par des intériorisations intégrées ou, au contraire, vécus comme une contrainte et s'ils sont liés à la satisfaction ou non des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance à un groupe.

### **III. TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE EMPIRIQUE**

## Introduction

Tout au long des précédentes sections, nous avons présenté ce que recouvrent, pour ce qu'elles ont d'essentiel, les trois dimensions phares de notre recherche doctorale. Au plan épistémo-théorique, elles structurent ensemble la phase de problématisation théorique dont rend compte la première partie de ce manuscrit.

Rappelons que cette recherche visait à apporter des éléments de réponse aux deux questions suivantes :

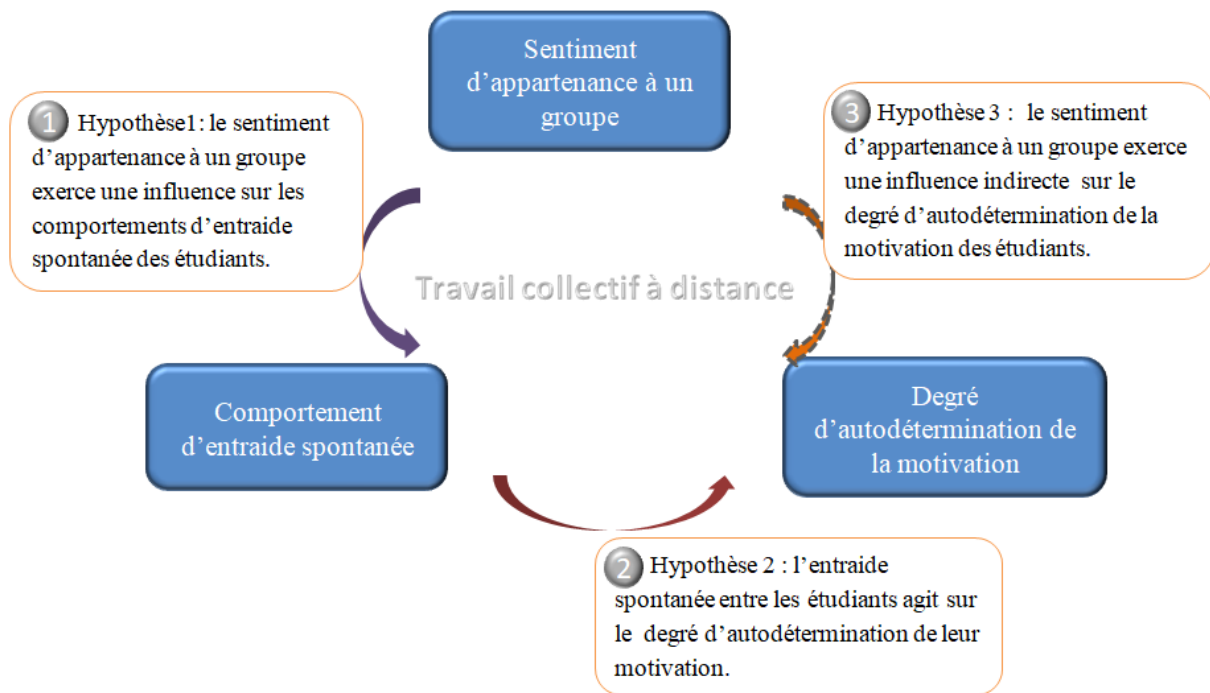
Lors d'un travail collectif en *e-learning*, en quoi le sentiment individuel d'appartenance à un groupe a-t-il une influence sur les comportements d'entraide des étudiants?

Ces comportements ont-ils un effet sur le degré d'autodétermination à l'égard de leur formation ?

Les hypothèses ci-après ont ensuite été posées en termes de réponse :

- ✓ Hypothèse 1 : Le sentiment d'appartenance sociale à un groupe exerce une influence sur les comportements d'entraide spontanée des étudiants.
- ✓ Hypothèse 2 : L'entraide spontanée entre les étudiants agit sur le degré d'autodétermination de leur motivation à l'égard de leur formation.

Par déduction et au regard de ces deux hypothèses, le sentiment d'appartenance à un groupe exercerait une influence indirecte sur le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants (hypothèse 3, figure 08 ci-dessous).



**Figure 8.** Schéma synthétique représentant la problématique et les hypothèses de la recherche.

Pour traiter ces hypothèses, l'étude empirique s'est déployée en deux étapes. La première visait à identifier s'il existait (ou pas) des liens entre : le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide (hypothèse 1) ; l'entraide et la motivation autodéterminée des étudiants (hypothèse 2). La seconde avait pour objectif de comprendre la nature de ces liens, tout en décrivant leur sentiment d'appartenance à un groupe, leurs comportements d'entraide et leur motivation à l'égard de la formation, principalement à partir de ce qu'ils en disent et de leur point de vue.

En toute logique, le protocole de l'étude empirique s'est orienté vers une méthodologie mixte. Le tableau 5 ci-après synthétise les différentes étapes de la méthodologie de recueil et d'analyse de données adoptée dans ce travail de recherche. Chacun de ces aspects est évidemment développé dans plusieurs sections de cette troisième partie du manuscrit de la thèse. Mais d'ores et déjà, il présente une synthèse du travail réalisé au plan empirique.

**Tableau 5.** *Résumé des étapes de la méthodologie de recueil et d'analyse de données*

<b>MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES</b>				
	<b>PHASE 1</b>		<b>PHASE 2</b>	
<b>OBJECTIFS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etudier la tendance centrale des trois dimensions de la recherche.</li> <li>- Identifier s'il existe des liens entre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide</li> <li>• l'entraide et la motivation autodéterminée des étudiants.</li> </ul> </li> </ul>		Décrire et comprendre les liens qui existent entre les trois dimensions de la recherche du point de vue des étudiants et de ce qu'ils en disent.	
<b>PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES</b>	Enquête par questionnaire auprès de 114 étudiants adultes.		Entretiens semi-directifs auprès de 20 étudiants adultes ayant répondu au questionnaire.	
<b>TYPE D'ANALYSE DES DONNÉES</b>	<b>Deux niveaux successifs d'analyse de données quantitatives (réponses au questionnaire)</b>		<b>Deux niveaux successifs d'analyse de données qualitatives (propos recueillis)</b>	
	Analyse de corrélation	Analyse en composantes principales	Analyse textuelle des données (lexicométrie)	Analyse par catégories conceptualisantes
	<b>Premier retour sur hypothèses</b>		<b>Deuxième retour sur hypothèses</b>	

Dans cette troisième partie, nous justifions le choix de cette méthodologie mixte de recueil et d'analyse des données. Puis nous présentons le dispositif de *e-learning* support de l'étude empirique. Nous exposons les raisons pour lesquelles nous avons retenu plus particulièrement ce dispositif, avant d'aborder les caractéristiques du public sollicité pour cette recherche.

Ensuite, nous décrivons la manière dont nous avons conçu les instruments de recueil de données - c'est-à-dire le questionnaire et le guide d'entretien - à partir des résultats de la phase de problématisation théorique réalisée précédemment et dont l'objet portait sur les trois dimensions de la recherche : le sentiment d'appartenance à un groupe, l'entraide entre apprenants et le degré d'autodétermination des apprenants à l'égard de la formation. Pour le questionnaire, nous présentons les différentes échelles adoptées pour élaborer ce dernier ainsi que la procédure de sa mise en œuvre. Pour l'entretien, nous exposons la démarche d'élaboration du guide d'entretien ainsi que sa mise en œuvre.

Enfin, nous présentons les considérations éthiques et les conduites que nous avons adoptées au cours du processus de cette recherche pour ne pas nuire aux intérêts des personnes qui y ont participé.



### III.1 Choix méthodologique

Comme le montre le tableau 5 ci-dessus, l'étude empirique associée à cette recherche est fondée sur une démarche mixte. Toutefois, la stratégie adoptée renvoie à ce que Mason (2006) nomme « méthodes mixtes à orientation qualitative »<sup>18</sup> (cité dans Creswelle *et al.*, 2006, p. 2) au sens où les données qualitatives viennent apporter un éclairage supplémentaire, approfondir et améliorer la compréhension des premiers résultats quantitatifs (Creswelle *et al.*, 2006).

L'utilisation des méthodes mixtes a été longuement débattue dans la littérature pour des raisons historiques liées à l'opposition des approches positivistes utilisant des méthodes quantitatives et des approches constructivistes et interprétatives utilisant les méthodes qualitatives (Hanson *et al.*, 2005). Karsenti et Savoie-Zajc (2018) révèlent que ces approches sont plutôt complémentaires : les données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir les perspectives et, éventuellement, les résultats de la recherche.

Dans l'approche quantitative, les variables sont identifiées et les résultats sont quantifiables et mesurables statistiquement. En général, cette méthode s'applique sur de grandes masses de données. En ce qui concerne la présente recherche, l'effectif des étudiants sollicités était relativement réduit. Ce qui, au-delà des objectifs visés (tableau 5 ci-dessus), justifiait également le choix d'une méthodologie mixte. Mais notre projet était bien d'accorder davantage de poids à l'approche qualitative. Compte tenu de la démarche globale retenue, nous avons multiplié les méthodes de collecte et d'analyse des données comme le préconise Creswell (2009).

La triangulation constitue l'approche la plus courante et la plus connue des méthodes mixtes (Creswell, Plano Clark, *et al.*, 2003). Ces dernières peuvent être de plusieurs types : complémentaire pour « obtenir des données différentes mais complémentaires sur le même sujet<sup>19</sup> » (Morse, 1991, p. 122), ce qui permet de prendre en compte différents niveaux

---

<sup>18</sup>[traduction libre] Qualitatively-Driven Mixed Methods Research

<sup>19</sup> [traduction libre] “to obtain different but complementary data on the same topic »

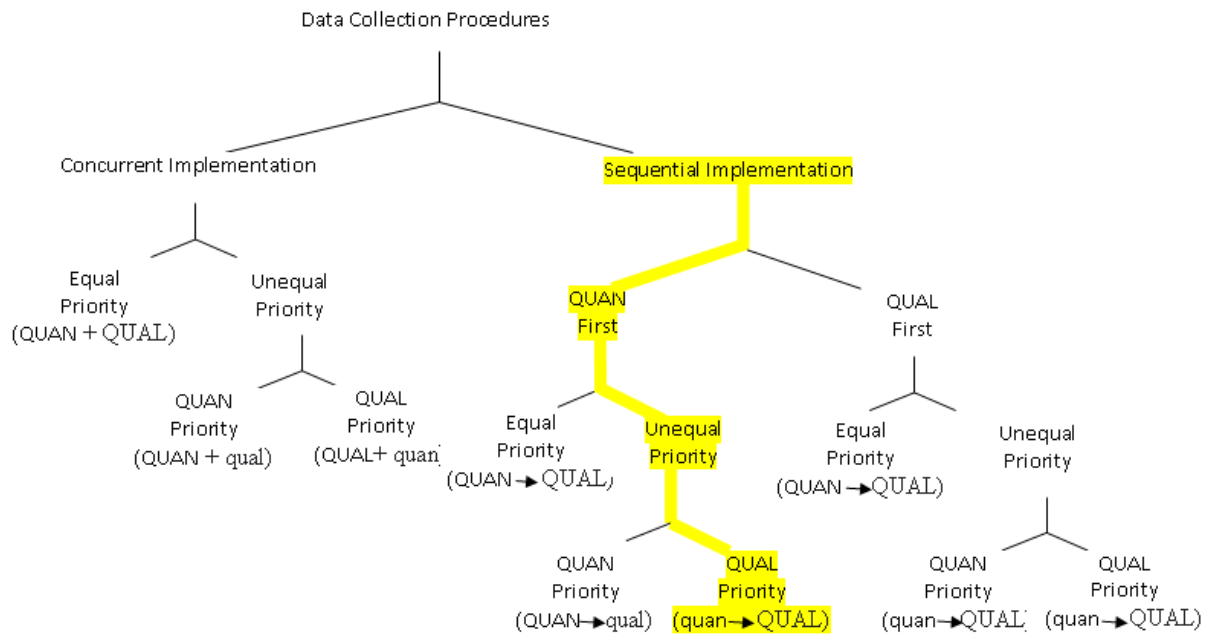
d'analyse d'un même phénomène (Aldebert et Rouziès, 2011). Un autre type de méthodes : celui de développement, dans le sens où les résultats d'une méthode vont servir à développer l'autre méthode. Elles peuvent être également de type initiatique, c'est-à-dire que l'utilisation d'une méthode va servir à explorer plus en détail des résultats contradictoires obtenus avec une autre méthode. Ces méthodes peuvent être enfin de type expansionniste représentant une combinaison d'approches permettant d'étendre les méthodes d'analyse et de collecte de données plus largement pour maximiser la compréhension (Hanson, Creswell et *al.*, 2005). Plusieurs possibilités d'analyse sont offertes aux chercheurs qui optent de mixer les méthodes. Il peut s'agir soit d'analyser séparément les résultats de chaque méthode puis de fusionner les deux séries de résultats ensemble pendant la phase d'interprétation et de discussion, soit de fusionner les données pendant l'analyse en transformant un type de données en un autre type ou en de nouvelles variables (Creswell, 2006).

L'ordre dans lequel sont collectées et analysées les données quantitatives et qualitatives dépend, lui aussi, de plusieurs situations. Les données peuvent être collectées simultanément ou séquentiellement selon l'importance et la priorité (égale ou inégale) accordée à l'une ou l'autre des méthodes (Creswell et *al.*, 2003) . Selon Hanson *et al* (2005), « Une priorité inégale se produit lorsqu'un chercheur met l'accent sur une forme de données plus que sur l'autre, commence par une forme comme composante principale d'une étude, ou recueille une forme plus en détail que l'autre (Morgan, 1998)<sup>20</sup> » (p. 227).

Notre recherche étant à dominante qualitative, notre choix s'est porté sur une collecte et une analyse séquentielle de données (quantitative puis qualitative) en priorisant l'étude qualitative comme l'illustre le cheminement surligné dans la figure 9 ci-après.

---

<sup>20</sup>[traduction libre] « Unequal priority occurs when a researcher emphasizes one form of data more than the other, starts with one form as the major component of a study, or collects one form in more detail than the other (Morgan, 1998) »



**Figure 9.** Options liées aux procédures mixtes de collecte de données (Hanson et al., 2005, p. 225)

*QUAN*=les données quantitatives ont été priorisées ; *QUAL* = les données qualitatives ont été priorisées, *qual* = moindre priorité accordée aux données qualitatives, *quan* = moindre priorité accordée aux données quantitatives <sup>21</sup>

---

<sup>21</sup>[traduction libre] « Options related to mixed data collection procedures. *QUAN*=quantitative data was prioritized ; *QUAL*=qualitative data was prioritized, *qual*= lower priority given to the qualitative data, *quan* = lower priority given to the quantitative data ».

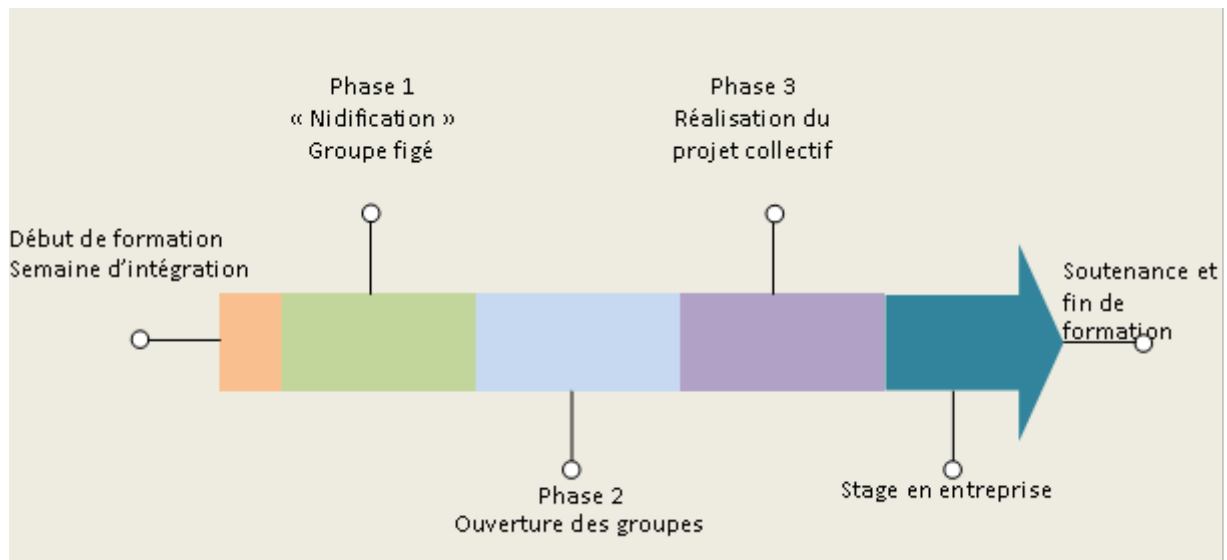
## III.2 Le terrain de la recherche

### III.2.1 Le dispositif de formation IPM-RFA

Le département Sciences de l'Éducation et de la Formation des Adultes (SEFA) de l'Université de Lille (France) propose à des étudiants en formation initiale, aux demandeurs d'emploi et de salariés en reprise d'études plusieurs parcours diplômants à la fois en modalités présentielle, hybride ou intégralement à distance en *e-learning*. Notre choix s'est porté sur le parcours de Master 2 en *e-learning* préparant au métier de l'«Ingénierie Pédagogique Multimodale-Recherche en Formation des Adultes » (IPM-RFA).

Cette formation diplômante se déroule sur 18 mois. Elle a comme objectifs de former des « *Digital Learning managers* » qui seront capables de concevoir des dispositifs de formation médiatisés ainsi que des ressources pédagogiques multimédia, de conduire et encadrer des projets de création de dispositifs mettant en œuvre les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), d'élaborer une politique d'intégration des TICE en formation, d'évaluer et capitaliser les acquis, réorienter les actions, les dispositifs ou la politique multimédia ou encore d'animer et de coopérer avec différents experts intervenant dans ce secteur.

La formation IPM-RFA comporte trois phases (voir figure 10 ci-dessous). La première phase, dite de « nidification », permet aux étudiants de construire leurs apprentissages au sein de groupes figés de trois à quatre personnes sans possibilité de changement de groupes. Lors de la deuxième phase, il est demandé aux différents groupes constitués ou reconstitués de rédiger un cahier des charges fonctionnel et d'opérer des choix techniques pour une solution d'ingénierie. La troisième phase est consacrée à l'élaboration et la réalisation d'un projet collectif par un groupe d'étudiants encadré par un enseignant-chercheur en partenariat avec une entreprise. Puis, le stage en entreprise fait l'objet d'un mémoire de type professionnel ou de recherche et d'une soutenance orale. Les trois phases sont précédées par une semaine d'intégration pour initier les étudiants au travail à distance, les aider à prendre en main la plateforme de *e-learning*, établir les premiers contacts entre eux pour faire connaissance ou encore les informer sur le déroulement de leur formation ainsi que sur les compétences visées.



**Figure 10.** *Organisation de la formation IPM RFA*

La volonté d'aider les étudiants à travailler dans un mode collectif apparaît dès le début de la formation puisque les contenus abordent aussi bien des travaux individuels que des travaux collectifs à mener à distance et en groupe de 3 à 4 étudiants.

Ce terrain se prête parfaitement à cette recherche et ceci pour trois raisons : d'abord la formation est entièrement à distance ; puis, elle est diplômante et de longue durée ; ensuite, les étudiants sont sollicités, tout au long de leur apprentissage, pour mener des travaux de groupe susceptibles d'engendrer des interactions sociales.

De plus, la formation IPM-RFA constitue un terrain « accessible en profondeur » (Mucchielli, 1996). En effet, l'accès au terrain de l'étude est facilité car la formation est dispensée par l'université de rattachement de notre laboratoire (en particulier l'équipe Trigone-Cirel de l'université de Lille). Par ailleurs, notre proximité antérieure avec la formation (étudiante IPM promotion 2006-2008) a favorisé l'approche du terrain.

### III.2.2 La plateforme d'enseignement à distance ACCEL

Les enseignements se font via la plateforme ACCEL acronyme pour Apprentissage Collaboratif et Communauté En Ligne. Cette plateforme est un système informatique simple d'usage pour l'animation de groupes. Elle est basée sur des échanges asynchrones organisés et enrichis de documents (Delache, D'Halluin et al, 2006). ACCEL est un service de médiation

ouvert, organisé en ateliers dans lesquels se trouvent des listes où la contribution (commentaire) y est l'objet de base (figure 11 ci-après). La pédagogie mise en œuvre sur ACCEL oscille entre un enseignement assez transmissif, au contenu médiatisé, et un enseignement collaboratif, au contenu co-construit (Caron, Becceril-Ortega et Rethoré, 2010). L'intention pédagogique dominante est que chaque étudiant prenne en charge sa propre formation, tout en s'impliquant dans de nombreuses activités de groupe.



**Figure 11.** Copies d'écran de la plateforme Accel (Promotion 2017-2019)

### III.2.3 Le public cible

Au moment du recueil de données, les étudiants sollicités étaient inscrits dans deux promotions différentes du parcours de Master 2 IPM-RFA en *e-learning* : une promotion en début de parcours (promotion 2017-2019) et une autre promotion en fin de parcours (promotion 2016-2018). Les étudiants de la promotion 2017-2019 achevaient la première phase de la formation appelée « phase de nidification » alors que ceux de la promotion 2016-2018 terminaient la troisième phase relative à la réalisation du projet collectif. Ce choix de réaliser l'étude empirique auprès de ces deux promotions est motivé par le fait que, d'une part, un comportement d'aide peut avoir des effets positifs à long terme (Podsakoff et Mackenzie, 1994). D'autre part, les relations interpersonnelles nécessitent du temps pour se développer (Whiteside, 2015).

Comme nous l'avons mentionné dans le paragraphe 1 de cette partie, les données ont été recueillies selon deux procédures. Un questionnaire en ligne a tout d'abord été adressé à l'ensemble des étudiants des deux promotions totalisant 114 étudiants. Puis, des entretiens individuels et semi-dirigés, sur la base du volontariat, ont été réalisés auprès de 20 étudiants volontaires ayant répondu préalablement au questionnaire (tableau 6 ci-après).

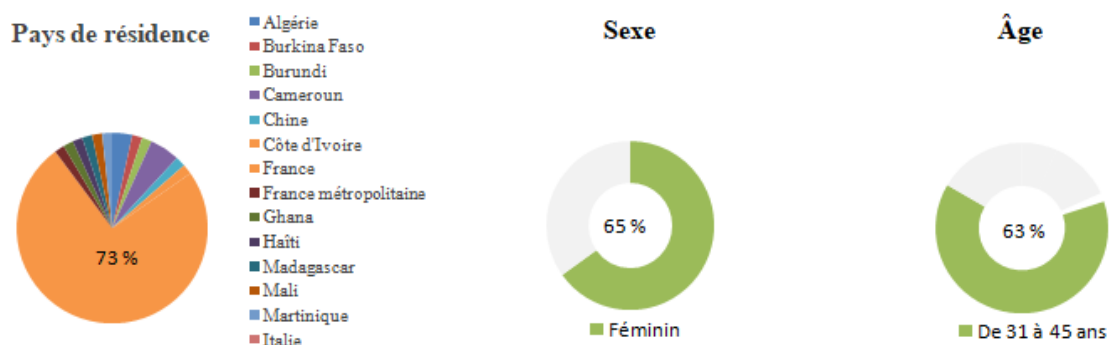
**Tableau 6.** Répartition des étudiants de l'étude empirique en fonction de leur promotion

	Nombre d'étudiants ayant reçu le questionnaire	Nombre de questionnaires reçus et exploitables	Nombre d'étudiants interviewés	Nombre d'entretiens exploitables
<b>Promotion 2016-2018</b>	62	32	12	11
<b>Promotion 2017-2019</b>	52	28	8	8
<b>Total</b>	114	<b>60</b>	20	<b>19</b>

### III.2.3.1 Quelques grandes caractéristiques de l'échantillon d'étudiants

#### Pays de résidence, sexe et âge des étudiants

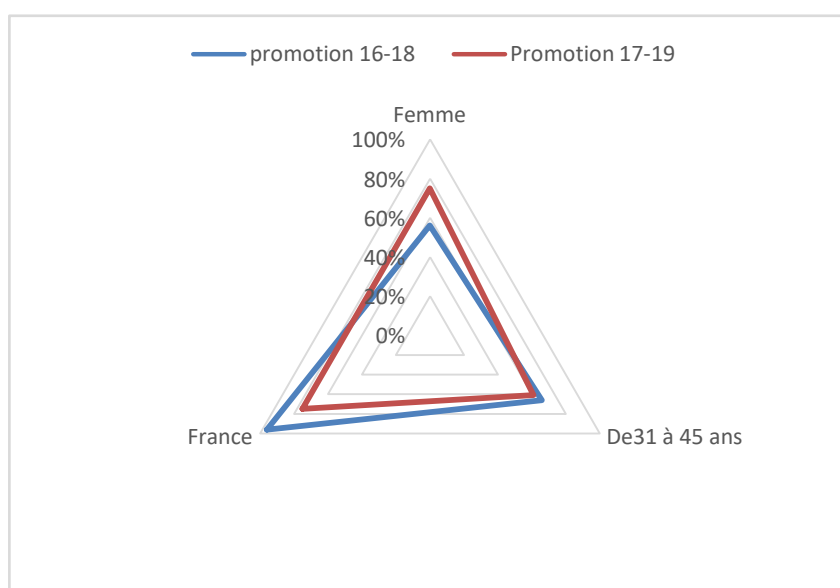
Les étudiants ayant répondu à l'enquête par questionnaire sont répartis sur 14 pays avec des proportions variées. Le plus grand nombre des étudiants (73%) résident en France, 65% sont de sexe féminin et 63% ont entre 31 et 45 ans d'âge (voir figure 12 ci-après).



**Figure 12.** Représentation des répondants selon leurs pays de résidence, leur sexe et leur âge

La figure 13 ci-dessous présente la répartition des répondants vivant en France pour les deux promotions. Elle montre également la proportion des femmes et la proportion de la tranche d'âge (31-45 ans) par promotion.

La représentation de la tranche d'âge (31-45 ans) est la même pour les deux promotions de l'étude. Cependant, les femmes (75%) sont présentes dans la promotion 2017-2019 contre 60% dans la promotion 2016-2018. Par ailleurs, la promotion 2016-2018 compte plus d'étudiants résidant en France (96%) que celle de (2017-2019) qui en compte 75%.



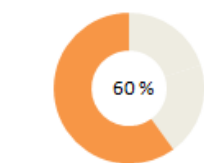
**Figure 13.** Répartition des répondants des deux promotions selon qu'ils vivent en France, qu'ils soient âgés entre 31 et 45 ans et qu'ils soient de sexe féminin

### **Situation familiale, situation professionnelle et statut des répondants à l'enquête par questionnaire**

La figure 14 ci-dessous montre que 60 % sont des étudiants exerçant en parallèle une activité professionnelle à temps plein (salariés d'entreprise ou fonctionnaires) ; 67 % sont en couple ; 49 % bénéficient d'une prise en charge du coût de leur formation contre 49 % la finançant sur fonds propres et uniquement 2% des étudiants sont en formation initiale.

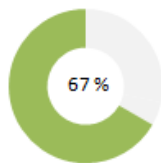


### Situation professionnelle



■ Oui, à temps plein.

### Situation familiale



■ En couple / Marié(e).

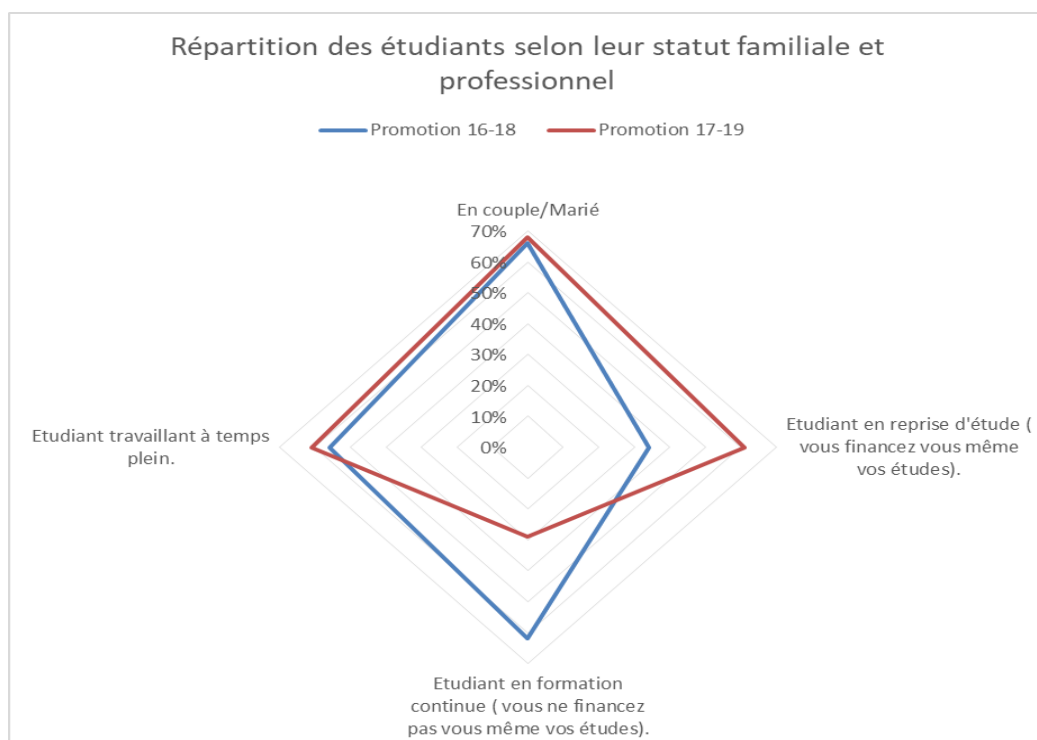
### Statut des études



■ Etudiant en formation continue (vous ne financez pas vous même vos études).  
■ Etudiant en reprise d'étude (vous financez vous même vos études).

**Figure 14.** Représentation des répondants selon leurs situations familial et professionnel et le statut des études

La répartition selon leur appartenance à la promotion en début de formation 2017-2019 ou en fin de formation 2016-2018 (figure 15 ci-après) indique que ce sont les étudiants de la promotion 2017-2019 qui représentent la plus importante proportion avec 61% d'étudiants en reprise d'étude finançant eux-mêmes leurs études contre 34% d'étudiants de la promotion 2016-2018. Cependant, 62% des répondants de la promotion 2016-2018 sont en formation continue et ne financent pas eux-mêmes leurs études. Par ailleurs, ceux des deux promotions déclarent, pour la même proportion (67%), être mariés ou en concubinage.

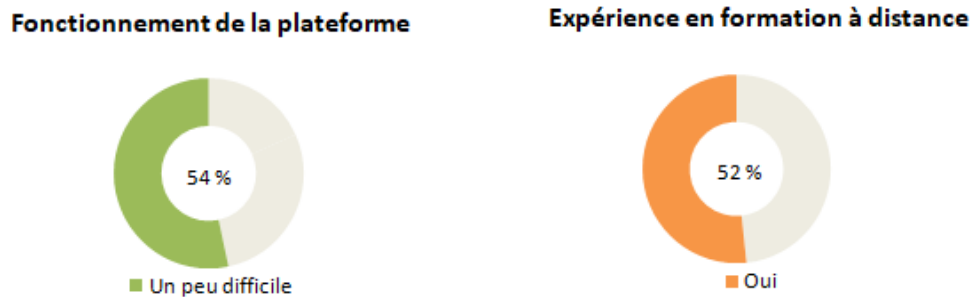


**Figure 15.** Répartition des étudiants des deux promotions selon leurs statuts familial et professionnel

### **Expérience en formation à distance et connaissance de la plateforme**

Les résultats relatifs à leur expérience en formation à distance et à leur maîtrise de la plateforme (figure 16 ci-dessous) révèlent que 54% d'entre eux trouvent un peu difficile le fonctionnement de la plateforme. Il semble que l'aspect peu convivial de l'interface de la plateforme n'invite pas spontanément à l'investir. De plus, les informations et ressources étant intégrées aux contributions, les trouver peut sembler quelquefois laborieux. Contrairement aux ateliers et listes qui ont un titre, les contributions sont simplement juxtaposées à la suite les unes des autres.

Concernant leur expérience de la formation à distance, 52% n'ont jamais suivi ce type de formation en *e-learning*.

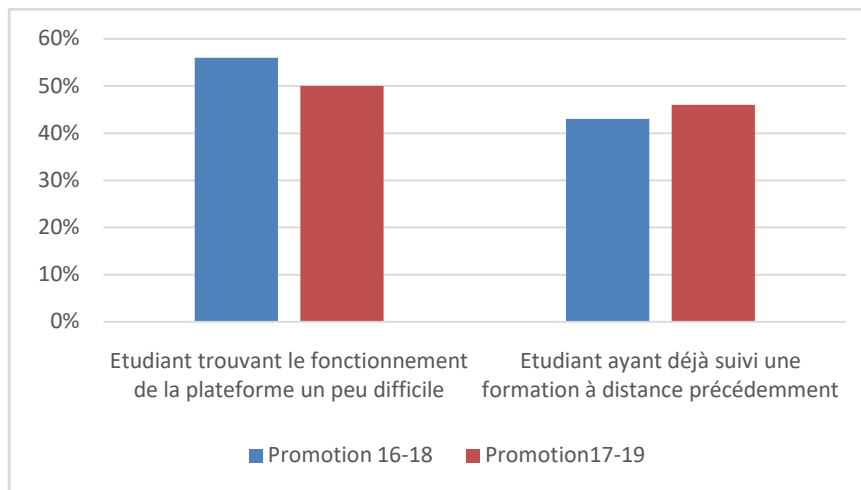


**Figure 16.** *Fonctionnement de la plateforme et expérience en formation à distance*

Ainsi, moins de 50% des répondants au questionnaire, qu'ils soient de la promotion 2016-2018 ou de la promotion 2017-2019, déclarent avoir suivi une formation à distance précédemment.

Le fonctionnement de la plateforme techno-pédagogique utilisée comme support principal des activités pédagogiques et des ressources est, lui aussi, moyennement maîtrisé par les répondants issus des deux promotions.

La figure 17 ci-après présente les proportions de répondants répartis par promotion, par rapport à leur maîtrise de la plateforme *e-learning* et à leur expérience en formation à distance.



**Figure 17.** Répartition des répondants des deux promotions selon leur maîtrise de la plateforme et leur expérience en formation à distance

Finalement, les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, statut familial, statut professionnel) et les profils technologiques (expérience en formation à distance, connaissance de la plateforme) de ce public cible ne présentent pas une grande différence entre les deux promotions d'étude : celle en début de formation et celle en fin de formation au moment du recueil de données.

### III.3 Méthodes et instruments de collecte de données

Les instruments de recueil de données se définissent comme les outils permettant de générer des informations pertinentes lorsqu'ils sont judicieusement choisis et adaptés au contexte de la recherche (Royer, Guillemette et Moreau, 2005). Dans les sections suivantes, nous présentons les instruments que nous avons élaborés pour recueillir les données quantitatives et qualitatives.

#### III.3.1 L'enquête par questionnaire

Rappelons que le premier objectif de cette recherche est de vérifier l'existence de liens entre les comportements d'entraide et les deux dimensions motivationnelles que sont: le sentiment d'appartenance à un groupe d'apprenants et le degré d'autodétermination de la motivation de ces apprenants à l'égard de la formation.

Rappelons aussi que nous avons opté pour une méthodologie mixte de type complémentaire en commençant, en premier lieu, par la méthode quantitative (voir figure 9 ci-dessus).

Le questionnaire d'enquête est l'outil le plus préconisé pour collecter des données quantitatives et appliquer des méthodes statistiques pour vérifier des corrélations entre les données. Selon Albarello et *al.* (1995), la démarche d'investigation par questionnaire a pour objectif de traiter une situation sociale donnée dans un moment donné. Les données analysées concernent les dimensions et sous-dimensions retenues pour la recherche. Pour rappel, ces dimensions se réfèrent au sentiment d'appartenance à un groupe, à l'entraide et, enfin, aux différents degrés d'autodétermination de la motivation. L'instrumentalisation de ces différentes dimensions vise à restituer la mesure la plus authentique possible pour chacune d'entre elles afin de « rendre compte le plus précisément possible de la réalité » (Thiétart, 2003, p.265). Pour ce faire, nous présentons tout au long de cette section la procédure d'élaboration du questionnaire ainsi que celle de sa mise en œuvre.

### III.3.2 L'élaboration du questionnaire

Le questionnaire d'enquête a été conçu sur la base de la juxtaposition de trois échelles psychométriques validées théoriquement et empiriquement. La première est l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS), la deuxième est l'échelle d'entraide tandis que la troisième est l'échelle de motivation en formation d'adultes (EMFA).

#### *III.3.2.1 L'échelle de mesure du sentiment d'appartenance sociale*

Richer et Vallerand (1998) ont construit et validé une échelle du sentiment d'appartenance sociale nommée l'ÉSAS. Ces derniers ont mené trois études afin d'examiner la structure factorielle de l'échelle, la cohérence interne et la validité du construit sur une population d'adultes de 265 travailleurs inscrits à un cours en soirée à la session d'hiver 1995 à l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal. Pour ces auteurs, ce domaine représente un terrain propice pour faire naître un sentiment d'appartenance. « Le travail remplit diverses fonctions sociales. Le milieu de travail procure ainsi des occasions de rencontrer de nouvelles personnes et de développer des amitiés » (p. 130), soutiennent-ils. Les résultats de leurs études révèlent que l'ÉSAS affiche des niveaux de validité et de fidélité très acceptables. Sur le plan de la fidélité, il a été démontré que l'ÉSAS possède des niveaux de

cohérence interne élevés et une stabilité temporelle appropriée sur une période d'un mois. Les sous échelles d'acceptation et d'intimité obtiennent respectivement des indices de cohérence interne (alpha de Cronbach) de 0.89 et 0.91.

Compte tenu de la solidité de l'ÉSAS, nous l'avons choisi pour mesurer le sentiment d'appartenance à un groupe. Selon Richer et Vallerand (1998), « les caractéristiques et la flexibilité de cette échelle laissent entrevoir qu'elle pourrait être utilisée dans la plupart des contextes (l'éducation, le sport et les loisirs, la famille) » (p.136). Rappelons que notre public cible est constitué d'étudiants adultes qui sont, principalement, en reprise d'étude ou en formation continue à distance et travaillant à plein temps pour la plupart d'entre eux. De ce fait, l'échelle ESAS peut, parfaitement, être appliquée pour mesurer leur sentiment d'appartenance à un groupe. Nous avons adapté l'échelle afin de mesurer le sentiment d'appartenance au groupe de formation. Cette dernière est composée de deux dimensions et comporte 10 items (voir tableau 6 ci-dessous).

La dimension « Acceptation » est composée de cinq items désignant chacune des ses sous-dimensions (appuyé(e), compris(e), écouté(e), estimé(e), en confiance). Un exemple d'item : dans vos relations avec vos collègues étudiants, vous vous sentez appuyé(e).

La dimension « Intimité » est composée de cinq items traduisant chacune de ses sous-dimensions (près de l'autre, attaché(e) à l'autre, lié(e) à l'autre, uni(e) à l'autre, ami(e) avec l'autre). Un exemple d'item : Dans vos relations avec vos collègues étudiants, vous vous sentez attaché(e) à eux.

Les travaux théoriques de Richer et Vallerand (1998) révèlent la nécessité de prendre en compte certains éléments comme les affects positifs (se sentir accepté, en confiance, compris, proche de l'autre, ami avec l'autre...) générés par le sentiment d'appartenance pour examiner, plus en détail, s'ils ont un impact positif sur les comportements d'entraide (hypothèse 1 de notre recherche, voir .figure2).

Les énoncés des questions ont alors été adaptés au contexte de la recherche (voir tableau 7 ci-dessous).

**Tableau 7.** *Adaptation des énoncés de l'échelle ÉSAS*

Sous-dimensions	Les énoncés de l'échelle ÉSAS
Sentiment d'acceptation	<p>Dans vos relations avec vos collègues apprenants, vous vous sentez</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. appuyé(e)</li> <li>2. compris(e)</li> <li>3. écouté(e)</li> <li>4. estimé(e)</li> <li>5. en confiance avec eux.</li> </ol>
Sentiment d'intimité	<p>Dans vos relations avec vos collègues apprenants, vous vous sentez</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. près d'eux</li> <li>2. attaché(e) à eux.</li> <li>3. lié(e) à eux</li> <li>4. uni (e) à eux.</li> <li>5. un(e) ami(e) pour eux</li> </ol>

### *III.3.2.2 L'échelle de mesure de l'entraide entre étudiants*

En 1990, Podsakoff et ses collaborateurs ont élaboré trois échelles permettant de mesurer les comportements de citoyenneté organisationnelle. Pour ces auteurs, l'entraide, les vertus civiques et l'esprit d'équipe sont les principales formes de comportements de citoyenneté. L'entraide a été mesurée à l'aide de l'échelle d'entraide développée dans sa version anglaise par Podsakoff et Mackenzie (1990, 1994). Elle compte en tout sept items. Deux items sur les comportements altruistes, deux items sur les comportements de conciliation, deux items sur les comportements de courtoisie et un item sur le comportement de réconfort. En 2007, Paillé a procédé à la validation française des échelles de Podsakoff et Mackenzie (1994) sur une population composée de 292 employés dans des organisations ou des entreprises diverses. Les résultats de ses travaux ont montré que les salariés français établissent une distinction entre les conduites altruistes et l'entraide des collègues dans leurs liens professionnels. De plus, selon l'auteur « La solution factorielle propose par ailleurs d'écartier un item des échelles

originales de Podsakoff et ses collaborateurs. Cet item appartient au groupe des échelles qui opérationnalisent l'entraide. Il concerne plus spécifiquement la mesure du réconfort » (p. 64) mais, selon l'auteur, cette nuance reste minime.

Dans notre recherche, nous avons maintenu les mêmes sous-dimensions de l'entraide telles que définies par Podsakoff et Mackenzie (1994). En effet, l'étude de Paillé (2007) a été menée uniquement en France alors que d'après « l'Organisation Internationale de la Francophonie, le français est la langue officielle dans trente-deux États » (p. 64).

Les énoncés des questions ont alors été adaptés au contexte de la recherche (voir tableau 8 ci-dessous).

**Tableau 8.** *Adaptation des énoncés de l'échelle d'entraide de Podsakoff et Mackenzie (1994)*

Sous-dimensions	Les énoncés de l'échelle d'entraide
Altruisme	1. Vous donnez volontairement de votre temps pour aider vos collègues apprenants qui rencontrent des difficultés dans leur formation. 2. Même lorsque vous êtes occupé(e), vous êtes disposé(e) à prendre du temps pour aider les nouveaux collègues apprenants à s'intégrer ou se former.
Courtoisie	3. Vous pesez vos actes avant de faire quoi que ce soit dans le travail qui pourrait affecter les personnes avec lesquelles vous travaillez. 4. Vous intervenez pour essayer d'empêcher l'émergence de problèmes relationnels entre vos collègues apprenants.
Conciliation	5. Vous agissez en tant que conciliateur lorsque des collègues apprenants sont en désaccords. 6. Lorsque vous entrevoyez des problèmes entre vos collègues apprenants dans un travail de groupe, vous essayez d'influencer leur relation dans le sens du consensus.
Réconfort	7. Vous encouragez vos collègues apprenants quand vous sentez qu'ils sont en difficulté.



### III.3.2.3 L'échelle de mesure du degré d'autodétermination de la motivation

Le degré d'autodétermination de la motivation a été mesuré à l'aide de l'échelle de motivation en formation d'adultes (EMFA) développée par Fenouillet, Heutte et Vallerand (2015). Cette échelle est basée essentiellement sur l'échelle de motivation en éducation (EME), l'une des échelles de motivation les plus utilisées.

Contrairement à l'EME, l'EMFA prend en compte tous les niveaux de motivation extrinsèque qui reflètent les aspects du continuum d'autodétermination, c'est-à-dire, la motivation extrinsèque à régulation externe, la motivation extrinsèque à régulation introjectée, la motivation extrinsèque à régulation identifiée et la motivation extrinsèque à régulation intégrée. Un large échantillon constitué de 7855 étudiants adultes engagés dans un dispositif de type MOOC « *Massive Open Online Course* » a été étudié pour la validation de l'EMFA par Fenouillet, Heutte et Vallerand (2015). La fiabilité de chaque sous-échelle était satisfaisante et l'échelle a montré une bonne consistance interne. Comportant en tout 24 items, l'EMFA a fait preuve de son niveau de validité dans plusieurs recherches (disponible en annexe 1).

Dans notre propre recherche, compte tenu du public ciblé (étudiants adultes) et notre objet de recherche (étude de l'effet de l'entraide sur le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants), le choix de l'échelle EMFA s'est avéré le plus adapté pour mesurer les différents niveaux de motivation de notre public.

Le tableau 9 (ci-après) décline les items associés à chacune de ces trois échelles.

**Tableau 9.** *Tableau représentant les items associés aux échelles ESAS, Entraide et EMFA*

	<b>Sous-dimensions</b>	<b>Nombre d'items</b>
<b>Echelle ESAS</b> (Richer et Vallerand, 1998)	Sentiment d'acceptation Sentiment d'intimité	10
<b>Echelle Entraide</b> (Podsakoff et Mackenzie, 1994 ; Paillé, 2007)	Altruisme Courtoisie Conciliation Réconfort	7
<b>Echelle EMFA</b> (Fenouillet, Heutte et Vallerand, 2015)	Motivation intrinsèque à la connaissance Motivation extrinsèque à régulation intégrée Motivation extrinsèque à régulation identifiée Motivation extrinsèque à régulation introjectée Motivation extrinsèque à régulation externe Amotivation	24

Le degré d'accord ou de désaccord de l'énoncé de chaque item est mesuré selon une échelle de type Likert à 5 points : (1) pas du tout d'accord, (2) pas d'accord, (3) ne sais pas, (4) d'accord et (5) tout-à-fait d'accord. D'autres questions ont été intégrées au début du questionnaire pour identifier le profil sociodémographique des répondants (âge, sexe, statut familial), leur profil technologique (expérience en formation à distance, travail de groupe, connexion Internet) ainsi que leur statut professionnel. Les variables sont donc de type ordinal (les items des trois dimensions de la recherche, l'âge) et nominal (sexe, pays de résidence, type d'environnement).

### III.3.3 La mise en œuvre du questionnaire

Le questionnaire (disponible en annexe 2) a été envoyé aux étudiants des deux promotions en début de formation 2017-2019 et en fin de formation 2016-2018 via l’outil de sondage Lime Survey<sup>22</sup> hébergé par un serveur dédié de l’université de Lille. Il a été adressé à 114 étudiants selon la répartition précisée au tableau 10 ci-après, entre la période allant du mois de décembre 2017 au mois de janvier 2018.

**Tableau 10.** Répartition des répondants au questionnaire en fonction de leur promotion

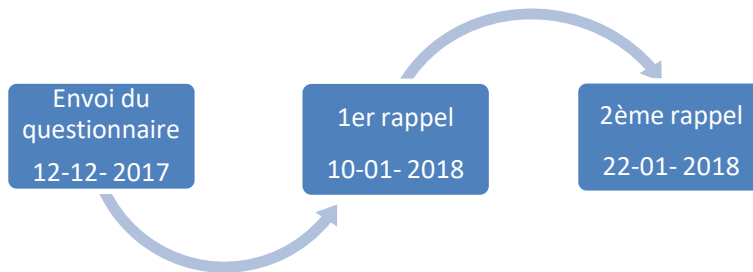
Master 2 IPM en <i>e-learning</i> du SEFA. Université de Lille	Nombre d’étudiants ayant reçu le questionnaire	Nombre de questionnaires reçus et exploitables
<b>Promotion 2016-2018</b>	62	32
<b>Promotion 2017-2019</b>	52	28
<b>Total</b>	114	60

Le recueil de données s’est réalisé en respectant la confidentialité des réponses obtenues et celui de l’anonymat. Nous avons reçu 75 questionnaires renseignés dont 60 exploitables soit un taux de réponse de 53 %. L’envoi du questionnaire aux 114 étudiants a été effectué en utilisant le système des invitations de Lime Survey et ceci, afin de nous assurer que chaque personne n’a participé qu’une seule fois et de garder la trace des répondants qui ont complété toutes les réponses. Le système d’invitation a permis de générer un code d’invitation unique pour chaque participant et nous a été d’une grande utilité pour suivre les questionnaires complétés (disponible en annexe 3). Une fois le questionnaire mis en accès restreint, seules les personnes avec un code d’invitation pouvaient accéder et renseigner le questionnaire. Deux relances ont été effectuées pour les étudiants n’ayant pas renseigné ou complété leurs

---

<sup>22</sup> LimeSurvey est un logiciel d’enquête statistique, de sondage, et de création de formulaires en ligne. Il permet aux utilisateurs, enquêteurs et statisticiens, de publier des questionnaires, sur le Web ou les téléphones mobiles, pour en collecter les réponses.

questionnaires selon la planification représentée dans la figure 18 ci-dessous (les mails de relance sont disponibles en annexes 4 et 5).



**Figure 18.** *Planification d'envoi du questionnaire et des rappels*

### III.3.4 L'enquête par entretien semi-dirigé

Rappelons que par rapport aux hypothèses émises (figure 2 ci-dessus), les principaux objectifs de notre recherche sont de :

- vérifier l'existence de liens entre les comportements d'entraide et les deux dimensions motivationnelles : le sentiment d'appartenance à un groupe d'apprenants et le degré d'autodétermination de la motivation des apprenants à l'égard de la formation ;
- décrire et comprendre les influences en jeu entre les trois dimensions de la recherche.

Rappelons, aussi, que notre méthodologie est de type mixte et complémentaire avec priorisation de la méthode qualitative. Dans ce type de méthode, l'entretien est le plus préconisé. Pour Van der maren (1996), l'entretien est utile pour récolter des informations sur « les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p.312).

Il existe différents types d'entretiens : entretien non directif ou libre, entretien directif et entretien semi-directif. Dans l'entretien non directif ou libre, le chercheur laisse la personne interrogée parler, à partir d'un thème proposé ou d'une question générale qui laisse libre cours au récit de la personne. L'entretien directif s'apparente au questionnaire, à la différence que la transmission se fait verbalement plutôt que par écrit. Chaque question est posée dans un ordre

préétabli par le chercheur selon un protocole strict, fixé à l'avance. Les questions demandent des réponses concises et fermées.

L'entretien semi-directif porte sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entretien préparé par le chercheur avec des questions relativement ouvertes. Selon Savoie-Zajc (2003), l'entretien semi-dirigé consiste en une « interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (p. 296).

Dans notre recherche, c'est l'entretien semi-directif qui a été retenu. Nous avons conçu un guide d'entretien (disponible en annexe 8) afin de décrire et de comprendre, à partir de ce qu'ils en disent et de leur point de vue, la signification que les étudiants donnent à leurs conduites d'entraide et de soutien entre pairs, leurs perceptions du sentiment d'appartenance au groupe ainsi que le degré de l'autodétermination de leur motivation à l'égard de la formation. Il nous a aussi permis d'appréhender les jeux d'influences entre ces trois dimensions.

Afin de maintenir une dynamique de l'échange, nous avons facilité l'expression propre à chaque étudiant interviewé pour éviter que ce dernier ne se sente enfermé dans les questions. Tout au long des sections qui vont suivre, nous présentons la manière dont a été élaboré le guide d'entretien, la procédure de mise en œuvre des entretiens et enfin la démarche de leurs transcriptions.

### III.3.5 L'élaboration du guide d'entretien

L'entretien semi-dirigé est accompagné d'un guide avec des questions relativement ouvertes. L'utilisation des questions ouvertes dans les entretiens est préconisée tout autant pour recueillir une information spontanée que pour expliciter et comprendre la réponse à une question fermée (Lebart et Salem, 1994).

Selon Kaufmann (2016), les questions doivent être bien assimilées avant d'être intégrées dans l'entretien pour assurer une bonne cohérence dans la transition des thèmes abordés. Comme le

préconise Fenneteau (2015), elles ont à chaque fois été adaptées afin de faire ressortir les sous-dimensions de la recherche. Les questions de relance sont soit des questions initiales, mais reformulées quand le participant semble hésiter à répondre afin de lui permettre de mieux se retrouver. Il s'agit aussi de relances suscitées par des éléments de réponse fournis et qui permettent de creuser davantage une préoccupation particulière (Lebart et Salem, 1994).

Le guide d'entretien a été conçu sur la base des trois grandes dimensions (ou concepts phares) de la recherche et de leurs sous-dimensions associées. Les questions posées se rapportent aux items des échelles de mesure du sentiment d'appartenance social (Richer et Vallerand, 1998), de l'entraide (Podsakoff et Mackenzie, 1994) et du degré d'autodétermination de la motivation (Fenouillet, Heutte et Vallerand, 2015). Elles ont été regroupées en trois grands groupes. Chaque groupe de questions se réfère à une dimension et à ses sous-dimensions associées.

Le premier groupe de questions concerne la demande d'aide, la réception d'aide et le don de l'aide qui renvoie ici à la dimension de l'entraide. Le deuxième groupe est lié à la perception du sentiment d'appartenance au groupe. Le troisième groupe concerne la motivation initiale quant à la formation et les expériences vécues qui ont influencé l'envie de poursuivre en formation. Ce troisième groupe renvoie à l'autodétermination de la motivation.

Le tableau 11 ci-dessous matérialise les questions relatives à chaque dimension.

**Tableau 11.** *Extrait du guide entretien semi directif*

<b>Dimensions</b>	<b>Questions</b>
Entraide	<p>Est-ce que vous avez demandé de l'aide au cours de votre formation ?</p> <p>Est-ce que vous avez obtenu de l'aide ?</p> <p>Est-ce que à votre tour vous avez aidé des collègues apprenants à vous ? racontez-moi votre expérience.</p> <p>Avez-vous aidé vos collègues apprenants volontairement? même si vous étiez occupé ?</p> <p>Avez-vous encouragé vos collègues apprenants qui étaient en difficulté ?</p>
Sentiment d'appartenance à un groupe	<p>Est ce que vous vous êtes senti faire partie intégrante de votre groupe de formation (votre promotion)? Parlez-moi de vos sentiments.</p> <p>Est-ce que vous vous êtes senti compris par vos collègues apprenants? Est-ce ce que vous vous êtes senti en confiance avec eux ?</p> <p>Est ce que vos collègues apprenants pourraient devenir vos amies ?</p>
Autodétermination de la motivation	<p>Quelle a était votre motivation à suivre la formation ?</p> <p>Est-ce que vous avez maintenu votre motivation initiale ? parlez-moi de vos sources de motivation.</p>

Le protocole prévoit une introduction dans laquelle nous remercions le participant et lui rappelons que ses réponses sont enregistrées et retranscrites dans le strict anonymat.

Avant le début de l'entretien, nous avons saisi chaque participant afin qu'il donne son accord pour l'enregistrement. Une garantie indéfectible d'anonymat a été confirmée pour chacun d'eux. Les informations sociodémographiques n'ont pas été demandées aux participants, car elles pouvaient être retrouvées à partir des réponses de chacun au questionnaire soumis préalablement.

### III.3.6 La mise en œuvre des entretiens semi-dirigés

A la fin du questionnaire en ligne, un message a été envoyé à tous les répondants au questionnaire les invitant à bien vouloir participer à l'entretien. Le panel de 20 étudiants interviewés a donc été élaboré selon la stratégie d'échantillonnage de volontaires (Gumuchian et Marois, 2000). Ce panel était constitué de douze (12) étudiants de la promotion 2016-2018 et huit (8) étudiants de la promotion 2017-2019. Nous avons envoyé par mail le lien vers un organisateur de rendez-vous en utilisant la plateforme Doodle afin qu'ils puissent indiquer leurs disponibilités. Ces entretiens ont été réalisés via l'outil Skype<sup>23</sup> et par téléphone au mois de février 2018. Des entretiens en présentiel étaient impossibles compte tenu de la dispersion géographique des étudiants dans tous les pays de la francophonie. Ils ont duré, chacun, en moyenne 45 mn. Au final, seuls dix-neuf entretiens étaient exploitables pour l'analyse en raison d'un enregistrement audio défectueux.

Le tableau 12 ci-après présente la répartition des répondants aux entretiens en fonction de leur promotion.

---

23 Services de téléphonie basés sur Internet : Voice Over Internet Protocol (VoIP).

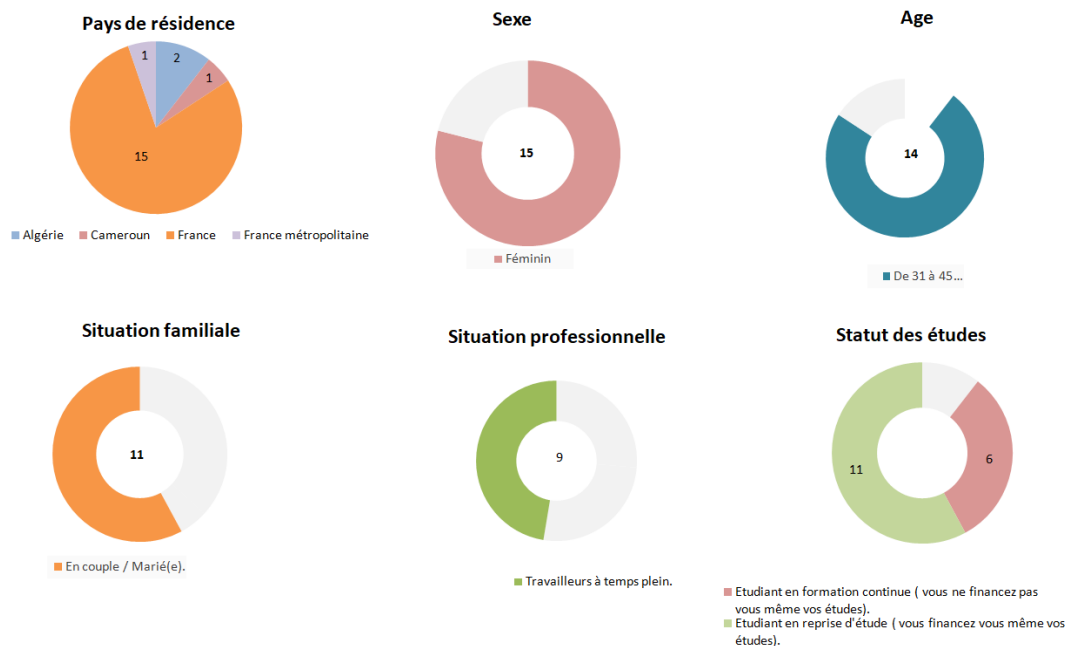


**Tableau 12.** Répartition du panel d'étudiants interviewés en fonction de leur promotion

Master 2 IPM en e-learning du SEFA. Université de Lille	Nombre d'étudiants interviewés	Nombre d'enregistrements exploitables
<b>Promotion 2016-2018</b>	12	11
<b>Promotion 2017-2019</b>	8	8
<b>Total</b>	20	19

### *III.3.6.1 Quelques grandes caractéristiques des 19 étudiants interviewés*

Les données relatives aux caractéristiques des étudiants de notre panel ont été synthétisées dans la figure 19 ci-dessous. Ils sont, quinze étudiants habitants en France, deux étudiants habitants en Algérie, un étudiant habitant au Cameroun et un étudiant résidant en France métropolitaine. Le panel compte quinze étudiants de sexe féminin, quatorze étudiants ont entre 31 et 45 ans et onze étudiants vivent en couple ou sont mariés. Il compte aussi, neuf travailleurs à temps plein, onze étudiants en reprise d'études qui financent eux-mêmes leur formation contre huit étudiants en formation continue.



**Figure 19.** *Caractéristiques des étudiants interviewés*

### III.3.7 La transcription des entretiens

La transcription est le passage de l'oral à l'écrit (Rioufreyt, 2016). Selon cet auteur, il existe trois principes à respecter dans le cas de la transcription d'un enregistrement. D'abord, il faut restituer les propos de l'interviewé de manière fidèle et veiller à ne pas trahir son propos ou commettre de contre-sens, puis il faut transcrire de façon compréhensible pour le lecteur et pour l'analyste. Enfin, il y a lieu de respecter les droits de l'interviewé et ne pas transcrire les passages non souhaités. Dans notre recherche, nous avons opté pour la transcription de tous les enregistrements audio pour pouvoir les injecter et les analyser d'une part, dans un outil de traitement lexicométrique pour une analyse textuelle du corpus et, d'autre part dans un logiciel d'aide à l'analyse qualitative CAQDAS (Computer Assisted / Aided Qualitative Data Analysis Software). Nous avons utilisé l'outil Open Source OTranscribe pour faciliter le processus de transcription. L'outil permet de mettre en pause, rembobiner et avancer directement à partir du clavier. Il enregistre automatiquement chaque modification tout en gardant les données totalement privées et sécurisées.

Dans une première étape, nous avons procédé à une transcription intégrale telle que préconisée par Descamps (2011) :

nous préconisons [...] de transcrire intégralement et littéralement les enregistrements. "Littéralement" signifie mot à mot, avec les interjections, les tics de langage, les fautes de syntaxe et de concordance des temps, les subordonnées hachées ou bouleversées, les redites, les répétitions, les impropriétés de langage, les mots d'argot ou familiers, les mots de liaison ou de ponctuation du discours, les mots destinés à entretenir la communication ou l'attention de l'interlocuteur. (p. 441)

Dans une deuxième étape, nous avons introduit certaines corrections et réécrit les transcriptions dans un « français correct, débarrassé des scories du langage les plus inopportunes et des fautes de français les plus grossières » (Rioufreyt, 2016, p.38).

Rioufreyt (2016) conseille d'introduire quelques corrections, par exemple :

- enlever les répétitions, qui peuvent être dues notamment à des problèmes d'audition de l'enquêté, ce qui amène à répéter les questions ou à des tics de langage ;
- enlever les relances de l'enquêteur qui ne forment pas des phrases mais permettent simplement de mettre en confiance l'enquêté, de montrer qu'il le suit dans son raisonnement, etc. (du type : « Ok », « D'accord », « Hein hein », etc.) ;
- supprimer les interjections exprimant des hésitations, mais non significatives du type « ben, euh, alors, bon, je disais, n'est-ce pas, etc. » ou les ramener à leur forme écrite (« Heu... ben... » devient par exemple « Eh bien... ») ;
- restaurer les négations (« C'était pas » devient « Ce n'était pas »).

Nous avons élaboré un seul fichier de transcription par entretien (disponible en annexe 10). Des pseudonymes ont été utilisés afin d'assurer l'anonymat. Nous avons affecté des identifiants que nous avons utilisés dans nos analyses. Ainsi, nous avons attribué le chiffre 1 au premier étudiant avec lequel nous nous sommes entretenues, le chiffre 2 au deuxième étudiant et ainsi de suite.

### III.3.8 Considération éthique

La dimension éthique concerne l'engagement moral et proactif du chercheur, au cours d'un processus de recherche. Il vise à respecter le bien-être et à ne pas nuire aux intérêts des participants à la recherche. D'après Doucet (2010), l'éthique de la recherche est une démarche réflexive qui amène le chercheur à questionner son rapport à l'objet ou au(x) sujet(s) de l'étude et à concilier les objectifs de la recherche avec les conditions de réalisation de celle-ci afin d'anticiper et d'éviter des répercussions négatives sur les participants, leurs communautés ou plus largement la société. Dans notre recherche, chaque étudiant a pris connaissance du formulaire d'information et de consentement pour participer à ce projet avant de procéder à l'enregistrement de son interview. En effet, lors d'une recherche « Le consentement volontaire du sujet humain est absolument essentiel » (Ambroselli, 1988, p. 104). De plus, un engagement quant à l'information sur les résultats de la recherche a été annoncé aux participants.

Le formulaire de consentement (disponible en annexe 9) est structuré en quatre parties: d'abord une présentation du projet doctoral et de l'objet de la recherche, puis le déroulement de la participation à l'entretien. Ensuite, dans la partie participation volontaire et droit de retrait, il est indiqué clairement au participant son droit de refuser de participer à la recherche ou de mettre fin en tout temps à sa participation sans préjudice. De plus, il lui est précisé si, qu'en cas de retrait, le matériel et les données le concernant seront détruits. Enfin, la confidentialité, la gestion et l'anonymisation des données sont clairement spécifiées.

## **IV. QUATRIÈME PARTIE : LES RÉSULTATS DE NOTRE RECHERCHE**

## **Introduction**

Cette quatrième partie du manuscrit de thèse présente les résultats de notre recherche.

La première phase (tableau 13 ci-dessous) visait à étudier la tendance centrale des trois dimensions de la recherche pour les deux promotions en début et en fin de formation, puis à examiner les relations entre les dimensions de la recherche, deux à deux (« le sentiment d'appartenance à un groupe » et « l'entraide » puis « l'entraide » et « le degré d'autodétermination de la motivation »). Elle s'est appuyée sur l'analyse des réponses au questionnaire. Nous avons réalisé des analyses corrélationnelles afin d'identifier les liens entre le sentiment d'appartenance et l'entraide, puis entre l'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation à l'égard de la formation. Ensuite, nous avons complété ces analyses par une analyse en composantes principales afin de mieux visualiser les proximités qui existent entre les différentes dimensions et sous-dimensions de notre recherche. A l'issue de ces deux analyses quantitatives, un premier retour sur hypothèses est présenté.

La seconde phase de l'étude empirique visait à décrire et comprendre les liens qui existent entre les trois dimensions de la recherche du point de vue des étudiants et de ce qu'ils en disent (tableau 13 ci-dessous). Comme souligné précédemment, elle vient en complément de la première étape et s'appuie sur l'analyse des propos recueillis lors des 20 entretiens effectués (19 enregistrements étaient exploitables). Tout d'abord, nous présentons les résultats de l'analyse statistique textuelle effectuée à l'aide du logiciel Iramuteq. Puis nous exposons les résultats de l'analyse des propos des étudiants à l'aide des catégories conceptualisantes. Enfin, après ces deux analyses, un deuxième retour sur hypothèses est présenté.

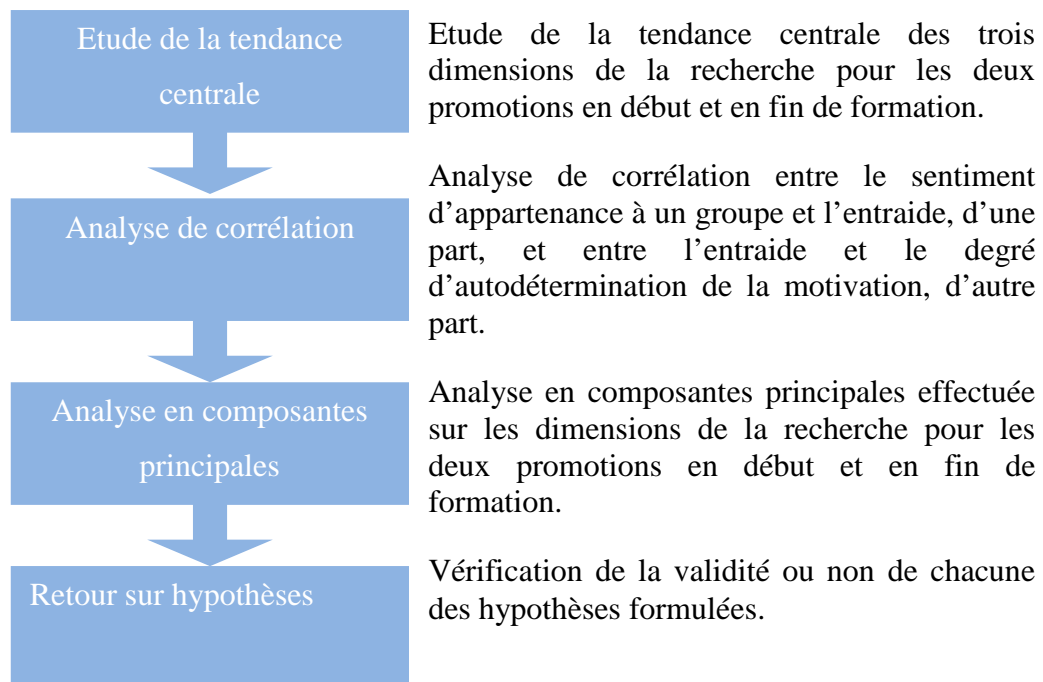
**Tableau 13. Étapes de la méthodologie de recueil et d'analyse de données**

<b>MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES</b>				
	<b>PHASE 1</b>		<b>PHASE 2</b>	
<b>OBJECTIFS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etudier la tendance centrale des trois dimensions de la recherche.</li> <li>- Identifier s'il existe des liens entre :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide</li> <li>• l'entraide et la motivation autodéterminée des étudiants.</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrire et comprendre les liens qui existent entre les trois dimensions de la recherche du point de vue des étudiants et de ce qu'ils en disent.</li> </ul>	
<b>PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES</b>	Enquête par questionnaire auprès de 114 étudiants adultes. 60 réponses exploitables 32 réponses de la promotion 16-18 28 réponses de la promotion 17-19		Entretiens semi-directifs auprès de 20 étudiants adultes ayant répondu au questionnaire 19 enregistrements exploitables 11 entretiens de la promotion 16-18 08 entretiens de la promotion 17-19	
<b>TYPE D'ANALYSE DES DONNÉES</b>	<b>Deux niveaux successifs d'analyse de données quantitatives (réponses au questionnaire)</b>		<b>Deux niveaux successifs d'analyse de données qualitatives (propos recueillis)</b>	
	<b>Analyse de corrélation</b>	<b>Analyse en composantes principales</b>	<b>Analyse textuelle des données (lexicométrie)</b>	<b>Analyse par catégories conceptualisantes <i>a priori</i></b>
	Recherche de relations entre : <ul style="list-style-type: none"> <li>- le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide.</li> <li>- l'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- visualisation des proximités entre les dimensions de la recherche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exploration des champs d'associations lexicaux contenus dans le discours des étudiants interviewés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- encodage du contenu avec les catégories conceptualisantes définies;</li> <li>- comptage du nombre d'extraits/catégorie ;</li> <li>- élaboration de la matrice catégorielle.</li> </ul>
	<b>Premier retour sur hypothèses</b>		<b>Deuxième retour sur hypothèses</b>	

#### IV.1 L'analyse des réponses à l'enquête par questionnaire

Les réponses au questionnaire envoyé au 114 étudiants ont été nettoyées (élimination des réponses incomplètes) puis scindées selon que les étudiants appartiennent à la promotion en début de formation (28 étudiants de la promotion 2017-2019, réponses disponibles en annexe 7) ou en fin de formation (32 étudiants de la promotion 2016-2018, réponses disponibles en annexe 6). Pour une meilleure exploration des données, nous avons appliqué les techniques de l'analyse descriptive sur les dimensions de notre recherche telles que le calcul de la moyenne, la médiane et les fréquences et ceci pour les deux promotions de l'étude. Cette analyse offre en un seul coup d'œil des informations sur la distribution par exemple des informations sur la tendance centrale.

Lors de cette phase, nous avons mesuré la tendance centrale du sentiment d'appartenance à un groupe, de l'entraide et du degré d'autodétermination pour les étudiants des deux promotions. Pour examiner les liens existant entre ces trois dimensions, nous avons effectué, dans une première étape, une analyse de corrélation entre ces dimensions prises deux à deux. Dans une deuxième étape, pour mieux visualiser ces liens, nous avons appliqué, sur ces mêmes données, une analyse en composantes principales. La figure suivante illustre le plan de cette première phase de l'étude.





#### IV.1.1 Le sentiment d'appartenance à un groupe

Comme cité dans la section III.3.2.1, l'échelle de mesure du sentiment d'appartenance sociale ESAS (Richer et Vallerand, 1998) nous a permis de collecter des données relatives au sentiment d'appartenance à un groupe. Cette échelle bidimensionnelle permet de mesurer d'une part, la sous-dimension d'acceptation et d'autre part, la sous-dimension d'intimité.

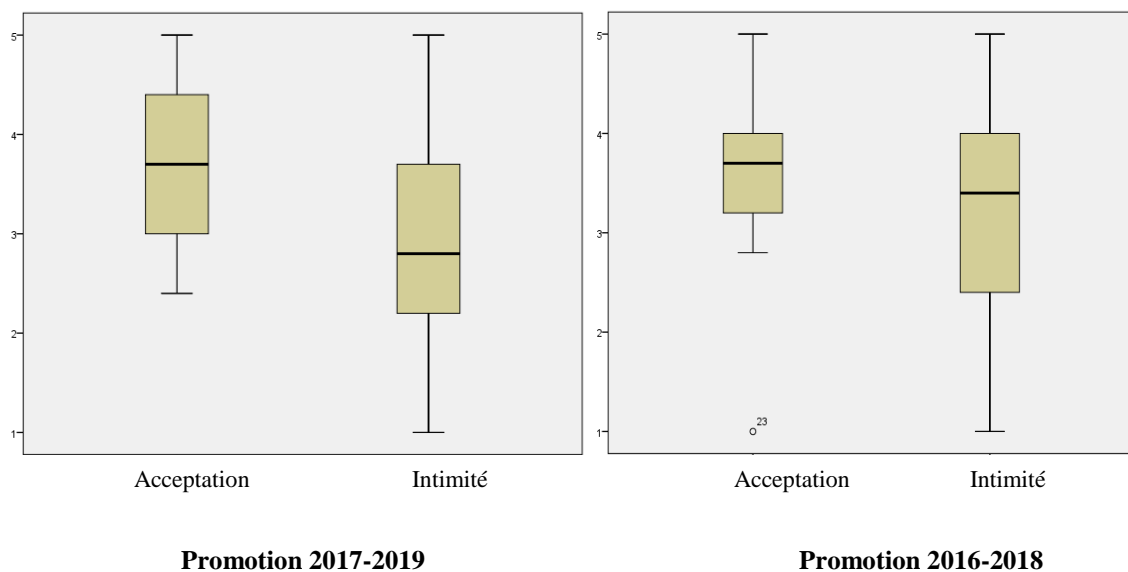
Les données sont obtenues à partir d'une échelle de Likert en 5 points. Pour chaque item, le répondant doit affecter une valeur de l'échelle. Afin de mener notre analyse, nous avons calculé, pour chaque dimension, la moyenne des scores des items, par exemple : le score de la dimension « Acceptation » est égal à la moyenne des scores obtenus dans les cinq items qui la mesurent (être en confiance avec ses pairs, être compris, écouté, estimé et appuyé par ses pairs). Nous avons procédé de la même manière pour la dimension de l'intimité (se sentir près de ses pairs, attaché, lié, uni à ses pairs et ami avec eux).

Pour l'analyse statistique des données, nous avons utilisé le logiciel IBM® SPSS® Statistics 22. Ce logiciel présente une facilité d'utilisation ainsi qu'une flexibilité pour analyser et traiter des données statistiques. Les résultats sont présentés dans des graphiques sous forme de boîtes à moustache. Selon Saporta (2006), la boîte à moustache, également, appelée « Diagramme en boîte » ou en anglais « *Box plot* » est une « représentation synthétique extrêmement efficace des principales caractéristiques d'une variable numérique » (p. 115). L'intérêt de ces diagrammes est de « pouvoir faire facilement des comparaisons entre sous-groupes de données: il est plus simple de comparer des diagrammes en boîte que des histogrammes » (p. 116).

Une boîte à moustache se lit comme suit : (1) la valeur centrale du graphique est la médiane ; (2) la limite extérieure des cases indique le premier et le troisième quartile (pour le premier quartile, un quart des observations ont des valeurs plus petites et trois quarts ont des valeurs plus grandes) et (3) les points correspondent aux valeurs aberrantes. Lorsque la case est manquante, les premiers et troisièmes quartiles coïncident avec la médiane.

Le graphique de la figure 20 ci-dessous présente la tendance centrale pour les deux dimensions du sentiment d'appartenance à un groupe (acceptation et intimité) respectivement

de la promotion en début de formation 2017-2019 et de la promotion en fin de formation 2016-2018.



**Figure 20.** La tendance centrale des sentiments d'acceptation et d'intimité respectivement de la promotion en début de formation 2017-2019 et de la promotion en fin de formation 2016-2018

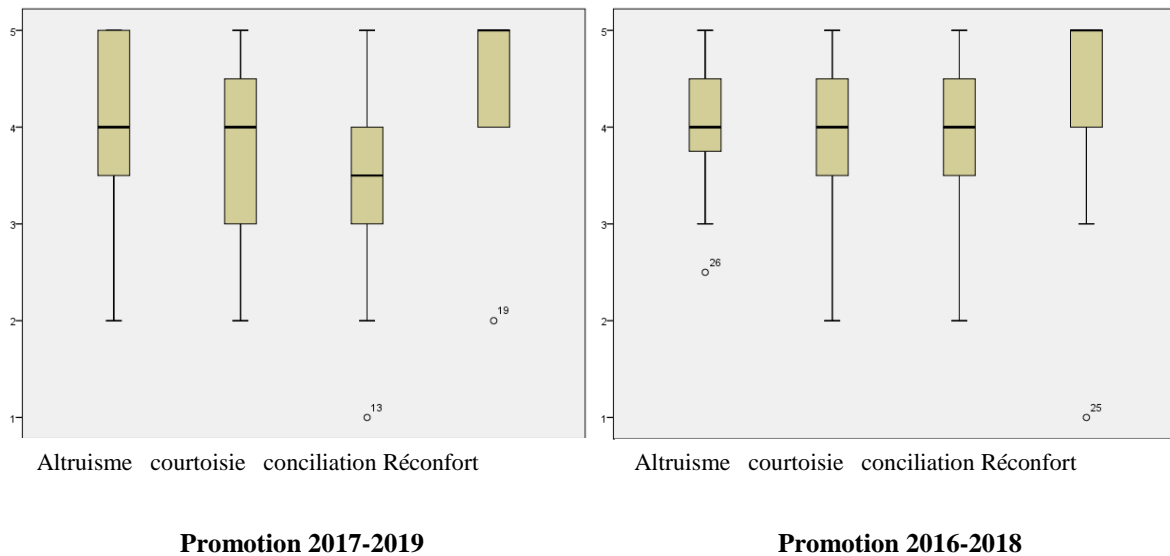
La tendance centrale résumée par la médiane montre que le sentiment d'acceptation s'oriente vers le niveau d'accord pour les deux promotions (début et fin de formation). En revanche, pour le sentiment d'intimité, la tendance centrale se situe entre le niveau de « désaccord » et le niveau de « ne sais pas » pour la promotion en début de formation (promotion 2017-2019) et vers un niveau d'accord pour la promotion en fin de formation (promotion 2016-2018).

Il semble qu'en début de formation, les étudiants ont du mal à se positionner par rapport à leur sentiment d'intimité ou le fait de se sentir proche de leurs pairs, mais ce sentiment se développe tout au long de la formation.

#### IV.1.2 Les comportements d'entraide entre apprenants

L'échelle d'entraide de Podsakoff et Mackenzie (1994) nous a permis de mesurer les quatre sous-dimensions de l'entraide : altruisme, courtoisie, conciliation et réconfort (voir section III.3.2.2).

La figure 21 ci-dessous présente la tendance centrale pour les sous-dimensions d'entraide. Pour chaque sous-dimension de l'entraide, nous avons calculé les scores moyens correspondants. Par exemple, le score de la sous-dimension « altruisme » représente la moyenne des scores des deux items représentant cette sous-dimension.



**Figure 21.** La tendance centrale des sous-dimensions d'entraide respectivement de la promotion en début de formation 2017-2019 et de la promotion en fin de formation 2016-2018

La tendance centrale pour les quatre sous-dimensions de l'entraide s'oriente vers un niveau d'accord et ceci pour les deux promotions du début et de la fin de formation. Cependant, on peut observer que les étudiants de la promotion 2017-2019, en début de formation, adoptent plus des comportements altruistes et de réconfort avec leurs collègues que des comportements de courtoisie et de conciliation. Ceci veut dire qu'en début de formation, les étudiants sont plus disposés à donner volontairement de leur temps, même s'ils sont occupés, afin d'aider leurs collègues en difficultés.

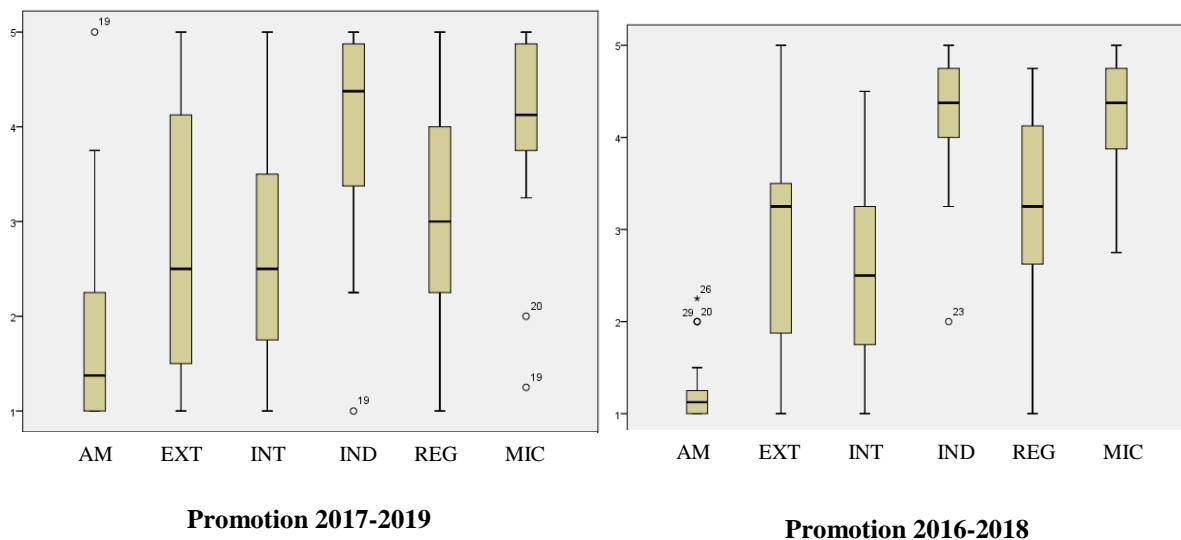
Par ailleurs, on observe que les conduites de conciliation évoluent du niveau « ne sais pas » pour les étudiants de la promotion en début de formation (2017-2019) vers un niveau « d'accord » pour les étudiants de la promotion en fin de formation (2016-2018). Cette observation signifie que les étudiants, en fin de formation, se retrouvent dans des situations, dans lesquelles ils agissent comme conciliateurs afin d'aider des collègues en désaccord et interviennent pour influencer leur relation dans le sens du consensus.

### IV.1.3 La motivation autodéterminée des étudiants

La mesure du degré d'autodétermination de la motivation a été réalisée à l'aide de l'échelle EMFA développée par Fenouillet, Heutte et Vallerand (2015) voir (Section III.3.2.3). Tous les niveaux de motivation extrinsèque et intrinsèque ont été pris en considération.

Les résultats de la tendance centrale des différents degrés d'autodétermination de la motivation (figure 22 ci-après) montrent une orientation vers le niveau d'accord de la motivation à régulation identifiée et la motivation intrinsèque à la connaissance, et ceci pour les deux promotions.

Il semble que les répondants au questionnaire intègrent la formation pour le plaisir d'apprendre de nouvelles choses intéressantes, mais aussi pour le développement professionnel qu'elle va engendrer. Ces étudiants n'arrivent pas à se situer par rapport à la motivation à régulation intégrée puisque l'on observe une tendance vers le « je ne sais pas » alors que cette motivation est l'une des motivations extrinsèques les plus autodéterminées.



Note. AM : amotivation ; EXT : régulation externe ; INT : régulation introjectée ; IND : régulation identifiée ; REG : régulation intégrée ; MIC : motivation intrinsèque à la connaissance.

**Figure 22.** La tendance centrale du degré d'autodétermination de la motivation respectivement de la promotion en début de formation 2017-2019 et de la promotion en fin de formation 2016-2018

## IV.2 L'étude de la corrélation entre les trois dimensions de la recherche deux à deux

Afin d'examiner les associations qui existent entre d'une part, le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide et d'autre part, l'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants, nous avons calculé le coefficient de corrélation linéaire  $r$  de Pearson pour chacune des promotions de l'étude. La corrélation de Pearson recommande une distribution normale des données pour être valide. Néanmoins, comme cette recherche est surtout à visée descriptive et compréhensive et l'effectif du public d'étude est assez réduit, nous n'avons pas pris en considération cette condition. En effet, d'après Howell (2008), les conditions d'application dans la corrélation ne s'imposent pas quand l'objectif de l'analyse est de décrire les données et d'examiner les liens entre elles.

Le choix de poser ou non plusieurs conditions d'application dépend de ce que nous souhaitons faire. Si notre but est uniquement de décrire les données, aucune condition d'application ne s'impose. La droite de régression et  $r$  peuvent être employés pour décrire les données disponibles, sans qu'il soit nécessaire d'avoir recours à des conditions d'application concernant la population dont proviennent les données. (p.271)

Pour interpréter les résultats, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Corroyer et Rouanet (1994) qui considèrent que lorsque le coefficient  $r$  se situe autour de 0,10, la relation est faible ; à partir de 0,24, la relation est moyenne et à partir de 0,45, la relation est considérée comme importante<sup>24</sup>. Les résultats sont considérés comme significatifs quand le taux d'erreur de la P-value est inférieur à 0,01 ( $p < .01$ ) et comme moyennement significatifs lorsque la P-value est inférieure à 0,05 ( $p < .05$ ).

Cette interprétation sera appliquée à toutes les analyses de corrélations effectuées sur les dimensions de cette recherche.

---

<sup>24</sup> « Il faut préciser immédiatement qu'en définissant de telles valeurs-repères il n'est possible de proposer que des *conventions*. Il n'existe aucun élément théorique pour définir dans l'absolu si un effet peut être qualifié de faible, moyen ou important » (Corroyer et Rouanet, 1994, p.615)

**Liens entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les comportements d'entraide entre les étudiants en début de formation (promotion 2017-2019)**

Les résultats de l'analyse de corrélation (le tableau 14 ci-après) révèlent que la perception du sentiment d'appartenance à un groupe n'a pas de liens avec les comportements d'entraide spontanée entre étudiants. Une corrélation négative, mais pas significative, s'observe en particulier entre le sentiment d'intimité et tous les indicateurs d'entraide.

**Tableau 14.** *Enquête par questionnaire auprès des 28 étudiants de la promotion 17-19 : lien entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les indicateurs d'entraide*

	1	2	3	4	5	6
1. sas_acc	..					
2. sas_int	.679**	..				
3. ent_alt	.121	-.008	..			
4. ent_court	-.075	-.333	.411*	..		
5. ent_concil	.034	-.254	.095	.693**	..	
6. ent_reconf	.083	-.257	.724**	.489**	.339	..

*Note.* sas\_acc : sentiment d'acceptation ; sas\_int : sentiment d'intimité ; ent\_alt : altruisme, ent\_court : courtoisie, ent\_concil : conciliation ; ent\_reconf : réconfort. \* $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$ .

## Liens entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les comportements d'entraide entre les étudiants en fin de formation (promotion 2016-2018)

Le tableau 15 présente les liens entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les comportements d'entraide entre les étudiants en fin de formation (promotion 2016-2018). Il semble qu'une certaine proximité sociale se crée après plusieurs activités en petit groupe. Elle se manifeste par un sentiment d'intimité en lien avec des comportements conciliateurs d'entraide ( $r = 0,508$  s.  $p < .01$ ) c'est-à-dire, lorsque les étudiants interviennent pour influencer une relation de conflits dans le sens du consensus.

**Tableau 15.** Enquête par questionnaire auprès des 32 étudiants de la promotion 16-18 : lien entre le sentiment d'appartenance social et les indicateurs d'entraide

	1	2	3	4	5	6
1. sas_acc	..					
2. sas_int	.613**	..				
3. ent_alt	.134	.210	..			
4. ent_court	.035	.310	.274	..		
5. ent_concil	.066	.508**	.269	.328	..	
6. ent_reconf	.058	.136	.143	.403*	-.126	..

*Note.* sas\_acc : sentiment d'acceptation ; sas\_int : sentiment d'intimité ; ent\_alt :altruisme, ent\_court : courtoisie, ent\_concil : conciliation ; ent\_reconf : réconfort. \* $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$ .

## Liens entre les comportements d'entraide entre les étudiants de la promotion en début de formation (promotion 2017-2019) et leur degré d'autodétermination de la motivation à l'égard de la formation

Le tableau 16 présente les liens entre les sous-dimensions d'entraide et les différents types de motivation pour la promotion en début de formation (promotion 2017-2019).

Les liens les plus élevés entre les sous-dimensions d'entraide, notamment celle de réconfort et les différents types de motivations s'observent au niveau de la motivation extrinsèque à régulation identifiée ( $r = 0,555$  s.  $p < .01$ ) et la motivation intrinsèque à la connaissance ( $r = 0,579$  s.  $p < .01$ ).

Un autre résultat montre que le comportement de l'amotivation marqué par un désintérêt total et un manque d'intention de mener une action ou une activité est négativement corrélé avec le comportement de réconfort ( $r = -0,571$  s.  $p < .01$ ). Il semble que les étudiants manquant de motivation à l'égard de la formation et donnant l'impression de perdre leur temps en formation n'encouragent pas et ne soutiennent pas leurs pairs qui sont en difficulté.

**Tableau 16.** Enquête par questionnaire auprès des 28 étudiants de la promotion 2017-2019 : Lien entre les indicateurs d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ent_alt	..									
2. ent_court	.670**	..								
3. ent_concil	.939**	.885*	..							
4. ent_reconf	.724**	.298	.593**	..						
5. AM	-.276	.020	-.164	-.571**	..					
6. EXT	-.317	.024	-.188	-.250	-.142	..				
7. INT	.159	.078	.136	.120	-.372	.430*	..			
8. IND	.237	-.050	.126	.555**	-.861**	.223	.458*	..		
9. REG	.046	.074	.063	.131	-.291	.246	.198	.361	..	
10. MIC	.301	.123	.246	.579**	-.790**	.175	.481**	.864**	.416*	..

Note. ent\_alt : altruisme, ent\_court : courtoisie, ent\_concil : conciliation ; ent\_reconf : réconfort. AM : amotivation ; EXT : régulation externe ; INT : régulation introjectée ; IND : régulation identifiée ; REG : régulation intégrée ; MIC : motivation intrinsèque à la connaissance. \*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$ .

A



## Liens entre les comportements d'entraide entre les étudiants de la promotion en fin de formation (promotion 2016-2018) et leur degré d'autodétermination de la motivation

Le tableau 17 présente les liens entre les sous-dimensions d'entraide et les différents types de motivation pour la promotion en fin de formation (promotion 2016-2018).

Les liens les plus élevés entre les sous-dimensions d'entraide, notamment celle de réconfort et les différents types de motivations s'observent au niveau de la motivation intrinsèque à la connaissance ( $r = 0,452$  s.  $p < .01$ ) et la motivation extrinsèque à régulation intégrée ( $r = 0,395$  s.  $p < .05$ ).

Il semblerait que les étudiants qui éprouvent du plaisir et de la satisfaction à apprendre et à découvrir de nouvelles connaissances sont disposés à soutenir et à encourager leurs collègues en difficulté.

**Tableau 17.** Enquête par questionnaire auprès des 32 étudiants de la promotion 2016-2018 : Lien entre les indicateurs d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ent_alt	..									
2. ent_court	.274	..								
3. ent_concil	.269	.328	..							
4. ent_reconf	.143	.403*	-.126	..						
5. AM	-.310	-.111	.135	-.183	..					
6. EXT	-.174	-.191	-.078	-.205	.388*	..				
7. INT	-.258	.083	-.017	.253	.305	.381*	..			
8. IND	-.056	.326	-.035	.274	0.128	.411*	.377*	..		
9. REG	-.063	.109	-.090	.395*	.102	.020	.633**	.065	..	
10. MIC	.101	.392*	-.008	.452**	-.242	-.0246	.319	0.216	.423*	..

Note. ent\_alt : altruisme, ent\_court : courtoisie, ent\_concil : conciliation ; ent\_reconf : réconfort. AM : amotivation ; EXT : régulation externe ; IND : régulation identifiée ; INT : régulation introjectée ; REG : régulation intégrée ; MIC : motivation intrinsèque à la connaissance. \*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$ .

Ac

### IV.3 L'Analyse en composantes principales

Afin de mieux visualiser la proximité entre les dimensions de notre recherche, nous avons effectué une analyse en composantes principales (ACP). L'objectif de l'ACP est de fournir des représentations simples et lisibles des informations traitées afin que tous les liens (en termes de corrélations) qui existent entre les sous-dimensions puissent être mis en évidence à partir des données initiales. Un deuxième objectif lié au premier est de décrire la nature, la force et la pertinence de ces liens pour faciliter leur interprétation et découvrir quelles sont les grandes tendances du jeu de données. (Lebart *et al.*, 1995)

Cette analyse est l'une des méthodes multifactorielles qui permet une meilleure visualisation de l'information contenue dans le tableau des données issues des réponses au questionnaire. Le tableau de données est constitué selon Lebart *et al.* (1995) de lignes et de colonnes de sorte que :

Les lignes ( $i=1, \dots, n$ ) peuvent représenter les  $n$  individus ou observations, appelés plus généralement unités statistiques; les colonnes ( $j=1, \dots, p$ ) sont alors les  $p$  variables, qui peuvent être des mesures (numériques) ou des attributs ou caractères observés sur les individus (cas de variables nominales) (p. 8).

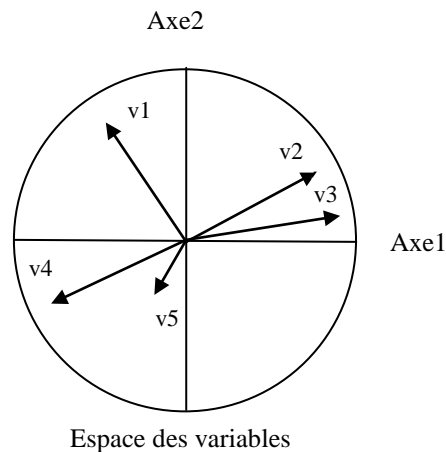
Notons que le terme « variable » est celui en usage dans les analyses statistiques. Néanmoins, dans un souci de cohérence, nous employons, dans la suite de ce travail, le terme « sous-dimension » pour désigner la « variable ».

Les corrélations des sous-dimensions sont représentées sur un cercle nommé « cercle de corrélation » sur lequel, chaque sous-dimension est repérée par une abscisse et une ordonnée. Cette sous-dimension est considérée comme un « vecteur » de l'espace des sous-dimensions (Saporta et Niang, 2003). Selon ces auteurs « L'examen du cercle de corrélation permet de détecter les éventuels groupes de variables qui se ressemblent ou au contraire qui s'opposent donnant ainsi un sens aux axes principaux » (p.30).

Les points les plus intéressants sont généralement ceux qui sont suffisamment proches d'un des axes et suffisamment éloignés de l'origine « seules les variables proches du cercle des

corrélations pourront être analysées » (Busca et Toutain, 2009). Ces points sont bien corrélés à l'axe et sont les points d'interprétation de cet axe.

La figure 23 ci-dessous donne un exemple de schématisation du positionnement des sous-dimensions dans le plan des axes principaux.



**Figure 23.** Représentation des sous-dimensions (variable ou vecteur) dans le plan 1,2

Ainsi, les axes peuvent être nommés en fonction des sous-dimensions (vecteurs) qui leur sont proches et qui les composent, ceci d'une part. D'autre part, la position des sous-dimensions les unes par rapport aux autres fournit les informations par rapport à leur corrélation ou pas. Pour cela il faut regarder l'angle formé par les vecteurs qui représentent ces sous-dimensions (Cibois, 2014), de sorte que :

- deux sous-dimensions qui sont proches ou confondues sont corrélées positivement, c'est-à-dire que l'angle est inférieur à  $90^\circ$  (v2 et v3) ;
- deux sous-dimensions opposées (formant un angle proche de  $180^\circ$ ) sont corrélées négativement (v2 et v4) ;
- deux sous-dimensions positionnées à angle droit (angle proche de  $90^\circ$ ) ne sont pas du tout corrélées (v1 et v2).

Enfin, si les coordonnées de la sous-dimension sont proches de l'origine des axes, la corrélation avec les axes est non significative (v5) (Busca et Toutain, 2009).

Dans notre recherche, pour réaliser l'analyse en composantes principales, nous avons exploité le même jeu de données quantitatives de la section 1 de cette partie.

Afin de produire des graphiques de représentation des données de l'ACP, nous avons utilisé le package FactoMineR qui se superpose au logiciel libre d'analyse statistique R®<sup>25</sup> et nous avons procédé, à chaque fois, à quelques paramétrages avant de lancer l'analyse.

Ainsi, afin d'affiner l'interprétation des résultats et de visualiser la proximité des sous-dimensions pour chaque promotion, nous avons à chaque fois paramétré le logiciel de sorte que les répondants de chaque promotion (individus) sont considérés tantôt comme des éléments actifs, tantôt comme des éléments supplémentaires.

Les résultats d'une ACP sont obtenus à partir des variables et individus appelés éléments actifs par opposition aux éléments supplémentaires qui ne participent pas directement à l'analyse. Les variables et individus actifs servent à calculer les axes principaux [...] Les variables supplémentaires apportent une information utile pour caractériser les individus mais ne servent pas directement à l'analyse. (Saporta et Niang, 2003, p. 29).

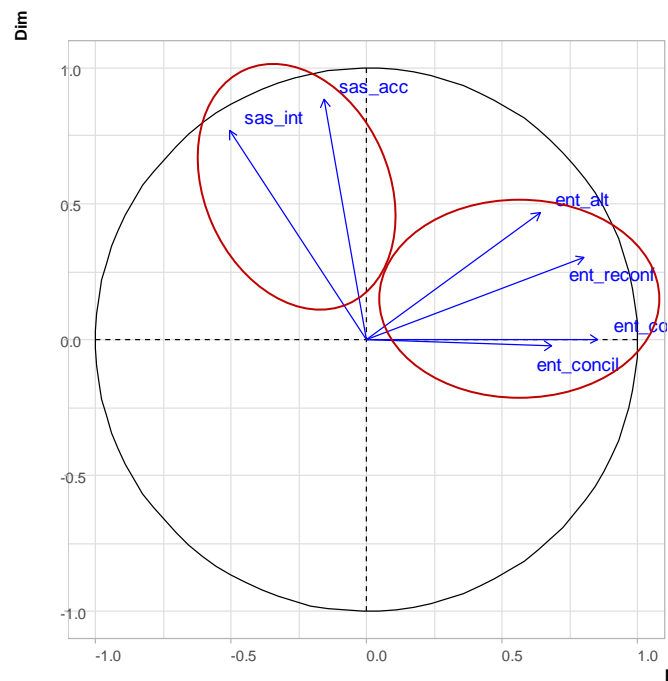
---

<sup>25</sup> R est un logiciel de type Open Source. Il fournit un environnement intégrant un grand nombre de fonctionnalités statistiques et graphiques qui en font un outil particulièrement adapté au traitement et à l'analyse des données (modélisation linéaire et non linéaire, tests de statistiques classiques, classification, clustering...). Il est téléchargeable gratuitement depuis le site <http://www.r-project.org>.

### IV.3.1 L'analyse en composantes principales appliquée sur les sous-dimensions du sentiment d'appartenance à un groupe et les sous-dimensions d'entraide pour la promotion 2017-2019

Pour effectuer cette analyse, nous avons paramétré les sous-dimensions de l'entraide et du sentiment d'appartenance à un groupe comme éléments actifs et les individus de la promotion 2016-2018 (32 étudiants) comme éléments supplémentaires pour ne garder que les individus de la promotion 2017-2019 (28 étudiants) comme éléments actifs.

La figure 24 ci-après indique la représentation des sous-dimensions liées au sentiment d'appartenance à un groupe et à l'entraide dans le plan des axes principaux 1,2 pour la promotion 17-19.



**Note.** sas\_acc : sentiment d'acceptation ; sas\_int : sentiment d'intimité ; ent\_alt :altruisme, ent\_court : courtoisie, ent\_concil : conciliation ; ent\_reconf : réconfort.

**Figure 24.** Représentation des sous-dimensions liées au sentiment d'appartenance à un groupe et à l'entraide pour la promotion 2017-2019

Nous remarquons que le pourcentage d'information expliqué par l'axe 1 (Dim1) est de l'ordre de 42,21% ; le pourcentage d'information expliqué par l'axe 2 (Dim 2) est de l'ordre de 28,04%. Les axes étant orthogonaux, on peut additionner les pourcentages d'information (ou d'inertie) des deux axes. Ainsi, le pourcentage cumulé du premier et du deuxième axe donne 70% de l'information (pourcentage cumulé d'inertie expliquée).

Nous constatons que les sous-dimensions (vecteurs) « courtoisie », « réconfort », « altruisme », « sentiment d'acceptation » et « sentiment d'intimité » sont très proches du cercle de corrélation, par conséquent, ils sont bien corrélés à l'axe et sont, donc, les points d'interprétation de cet axe.

Toutes les sous-dimensions de l'entraide sont proches de l'axe 1 et toutes les sous-dimensions du sentiment d'appartenance à un groupe sont proches de l'axe 2, ce qui montre que ces deux dimensions ne sont pas corrélées.

De plus, l'angle quasi droit formé par la sous-dimension « réconfort » et la sous-dimension « sentiment d'intimité » ainsi que l'angle droit formé par les sous-dimensions « courtoisie » et « sentiment d'acceptation » indiquent que la dimension du sentiment d'appartenance à un groupe et la dimension de l'entraide sont indépendantes entre elles.

De ces observations, nous pouvons conclure que pour la promotion en début de formation (promotion 2017-2019), il n'existe aucune corrélation entre les comportements d'entraide et le sentiment d'appartenance à un groupe.

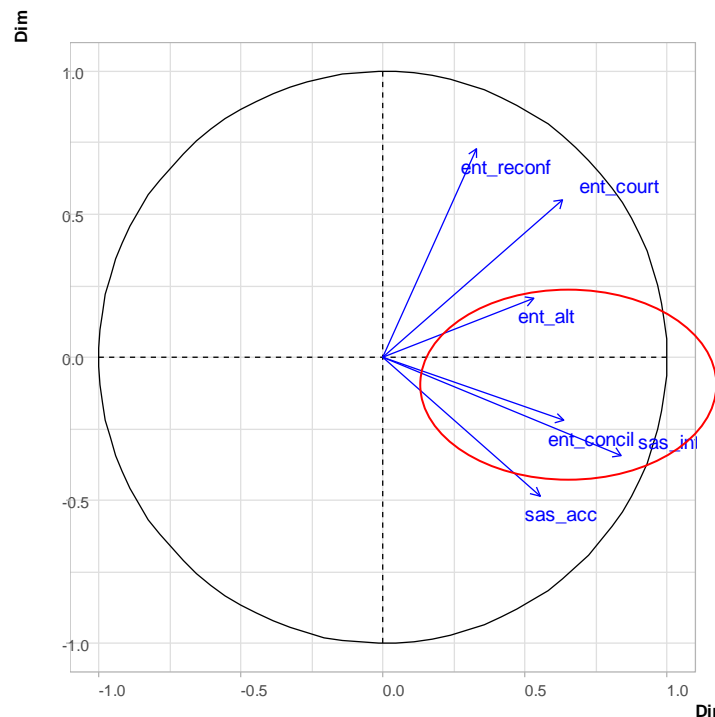
Ce résultat rejoint les résultats de l'analyse de corrélation menée entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les comportements d'entraide pour les étudiants en début de formation.

#### IV.3.2 L'analyse en composantes principales appliquée sur les sous-dimensions du sentiment d'appartenance à un groupe et les sous-dimensions de l'entraide pour la promotion 2016-2018

Pour effectuer cette analyse, nous avons paramétré les sous-dimensions de l'entraide et du sentiment d'appartenance à un groupe comme éléments actifs et les individus de la promotion

2017-2019 (28 étudiants) comme éléments supplémentaires pour ne garder que les individus de la promotion 2016-2018 (32 étudiants) comme éléments actifs.

La figure 25 ci-après montre la représentation des variables liées au sentiment d'appartenance à un groupe et à l'entraide dans le plan des axes principaux 1,2 pour la promotion 2016-2018.



**Note.** sas\_acc : sentiment d'acceptation ; sas\_int : sentiment d'intimité ; ent\_alt : altruisme, ent\_court : courtoisie, ent\_concil : conciliation ; ent\_reconf : réconfort.

**Figure 25.** Représentation des sous-dimensions liées au sentiment d'appartenance à un groupe et à l'entraide pour la promotion 2016-2018

Nous observons que le premier et le deuxième axe expliquent ensemble 58% de l'information. Les sous-dimensions sont toutes du même côté de l'axe1, donc elles contribuent toutes dans le même sens à la formation de cet axe.

L'angle formé par les deux sous-dimensions (vecteurs) représentant le « sentiment d'intimité » et le comportement de « conciliation » est quasiment nul ce qui indique que ces deux sous-dimensions sont corrélées positivement.

Ce résultat conforte les résultats de l'analyse de corrélation menée entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les comportements d'entraide pour les étudiants en fin de formation (promotion 2016-2018).

Par ailleurs, l'angle droit formé par la sous-dimension du « sentiment d'acceptation » et la sous-dimension du « réconfort » indique que ces deux sous-dimensions sont indépendantes entre elles, par conséquent, il n'y a aucun lien entre elles.

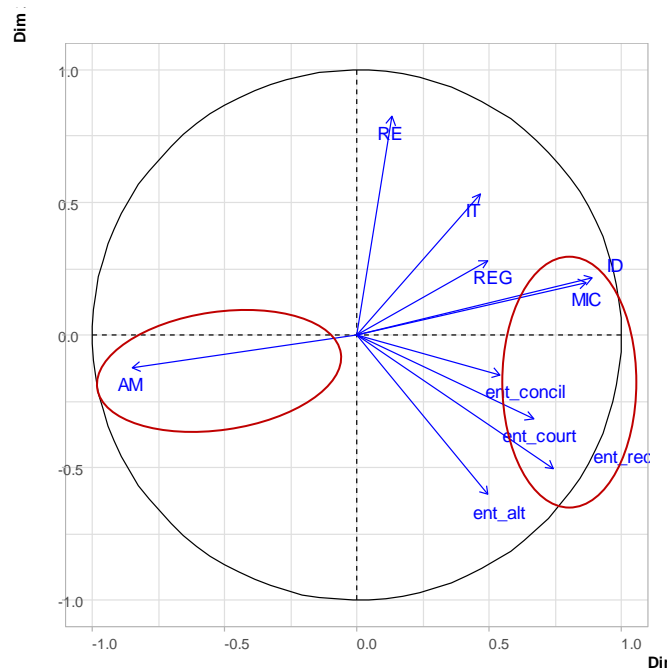
Il semblerait que pour la promotion en fin de formation (promotion 2016-2018), il existe, uniquement, une relation entre le sentiment d'intimité et les comportements de conciliation.

#### IV.3.3 L'analyse en composantes principales appliquée sur les sous-dimensions d'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation pour la promotion 2017-2019

Afin de mener cette analyse, nous avons paramétré les sous-dimensions de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation comme éléments actifs et les individus de la promotion 2016-2018 comme éléments supplémentaires. Les individus de la promotion 2017-2019 sont pris comme éléments actifs.

Le graphique de la figure 26 ci-dessous montre les représentations des sous-dimensions de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation dans le plan des axes principaux 1 et 2 pour la promotion 17-19. Près de 51% de l'information est fournie par les deux axes principaux 1 et 2.





**Note.** ent\_alt :altruisme, ent\_court : courtoisie, ent\_concil : conciliation ; ent\_reconf : reconfort. AM : amotivation ; EXT: régulation externe ; INT : régulation introjectée ; IND : régulation identifiée ; REG : régulation intégrée ; MIC : motivation intrinsèque à la connaissance.

**Figure 26.** Représentation des variables de la dimension de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation dans le plan des axes principaux 1,2 pour la promotion 17-19

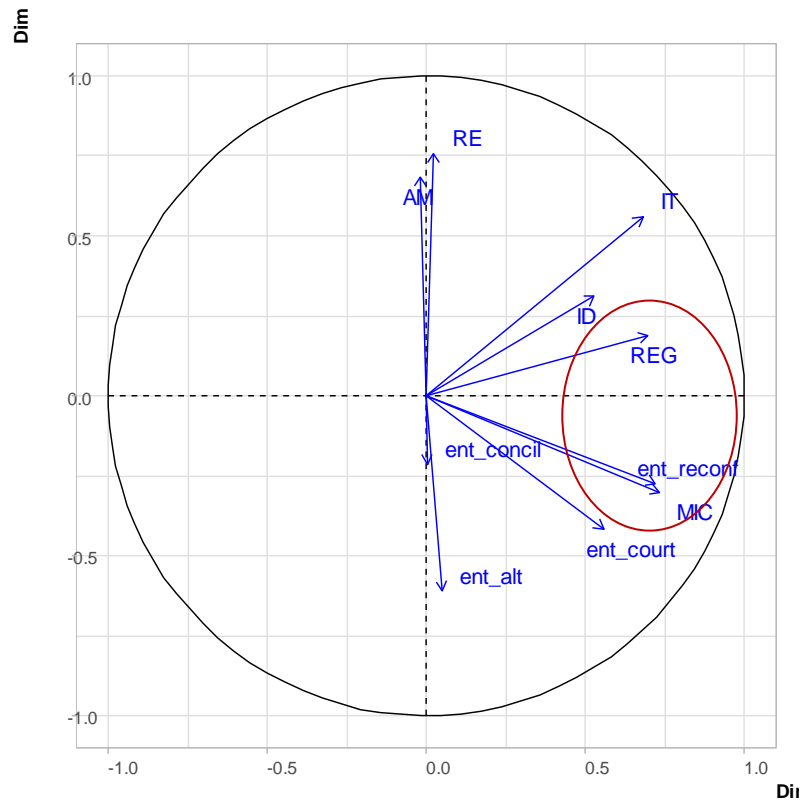
Les sous-dimensions représentant les « motivations intrinsèques à la connaissance » et extrinsèques à régulation « identifiée » ainsi que la sous-dimension du « reconfort » sont corrélées positivement (vecteurs proches du cercle de corrélation et l'angle formé par ces deux vecteurs est inférieur à  $90^\circ$ ).

La sous-dimension représentant le comportement amotivé se trouve nettement dans la direction opposée de l'axe 1. Par conséquent, on peut conclure que l'amotivation ou le désintérêt à l'égard de la formation est corrélé négativement avec toutes les sous-dimensions de l'entraide, il semble, là aussi, que les étudiants qui ne trouvent aucune bonne raison pour suivre la formation ne soutiennent pas leurs pairs.

#### IV.3.4 L'analyse en composantes principales appliquée sur les sous-dimensions de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation pour la promotion 2016-2018

Pour effectuer cette analyse nous avons paramétré le logiciel de telle sorte d'avoir les sous-dimensions de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation comme éléments actifs, les individus de la promotion 2016-2018 comme éléments actifs et les individus de la promotion 2017-2019 comme éléments supplémentaires.

Dans la figure 27 ci-après montrant la représentation des sous-dimensions de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation pour la promotion 2016-2018, nous observons que presque 50% de l'information est fournie par les deux axes principaux.



**Note.** ent\_alt :altruisme, ent\_court : courtoisie, ent\_court : conciliation ; ent\_reconf : reconfort. AM : amotivation ; EXT: régulation externe ; INT : régulation introjectée ; IND : régulation identifiée ; REG : régulation intégrée ; MIC : motivation intrinsèque à la connaissance.

**Figure 27.** Représentation des variables de la dimension de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation dans le plan des axes principaux 1,2 pour la promotion 16-18

Les sous-dimensions « motivations autodéterminées intrinsèque » et « extrinsèque à régulation intégrée et identifiée » ainsi que toutes les sous-dimensions de l'entraide sont toutes du même côté de l'axe 1 et proches de cet axe ce qui signifie qu'elles contribuent toutes à la formation de ce dernier.

L'angle formé par la sous-dimension « réconfort » et la sous-dimension « motivation intrinsèque » est nul, ce qui signifie que ces deux sous-dimensions sont corrélées positivement. Par conséquent, il existe une relation de dépendance entre le comportement de réconfort (ou le fait d'apporter aux pairs un soutien moral et des encouragements) et le fait de se former pour le plaisir d'apprendre de nouvelles choses intéressantes.

La sous-dimension « motivation extrinsèque à régulation intégrée » forme, elle aussi, un angle inférieur à  $90^\circ$  avec la sous-dimension « réconfort », ce qui signifie que le comportement de réconfort est corrélé aux motivations les plus autodéterminées lorsque les étudiants ont parcouru un certain temps en formation. Ce résultat rejoint les résultats de l'analyse de corrélation relevée dans la section IV.2.

Par ailleurs, on remarque que les sous-dimensions « amotivation » et « motivation à régulation externe » sont très proches de l'axe 2 et donc ce sont elles qui forment cet axe. L'axe 2 représente les motivations les moins autodéterminées. En revanche, les sous-dimensions « conciliation » et « altruisme » se trouvent, complètement, dans la direction opposée de cet axe. Par conséquent, on peut conclure que le désintérêt à l'égard de la formation est corrélé négativement avec les sous-dimensions de l'entraide, notamment, celles relatives à l'aide volontaire et bienveillante.

#### **IV.4 Premier retour sur hypothèses**

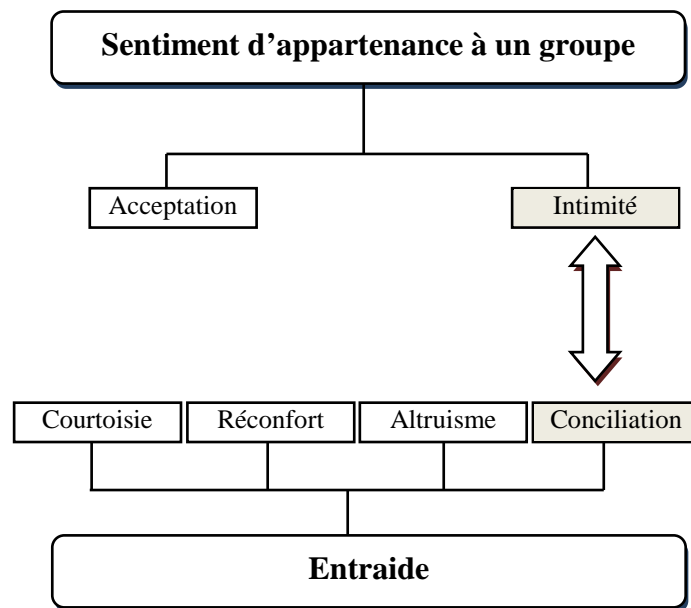
Bien évidemment, les effectifs limités de notre échantillon - 28 étudiants de la promotion 2017-2019 et 32 étudiants de la promotion 2016-2018 - exigent une certaine prudence quant à la lecture et à l'interprétation des résultats.

Pour reprendre la première hypothèse selon laquelle le sentiment d'appartenance à un groupe exerce un effet sur les comportements d'entraide, les résultats de l'analyse de corrélation révèlent que pour les étudiants en début de formation (promotion 2017-2019), le sentiment d'appartenance à un groupe ne comporte pas de lien avec les comportements d'entraide spontanée entre étudiants.

En revanche, en ce qui concerne les étudiants en fin de formation (promotion 2016-2018), une certaine proximité sociale semble se créer après plusieurs activités en petits groupes. Elle se manifeste par un sentiment d'intimité en lien avec des comportements conciliateurs d'entraide ; c'est-à-dire, lorsque les étudiants interviennent pour apporter un arrangement amiable à des personnes en conflit.

En définitive, l'hypothèse 1 est validée qu'en partie, car seul le comportement de conciliation qui représente une sous-dimension de l'entraide, se corrèle avec les sous-dimensions de sentiment d'intimité. Ce résultat s'observe uniquement pour la promotion en fin de formation (2016-2018).

La figure 28 ci-après schématise la relation qui existe entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les comportements d'entraide.



**Figure 28.** Schématisation de la relation entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les conduites d'entraide entre les répondants en fin de formation IPM-RFA

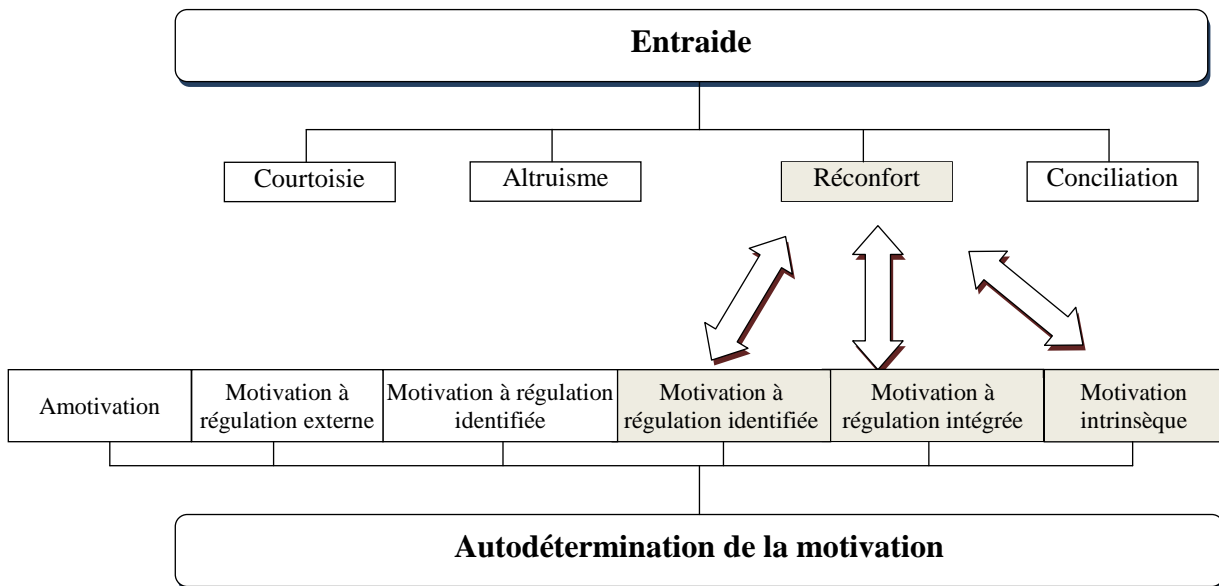
Pour ce qui est de la deuxième hypothèse selon laquelle les comportements d'entraide spontanée entre les étudiants agissent sur le degré d'autodétermination de leur motivation, les résultats empiriques montrent que les comportements d'entraide, plus spécifiquement dans lesquels les apprenants manifestent du réconfort, sont davantage liés aux motivations autodéterminées (motivation intrinsèque et motivations extrinsèques à régulations identifiées et intégrées) qu'à ceux liés aux motivations les moins autodéterminées (motivations extrinsèques à régulations introjectées et externes).

Nous entendons par comportements de réconfort ceux en relation avec les encouragements et le soutien mutuel entre apprenants.

Ces résultats tendent ainsi à révéler une corrélation entre l'entraide, notamment la sous-dimension de réconfort, et une motivation dite « autonome ». Ceci est valable pour les deux promotions en début et en fin de formation.

Force est de constater que les comportements amotivés sont négativement corrélés aux comportements d'entraide, ce qui laisse croire que les étudiants qui font preuve du niveau le plus bas d'autodétermination ne viennent pas en aide à leurs pairs.

La figure 29 ci-dessous schématise la relation qui existe entre les comportements d'entraide entre étudiants adultes et le degré d'autodétermination de leur motivation à l'égard de la formation.



**Figure 29.** Schématisation de la relation entre les conduites d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation des répondants au questionnaire à l'égard de la formation IPM-RFA

Pour ce qu'elles ont d'essentiel, ces deux séries de résultats tendent à montrer des liens malgré tout limités entre les dimensions de la recherche, telles qu'associées ici deux à deux respectivement dans l'hypothèse 1 et dans l'hypothèse 2.

Les résultats de l'analyse de corrélation et de l'analyse en composantes principales menés sur les réponses au questionnaire n'ont pas permis de valider l'hypothèse préalablement posée d'une influence indirecte exercée par le sentiment d'appartenance à un groupe sur le degré d'autodétermination de la motivation à l'égard de la formation.

Par conséquent, à ce stade de l'analyse, nous avons pu vérifier que partiellement la validité de nos hypothèses.

Nous continuons nos investigations dans la section suivante en présentant des analyses plus approfondies à partir des propos recueillis lors d'entretiens semi-dirigés effectués auprès d'un panel de 19 étudiants volontaires.

#### IV.5 L'analyse des données issues des entretiens semi-dirigés

Comme annoncé dans la présentation du cadre méthodologique, les données qualitatives issues de la transcription de 19 entretiens ont subi deux analyses: une analyse statistique textuelle dite « lexicométrique » et une analyse qualitative par catégories conceptualisantes.

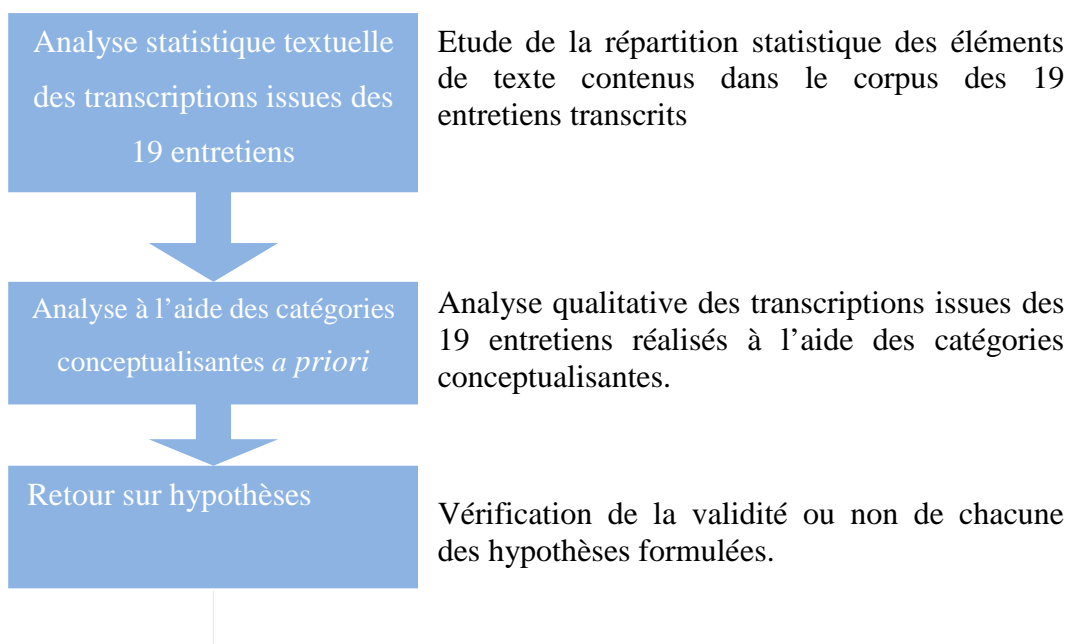
Rappelons que ces données qualitatives provenaient des entretiens menés auprès de 19 étudiants ayant répondu préalablement au questionnaire et appartenant aux deux promotions (11 étudiants de la promotion 2016-2018 et 8 étudiants de la promotion 2017-2019). Ces entretiens ont été auparavant transcrits et corrigés (voir section III.3.7).

Dans une première étape, nous avons procédé à une analyse lexicométrique de l'ensemble du corpus issu de la transcription de ces entretiens. Dans une deuxième étape, nous avons effectué une analyse qualitative des données qualitatives à l'aide des catégories conceptualisantes *a priori*.

Pour examiner les liens existants entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les comportements d'entraide, ainsi qu'entre l'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation à l'égard de la formation, les données qualitatives relatives aux trois dimensions de la recherche ont été soumises à un croisement qualitatif deux à deux.

Enfin, un deuxième retour sur hypothèses a été réalisé à l'issue de ces deux analyses de données qualitatives.

La figure suivante illustre le plan de cette première étape.





#### **IV.6 L'analyse statistique textuelle effectuée sur le corpus des dix-neuf entretiens transcrits**

Afin d'explorer et d'appréhender de manière quantitative et synthétique le corpus issu des 19 entretiens, nous avons tout d'abord mené une analyse lexicométrique. Selon Guilhaumou (1990), « la lexicométrie consiste dans un ensemble de méthodes statistiques qui permettent d'opérer, au plan quantitatif, des réorganisations formelles au sein d'un corpus déterminé » (p. 19). Elle est issue du croisement de plusieurs disciplines : l'étude de contenu, la linguistique, l'analyse du discours, la statistique, l'informatique, le traitement des enquêtes et s'applique à divers corpus de texte tels que les entretiens, les réponses à des questions ouvertes, les écrits historiques, littéraires, les textes d'archives, etc. (Lebart et Salem, 1994)

Pour Guérin-Pace (1997), cette méthode constitue «une approche exploratoire extrêmement riche ; tant dans l'étude comparative de textes que dans la compréhension de leur contenu » (p. 865). La statistique textuelle trouve ses origines dans les travaux de Benzécri (1981, cité dans Beaudouin, 2016). Cet auteur a développé un cadre général pour l'analyse des données aussi bien quantitatives que textuelles qui inclut des algorithmes de traitements des matrices en utilisant des analyses des correspondances et des méthodes de classification.

Selon Beaudouin (2016), « l'association de l'analyse des correspondances avec les méthodes de classification (en particulier la classification ascendante hiérarchique) permet d'approfondir la compréhension des données et facilite l'interprétation » (p.21).

Les méthodes de classification rendent possible l'identification de sous-groupes homogènes de textes et de mots. En revanche, l'analyse des correspondances consiste à mettre les données dans des tableaux à doubles entrées sous forme de matrices et procéder à des analyses statistiques sur ces données, notamment des analyses de Chi2. D'après Reinert (1993), l'analyse statistique de ces tableaux permet de donner une « représentation spatiale de la forme du corpus associé » (p. 8).

#### IV.6.1 La méthodologie ALCESTE pour l'analyse des données textuelles

Pour effectuer une analyse lexicométrique sur les 19 textes issus des transcriptions des entretiens exploitables, nous avons utilisé le logiciel libre et *open source* IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Ce logiciel reproduit la méthode ALCESTE (Ratinaud et Dejean, 2009). Il utilise la méthode de classification décrite par Reinert (1983, 1991) (Classification Hiérarchique Descendante sur un tableau croisant les formes pleines et des segments de texte). Il permet de réaliser des recherches de spécificités à partir d'une segmentation définie, donne les statistiques textuelles classiques et, enfin, effectuer une analyse de similitude sur les formes pleines d'un corpus découpé en segments de texte.

La méthode ALCESTE (Analyse des Lexèmes<sup>26</sup> Cooccurrents dans les Énoncés<sup>27</sup> Simples d'un Texte) consiste « non pas à comparer les distributions statistiques des "mots" dans différents corpus, mais à étudier la structure formelle de leurs cooccurrences dans les "énoncés" d'un corpus donné » (Reinert, 1993, p.7). Alceste découpe les textes en segments de taille homogène de longueur variable. Chaque texte est considéré comme un ensemble de segments de texte appelé « unité de contexte élémentaire ». Chaque unité est décrite par les mots qu'elle contient. Ces mots sont ou bien réduits à leur racine (on dira qu'ils sont lemmatisés), ou tels qu'ils apparaissent (Beaudouin, 2016). Un texte lemmatisé est un texte dont les formes verbales sont ramenées à l'infinitif, les substantifs au singulier, les adjectifs au masculin singulier et les formes élidées à la forme sans élision (Lebart et Salem, 1994).

Dans notre recherche, nous avons plus spécifiquement appliqué cette méthode pour explorer comment sont organisés les éléments qui constituent le corpus des 19 entretiens transcrits. En effet, cette méthode est particulièrement pertinente pour la recherche de particularités. Son avantage est de fournir des éléments de compréhension sans se focaliser sur le contexte de

---

<sup>26</sup>Le lexème n'est pas directement accessible à l'approche formelle; seule la forme graphique des mots l'est (si l'on entend par là l'ensemble des lettres séparées par un espace ou une ponctuation) (Reinert, 1993, p.17)

<sup>27</sup>Un énoncé peut se concevoir selon plusieurs points de vue, syntaxique, pragmatique, sémantique voire cognitif. Le niveau syntaxique permet de délimiter approximativement des frontières possibles en l'identifiant plus ou moins à la notion de proposition, de phrase ou de paragraphe. (Reinert, 1993, p.17)

l'interviewé. Elle permet de repérer quels sont les textes les plus semblables en ce qui concerne le vocabulaire et la fréquence des formes utilisées ? Quelles sont les formes qui caractérisent chaque texte, par leur présence ou leur absence ?» (Lebart et Salem, 1994, p.135).

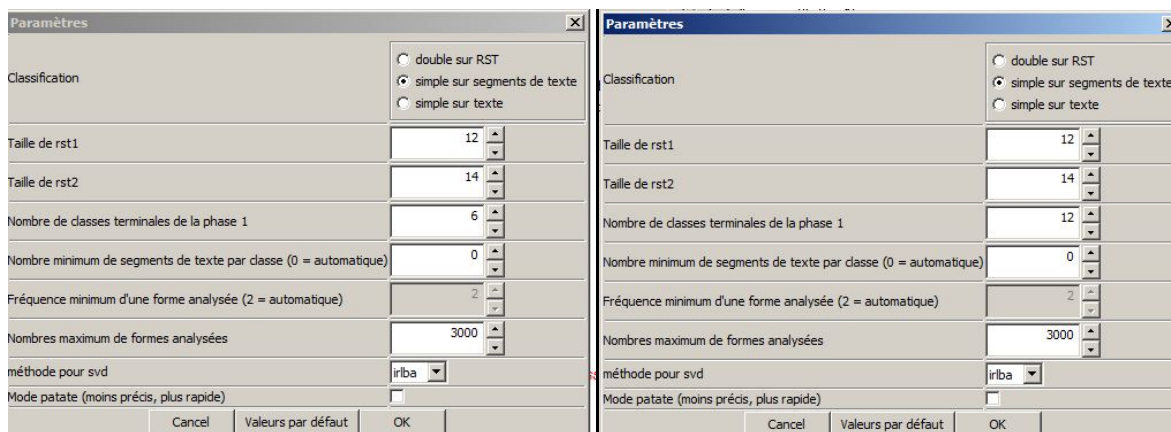
A partir d'un tableau comportant les mots selon leurs occurrences ainsi que leurs associations, nous avons tenté de reconstruire du sens en rapport avec les comportements d'entraide entre les étudiants, leur sentiment d'appartenance à un groupe et leur motivation à la formation.

#### IV.6.2 Application de la méthode Alceste sur le corpus de données issues des 19 entretiens transcrits

Afin de pouvoir être lu par le logiciel, le corpus a été formaté. Les textes ont été introduits par quatre étoiles (\*\*\*\*) suivis des variables étoilées de l'étudiant interviewé et de l'année de sa promotion (\*\*\*\* \*E1 \*Promo\_16-18). Le fichier a été enregistré au format de codage de caractères UTF-8. Le logiciel IramuteQ réalise la lemmatisation à partir de dictionnaire, de sorte que les verbes sont ramenés à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier.

IRaMuTeQ permet d'effectuer plusieurs paramétrages de la classification de la méthode Reinert, par exemple, changer le type de la classification, les tailles des segments; le nombre de classes terminales, le nombre minimum de segments par classe, les nombres maximum de formes analysées, etc.

Pour notre analyse, nous avons maintenu le paramétrage par défaut de toute les options sauf l'option relative au nombre de classes terminales, car elle doit être ajustée à la taille et à l'hétérogénéité du corpus. Par conséquent, nous avons procédé à deux analyses en changeant, à chaque fois, le nombre de classes terminales. Dans la première analyse, nous l'avons fixé à 6 et dans la deuxième analyse, nous l'avons fixé à 12 pour augmenter le nombre de classes et pouvoir affiner les résultats (voir figure 30 ci-dessous).



**1<sup>er</sup> paramétrage**

**2<sup>ème</sup> paramétrage**

**Figure 30.** Schématisation de la relation entre les conduites à entraine et le degre d'autodétermination de la motivation des répondants au questionnaire à l'égard de la formation IPM-RFA

#### IV.6.3 Première analyse du corpus des 19 entretiens transcrits par IraMuteQ

Pour le premier paramétrage, l'analyse statistique effectuée sur le corpus de 19 entretiens distingue 1216 segments de texte et 3505 formes parmi 43545 occurrences. L'algorithme a pu classer 1181 segments sur 1216, soit 97,12% de segments ont été classés.

Trois algorithmes sont lancés sur ce corpus: une Classification Descendante Hiérarchique (CDH), une Analyse Factorielle de Correspondances (AFC) et une Analyse Des Similitudes (ADS).

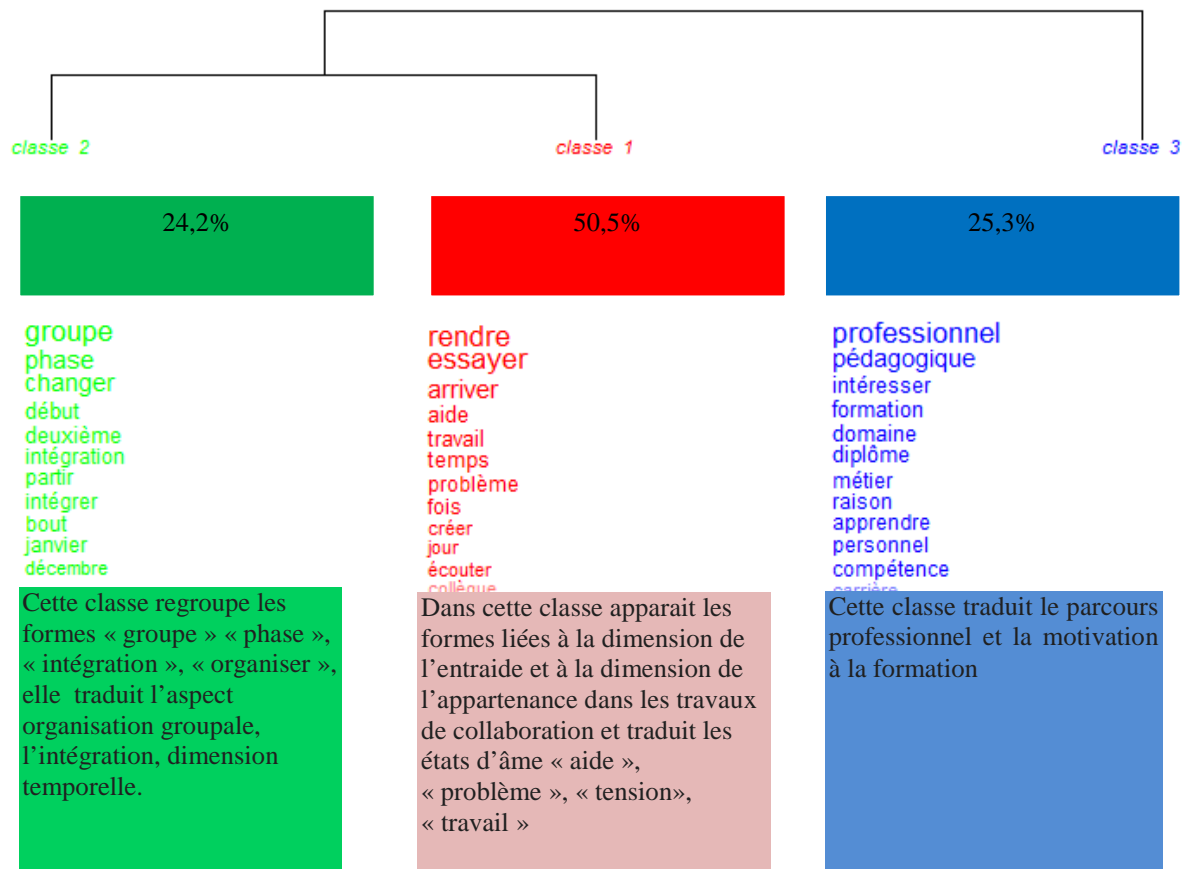
##### *IV.6.3.1 La classification hiérarchique descendante (CDH)*

Après partitionnement du corpus, la CDH identifie des classes statistiquement indépendantes de mots (de formes). Ces classes sont interprétables grâce à leurs profils qui sont caractérisés par des formes spécifiques corrélées entre elles. Selon Las Vergnas (2021), cette méthode « cherche à identifier, dans les textes examinés, différentes classes regroupant chacune des mots fréquemment employés ensemble dans certaines phrases mais peu présents dans les autres. Ces classes de mots permettent alors de mettre en évidence et de caractériser des thématiques spécifiques à certaines phrases, et donc à certains textes » (p.72).

Tout d'abord, toutes les unités textuelles sont regroupées en une seule classe. Puis, selon un processus itératif, les classes sont subdivisées pour faire ressortir les deux classes les plus différentes entre elles, en termes de vocabulaire « Le critère de décomposition s'appuie sur une mesure du Chi2 (Benzecri, 1973) »(Garnier et Guérin-Pace, 2010, p.24). Pour chaque classe sont édités les profils et les formes caractéristiques des classes. Les formes sont présentées dans l'ordre décroissant des Chi2 de liaison à la classe. Le Chi2 exprime la force du lien entre la forme et la classe. Reinert (1990) suggère d'analyser la structure des classes en relevant d'abord le vocabulaire le plus spécifique de la classe retenue, ensuite d'extraire les unités de contexte (phrases) les plus représentatives de ce vocabulaire parmi les unités de contexte de la classe considérée.

Pour la première analyse opérée, la CDH a identifié trois classes sur les 97,12% de segments de textes classés selon une analyse « simple sur texte » après lemmatisation.

La figure 31 ci-dessous présente la classification hiérarchique obtenue avec l'interprétation des trois classes obtenues (la table des Chi2 de chaque classe obtenue est disponible en annexe 12).



**Figure 31.** Classification hiérarchique descendante en 3 classes

La classe 1 représente, à elle seule, 50,5 % des formes actives. Elle est caractérisée par les mots « rendre » (Chi2 = 39,14), « aider » (Chi2 = 37,98), « travail » (Chi2 = 23,11), « temps » (Chi2 = 22, 9), « problème » (Chi2 = 19,1). Elle est liée aux états d'âme et aux ressentis des apprenants par rapport au travail et aux problèmes rencontrés. Parmi les phrases les plus significatives concordantes, on retrouve:

« Elle ne communiquait pas cette personne. Au bout d'un moment le travail doit avancer. Elle ne répondait pas, elle ne participait pas » (E8, promotion 2016-2018) ;

« J'ai demandé de l'aide, j'ai fait plusieurs messages » (E14, promotion 2017-2019)

D'autres segments de textes montrent l'apparition de conflits dans les groupes de travail.

« On avait des petites tensions, des conflits mais qu'on a essayé de résoudre assez facilement » (E7, promotion 2016-2018)

La classe 2 représente 24,2 % des formes actives. Elle est caractérisée par les formes « groupe » (Chi2 = 71,89), « phase » (Chi2 = 58,04), « changer » (Chi2= 52,19), « intégration » (Chi2 = 37,94), « semaine » (Chi2 = 29,35). Ce monde lexical reflète l'organisation groupale, l'intégration en formation et la dimension temporelle. Parmi les phrases les plus représentatives de cette classe, nous citerons les propos de l'étudiant 1 et de l'étudiant 3.

« La phase d'intégration, c'était rapide, pas organisée, on ne savait pas qui fait quoi. C'est à partir du deuxième et troisième groupe qu'on a commencé à travailler en groupe » (E1, promotion 2016-2018)

« C'est au début de la phase 2 qu'ils nous autorisent à modifier les groupes, ceux qui veulent rester ensemble restent, ceux qui veulent changer peuvent changer » (E3, promotion 2017-2019)

En parcourant les segments de textes caractéristiques de cette classe, en plus de l'intégration et de la formation groupale, nous retrouvons les problèmes d'adaptation, les rencontres sympathiques, les mauvaises rencontres, comme le révèlent les propos des étudiants E1, E9 et E10 appartenant tous à la promotion en fin de formation 2016-2018 :

« Il y a des expériences où ça n'a pas du tout fonctionné avec d'autres groupes, il n'y avait pas d'entraide » (E1, promotion 2016-2018)

« Franchement, j'ai eu un super groupe moi, j'ai vécu super bien et s'il n'y avait pas ce groupe-là, je ne sais pas si je n'aurais peut-être pas abandonné la formation » (E9, promotion 1016-2018)

« C'était l'enfer pendant ces deux mois ou trois mois, après j'ai changé de groupe au mois de janvier » (E10, promotion 2016-2018)

« Au bout d'un moment, j'ai pris une décision radicale qui dit on arrête le groupe » (E10, promotion 2016-2018)

Enfin, la troisième classe de mots est centrée sur les formes « professionnel » (Chi2 = 69,19), « diplôme » (Chi2= 41 ; 25), « carrière » (Chi2 = 32,75). Elle représente 25,3% des formes actives. Elle reflète la trajectoire professionnelle des apprenants ainsi que leur motivation à la formation. Les propos des étudiants extraits du concordancier font penser que ces derniers sont dotés d'une motivation intrinsèque à la connaissance, comme le relève l'étudiant E8:

« Apprendre de nouvelles connaissances dans certaines matières et puis approfondir déjà certaines connaissances que j'ai pu avoir par rapport à ma formation initiale et mon expérience professionnelle et cela complète bien pour partir à ce que je veux » (E8, promotion 2016-2018)

Par ailleurs, on retrouve dans cette classe des mots qui témoignent d'une motivation à régulation identifiée :

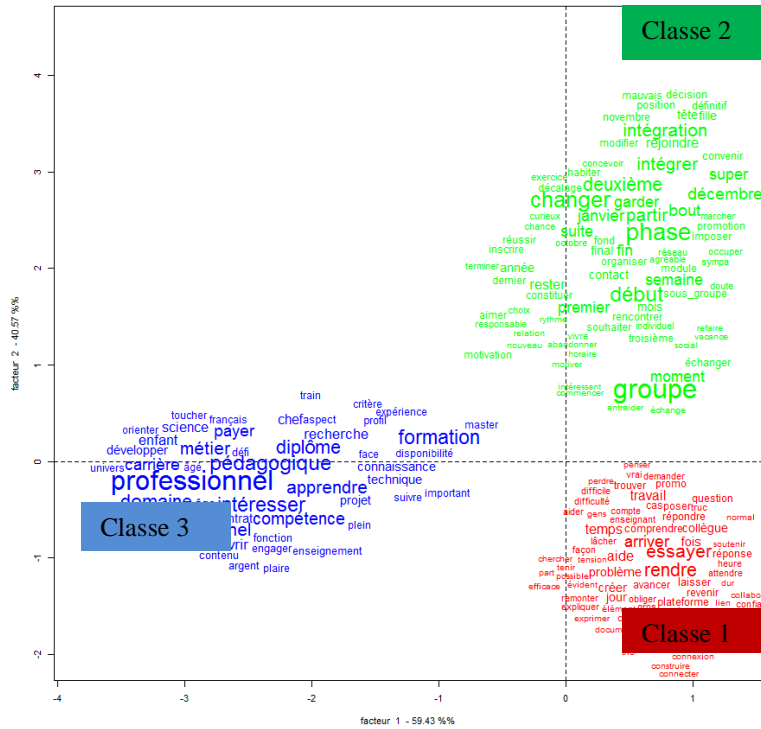
« Il y a quand même le métier final qui m'intéresse, sauf que pour être embauché quelque part, il faut le diplôme et l'expérience. Le diplôme c'est pour pouvoir montrer les productions» (E15, promotion 2017-2019)

#### *IV.6.3.2 L'analyse factorielle des correspondances (AFC)*

L'analyse des correspondances, basée sur des méthodes factorielles, est « une technique de description des tables de contingence (ou encore des tableaux croisés) et de certains tableaux binaires (dits tableaux de "présence-absence"). Cette description se fait essentiellement sous forme de représentation graphique des associations entre lignes et entre colonnes ». (Lebart et Salem, 1994, p.90). Elle fait donc davantage apparaître les oppositions ou rapprochements entre deux ensembles d'éléments mis en correspondance dans un tableau. Elle détermine des facteurs sur lesquels les formes se distribuent en se basant sur des calculs d'inertie du nuage de mots que constitue le corpus (Salone, 2013). Ainsi, d'après Asselin de Beauville et Varin (2014), les modalités du même côté d'un axe factoriel «se ressemblent et sont en opposition aux modalités qui se trouvent de l'autre côté de cet axe factoriel » (p. 57).

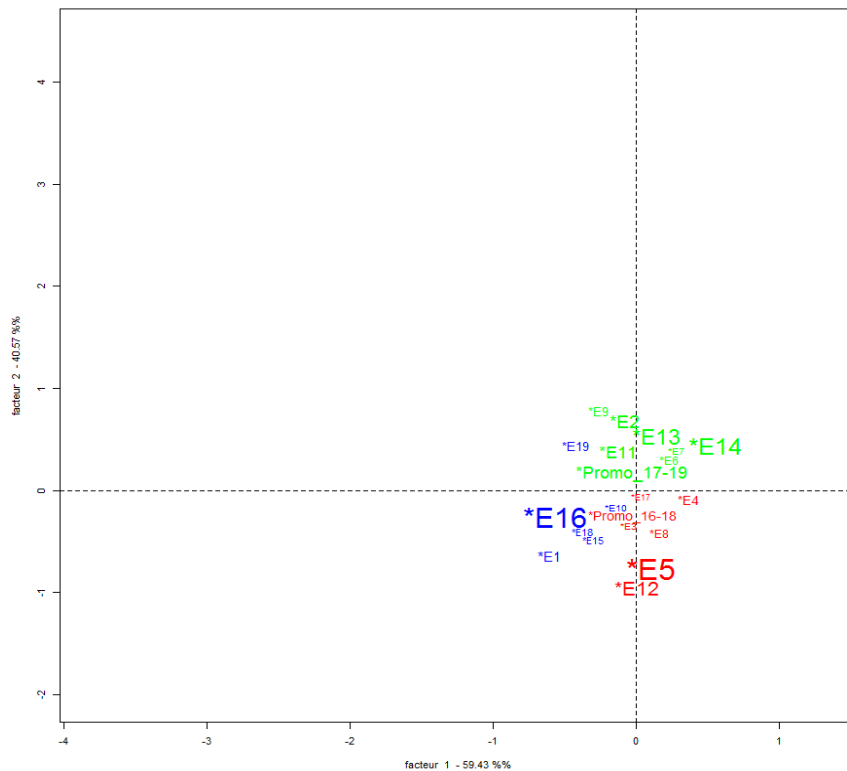
Le premier facteur (59,43% de la masse du corpus, figure 32 ci-après) sépare nettement les classes 1,2 (abscisses positives) de la classe 3 (abscisses négatives). Ceci explique que le lexique utilisé sur le parcours professionnel et la motivation à la formation est nettement éloigné du lexique lié à l'intégration à la formation, la formation groupale, l'entraide ou encore les états d'âme des étudiants.





**Figure 32.** Projection des trois classes sur le plan factoriel de l'AFC du corpus issu des 19 entretiens transcrits

La figure 33 ci-dessous présente la localisation dans le plan factoriel des individus et des promotions selon leurs corrélations avec les classes identifiées. Les individus ont été positionnés et colorés en référence aux couleurs des trois classes.



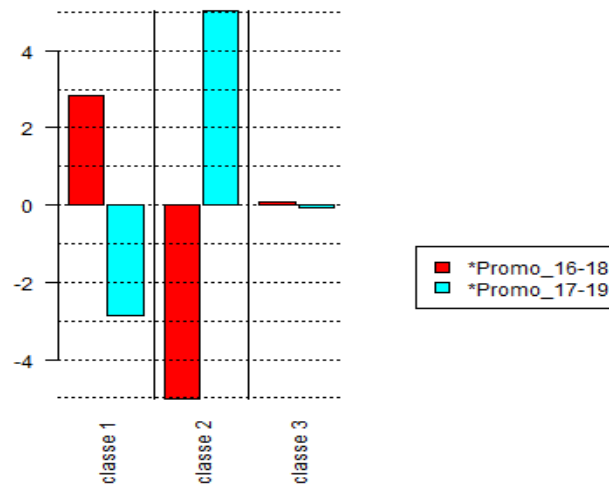
**Figure 33.** Localisation des individus dans le plan factoriel

On observe, d'une part, que les termes employés par les étudiants de la promotion 2017-2019 (en couleur verte sur le graphique) sont plus proches de la classe 2 relative à l'intégration et à la formation groupale. D'autre part, les termes employés par les étudiants de la promotion 2016-2018 (en couleur rouge sur le graphique) sont proches de la classe 1 relative aux problèmes rencontrés et à l'entraide entre étudiants. Vu le temps parcouru en formation (une année et quatre mois), les étudiants de la promotion 2016-2018 ont vécu diverses situations (difficultés, problèmes, aide) dans leur apprentissage (voir les propos des étudiants dans le paragraphe IV.6.3.1).

#### IV.6.3.3 La corrélation entre les trois classes de mots et les propos des étudiants

La figure 34 présente la corrélation entre les 3 classes de mots et les propos des étudiants dans laquelle l'axe vertical donne le Chi2 de la relation : « plus la valeur est élevée, plus la classe de mots est employée dans les propos des étudiants. Une valeur négative indique, au contraire, une anti corrélation » (Las Vergnas, 2021). Cette figure confirme la corrélation des propos des étudiants de la promotion 2016-2018 avec la classe 1 relative aux mots « aide », « travail »,

« problème » et la corrélation des propos des étudiants de la promotion 2017-2019 avec la classe 2 « groupe », « phase », « partager », « changer », « intégration ».

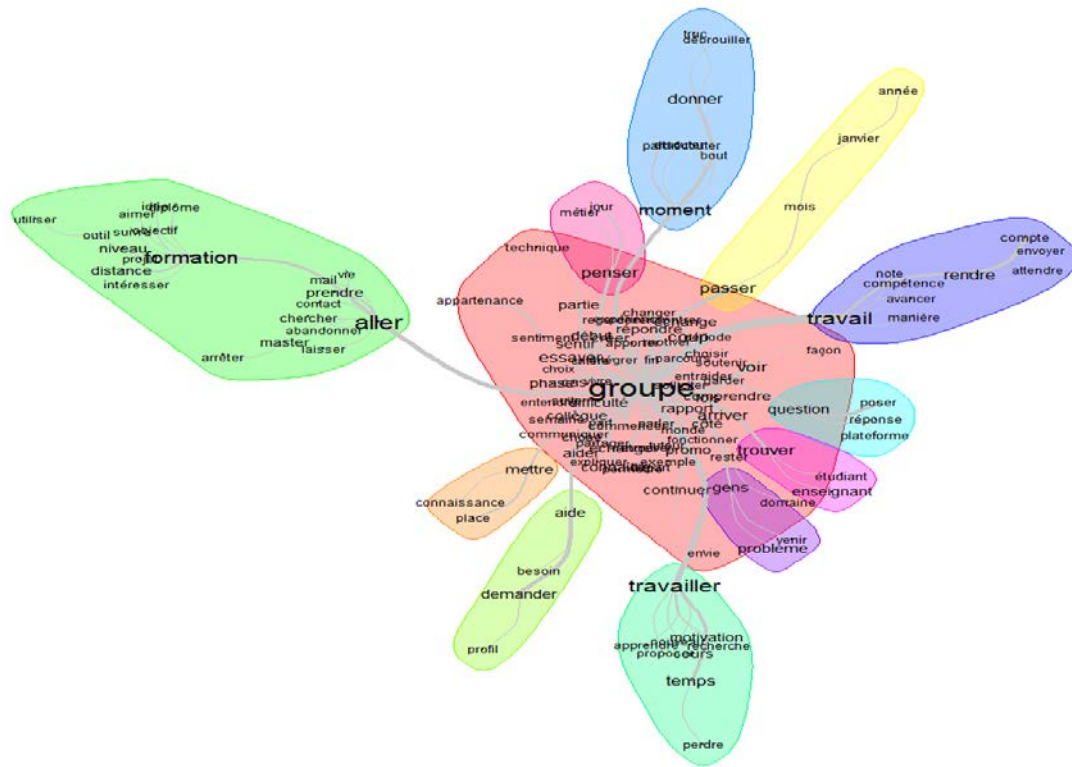


**Figure 34.** *Corrélation entre les 3 classes de mots et les propos des étudiants*

#### IV.6.3.4 L'analyse de similitude du corpus de données issues des 19 entretiens

L'analyse de similitude est une analyse des cooccurrences présentée sous forme de graphiques de mots associés et se base sur des propriétés de connexité du corpus. La représentation graphique en arbre fait apparaître des nœuds qui représentent les formes et des arêtes (liens). Ces derniers décrivent les cooccurrences entre les nœuds. Plus la taille des mots est grande, plus ils sont fréquents dans le corpus et plus les arêtes sont épaisses, plus les mots sont co-occurents. Cet algorithme tend à renforcer les relations de voisinage entre les formes (Salone, 2013).

La figure 35 ci-après présente l'analyse de similitude du corpus des 19 entretiens transcrits. Il semble que la plus grande communauté lexicale se situe autour du mot « groupe ». Ce dernier a la plus grande occurrence (261 segments de texte contenant au moins une fois cette forme avec un Chi2 égal à 71.89), il se positionne au centre de la figure avec un monde lexical qui renvoie aux formes associées « intégrer », « soutenir », « entraider », « fonctionner ».



**Figure 35.** Analyse de similitude des 19 entretiens transcrits

Trois branches principales se développent à partir de là. Une branche retrouve le lexique de la formation autour des mots « diplôme », « intéresser », « abandonner » à travers laquelle on retrouve la classe 3 relative au parcours professionnel et à la motivation en formation, puis la forme « travail » avec une communauté représentée par les formes « attendre », « rendre », « note » qui fait référence au travail à rendre et à l'évaluation de ce travail. Une autre communauté représentée par la forme « travailler » héberge les mots « motivation », « apprendre », « nouveau », « recherche » qui souligne son caractère sémantiquement proche de la motivation à apprendre.

Enfin, d'autres petites communautés lexicales sont imbriquées dans la communauté « groupe », elles reflètent les communautés « problème », « aide », « question ». On peut penser que les problèmes ont lieu dans les groupes de travail.

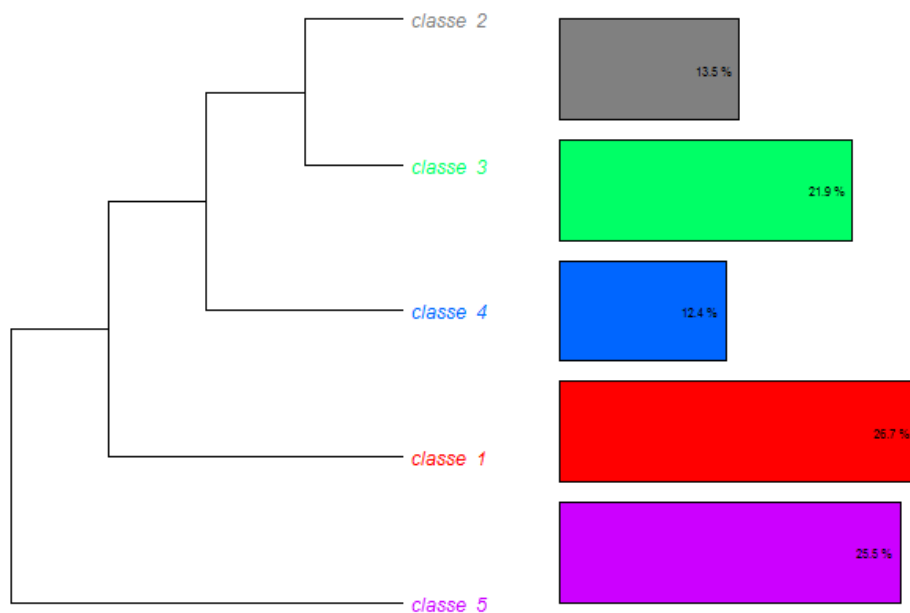
#### IV.6.4 Deuxième analyse du corpus des 19 entretiens transcrits par IraMuteQ

Comme énoncé dans le paragraphe IV.6.2, afin d'affiner les résultats, nous avons effectué une deuxième analyse en changeant le paramétrage du nombre de classes terminales.

En fixant le nombre de classes terminales à 12, on obtient finalement un découpage en cinq classes. L'algorithme a pu classer 1070 segments sur 1216, soit 87,99% de segments ont été classés.

On observe deux divisions supplémentaires par rapport au premier paramétrage. La classe de mots centrée sur les formes « diplôme », « carrière », « professionnel » n'a pas été modifiée. Cependant, les ramifications se sont produites principalement sur la classe traduisant les états d'âme des étudiants en formation, les problèmes qu'ils ont rencontrés et l'aide qu'ils ont reçue ou donnée.

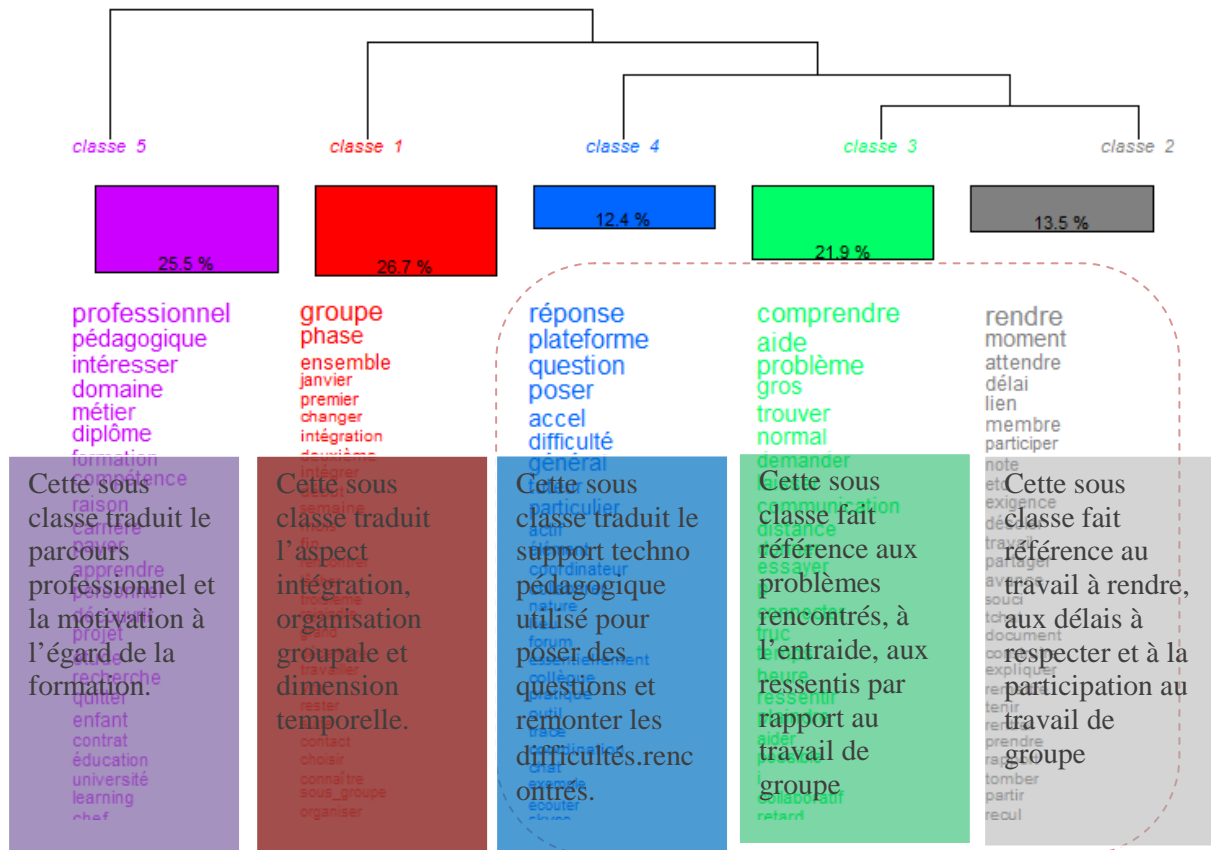
Schématiquement, le logiciel IRaMuTeQ a opéré des itérations successives sur la classe 1 de la figure 31 en la partageant à chaque fois en deux et en effectuant une succession d'analyse (figure 36) ci-dessous. La procédure s'arrête lorsque le nombre d'itérations demandé est épuisé (Reinert, 1990).



**Figure 36.** Dendrogramme des classes du corpus avec le pourcentage des segments de texte classés pour chacune des classes

#### IV.6.4.1 La classification hiérarchique descendante

La figure 37 ci-après présente la classification hiérarchique descendante avec l'interprétation des cinq classes obtenues.



**Figure 37.** Classification hiérarchique descendante en 5 classes

La classe 1 relative au mot « groupe » ( $\chi^2 = 113,94$ ) a enregistré de légères modifications dans les mots qui la caractérisent. En revanche, la classe 5 liée au parcours professionnel et à la motivation en formation a maintenu sa stabilité.

Les sous-classes 2, 3 et 4 ne représentent que la ramification de la classe 1 de la figure 31 traduisant les états d'âme des étudiants, les problèmes et les tensions rencontrés ainsi que l'entraide. La sous-classe 3 renferme, à elle seule, 21,9 % des formes actives, elle fait référence aux problèmes rencontrés, à l'entraide, aux ressentis par rapport au travail de groupe. Parmi les phrases les plus représentatives de cette classe, nous citerons les propos de l'étudiant 12 et de l'étudiant 4.

« Il m'est arrivé de demander de l'aide et dans la plupart du temps, j'ai reçu de l'aide y compris de la part des étudiants » (E12, promotion2016-2018)

« On n'est pas tout le temps connecté, on a une vie de famille, on essaye de gérer les problèmes quotidiens, on a tous des problèmes et à un moment donné il faut simplement qu'on puisse répondre » (E4, promotion2016-2018)

La sous-classe 2 représente 13% des formes actives et traduit le travail à rendre, les délais à respecter et la participation au travail de groupe.

«Elle ne communiquait pas cette personne, au bout d'un moment, le travail doit avancer, elle ne répondait pas, elle ne participait pas » (E8, promotion 2016-2018)

«Elle ne s'est jamais rendue disponible, donc on a fini le travail à deux malheureusement, c'est le souci que j'ai rencontré et il s'avère que d'autres membres de la promotion ont eu des soucis avec cette personne aussi » (E8, promotion 2016-2018)

« On l'attendait, moi, j'ai envoyé un mot à l'autre membre en disant que si elle ne rend rien, qu'est ce qu'on fait ? » (E14, promotion2017-2019)

Nous pouvons penser que les problèmes qui naissent dans les groupes de travail sont dus, essentiellement, à la crainte du non-respect des échéances de remise des travaux collaboratifs demandés.

La sous-classe 4 traduit, pour sa part, le support techno pédagogique utilisé pour poser des questions et remonter les difficultés rencontrées. Parmi les phrases représentatives de cette classe, nous retrouvons :

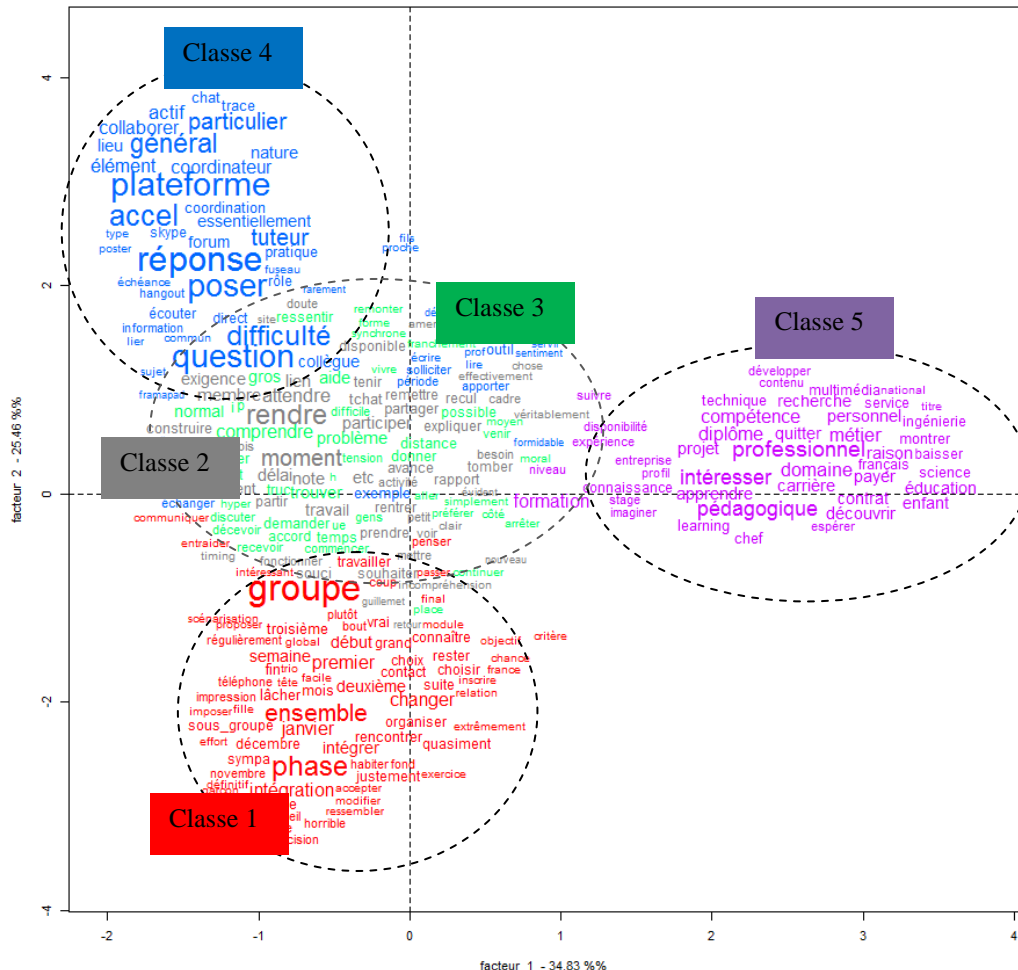
« On a quelques échanges quand même sur la plateforme Accel, soit d'entraide, soit parce qu'on voit des gens éprouver des difficultés et poser des questions » (E3, promotion2017-2019)

« On a eu à échanger en dehors de la plateforme Accel » (E16, promotion2016-2018)

#### *IV.6.4.2 L'analyse factorielle des correspondances*

L'analyse factorielle des correspondances effectuée sur les cinq classes est représentée par le graphique de la figure 38 ci-après. Elle montre les projections des mots sur le plan (1,2) et

permet d'affiner et conforter les résultats de la CDH. Elle fait donc, davantage apparaître les oppositions ou rapprochement entre deux ensembles d'éléments mis en correspondances.



**Figure 38.** Projection des cinq classes de mots sur le 1er plan factoriel de l'AFC du corpus issu des 19 entretiens transcrits

Dans cette projection bidimensionnelle du corpus textuel, le graphique fait apparaître quatre zones.

- une zone qui isole la classe 5, relative au parcours professionnel et à la motivation en formation,
- une zone à coordonnées négatives, en bas à gauche, où l'on trouve la classe 1 relative au mot « groupe » traduisant la formation groupale et la phase d'intégration,

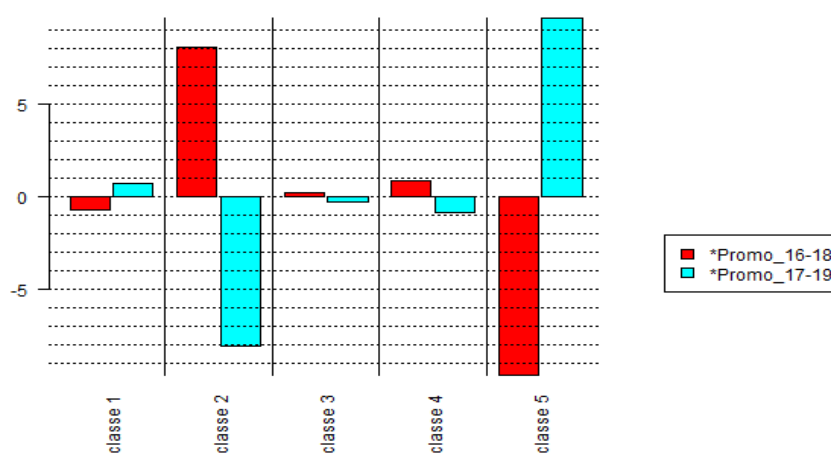


– une zone centrale regroupant les classes 2 et 3 traduisant l’entraide, les problèmes rencontrés, l’échéance de remise des travaux collaboratifs.

– une zone à abscisses négatives et ordonnées positives, en haut à gauche, où se localise la classe 4 relative au support techno-pédagogique utilisé pour remonter les problèmes, pour s’entraider ou pour la remise des travaux. On retrouve le mot « Accel » ( $\text{Chi}2 = 87,33$ ) représentant le nom de la plateforme utilisée comme support techno pédagogique de la formation, mais aussi, d’autres outils de communication qui viennent s’ajouter comme l’outil « Skype » ( $\text{Chi}2 = 18,06$ ) ou « Hangout » ( $\text{Chi}2 = 10,41$ ) (la table des  $\text{Chi}2$  de chaque classe obtenue est disponible en annexe 13).

#### IV.6.4.3 La corrélation entre les cinq classes de mots et les propos des étudiants

La figure 39 ci-après représente la corrélation entre les cinq classes de mots et les propos des étudiants. Elle confirme la corrélation des propos de la promotion en début de formation avec la classe traduisant l’intégration en formation et la formation groupale. En revanche, le discours des étudiants de la promotion en fin de formation est plutôt corrélé à la classe traduisant la crainte de ne pas pouvoir respecter les échéances de remise des travaux et donc d’atteindre les objectifs de la formation. Il semblerait que ce sont ces craintes qui développent de l’incompréhension et des problèmes dans les groupes de travail.



**Figure 39.** *Corrélations entre les 5 classes de mots et les propos des étudiants*

En définitive, ces deux analyses laissent supposer des discours autour de « l'appartenance » et de « l'entraide » nettement distincts de ceux sur la motivation à la formation. Par conséquent, si l'on se réfère à l'intégralité du corpus de données issues des 19 entretiens, il existe un lien entre « l'appartenance à un groupe de travail » et « l'entraide ».

Le travail de groupe pour réaliser une tâche commune est nettement mis en avant par les étudiants des deux promotions, celle en début de formation (promotion 2017-2019) et celle en fin de formation (promotion 2016-2018).

Il semble que dans les groupes de travail, les problèmes qui surgissent sont dus, essentiellement, à la crainte de ne pas pouvoir respecter les échéances de remise des travaux et donc d'atteindre les objectifs de la formation.

Par ailleurs, le fait que la classe représentant la motivation à l'égard de la formation et le parcours professionnel soit complètement distincte des deux autres classes ne révèle pas l'existence d'un lien entre « l'entraide » et la « motivation » en général.

#### IV.6.5 Limite de l'analyse textuelle

La lexicométrie est une méthode d'analyse lexicale qui nous a permis d'analyser les textes transcrits des 19 entretiens menés avec des étudiants adultes de la formation IPM RFA de la promotion (2016-2018) et de la promotion (2017-2019) pour retirer les «différents champs de représentation» (Lion, 199, p. 1) de ces étudiants par rapport à leur perception du sentiment d'appartenance à un groupe, à leurs conduites d'entraide et à leur motivation autodéterminée. Bien que cette méthode repose essentiellement, nous l'avons vu, sur le comptage des formes indépendamment de leur sens et de leur contexte, elle nous a permis d'apporter des éléments nouveaux permettant une meilleure compréhension des comportements d'entraide, les origines des conflits au sein des groupes de travail, les raisons de la motivation en formation et nous a fourni des éléments d'information sur les champs lexicaux utilisés par les deux promotions en début et en fin de formation.

Cependant, elle présente des limites. Les formes sont modifiées par la lemmatisation ou le fait que les verbes sont ramenés à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier, ce qui peut avoir une incidence sur toutes les opérations de classification. Les

inconvénients de la lemmatisation proviennent de la perte d'informations résultant du remplacement d'un mot par son lemme (Lemaire, 2008).

Néanmoins, d'une manière générale, cette analyse lexicométrique a permis d'approfondir notre compréhension de la nature du lien existant entre le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide, notamment, grâce aux champs d'associations lexicaux, et leur harmonisation aux comportements qui les sous-tendent.

Nous avons continué notre analyse, pour approfondir notre compréhension des liens existant entre le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide et entre cette dernière et le degré d'autodétermination de la motivation, à l'aide de l'étude qualitative du même corpus en utilisant l'analyse par catégories conceptualisantes.

#### **IV.7 L'analyse qualitative des données qualitatives à l'aide de catégories conceptualisantes**

Selon Huberman et Miles (1991, cités par Paillé et Mucchielli, 2016), l'analyse par catégories conceptualisantes *a priori* est une « analyse de reconnaissance » c'est-à-dire qu'elle intervient à partir de catégories préconstruites ou de « codes préliminaires ». Ces catégories ont été auparavant élaborées théoriquement.

Dans cette analyse, les extraits de verbatim issus des 19 entretiens transcrits ont été indexés à chacune des trois catégories (équivalentes aux trois « dimensions » de notre recherche) définies *a priori* ainsi que leurs sous-catégories (équivalentes aux sous-dimensions) selon la procédure définie par Paillé et Mucchielli (2021).

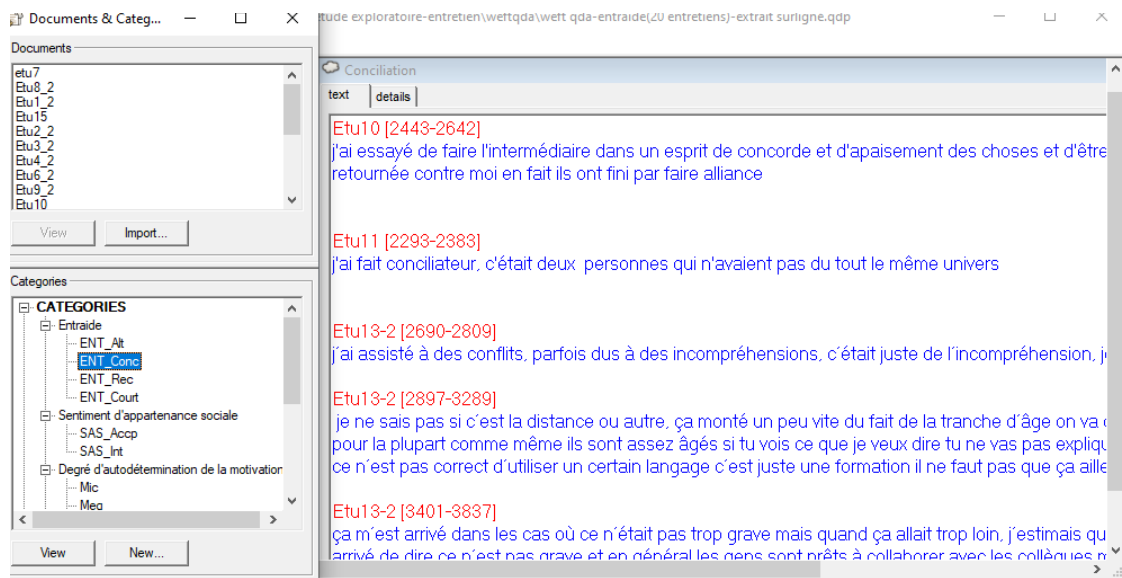
Les transcriptions verbatims des entretiens seront examinées à partir de la grille catégorielle, ce qui signifie que chaque fois qu'une portion de témoignage semblera correspondre à l'une ou l'autre des catégories préconstruites, l'analyste appliquera la catégorie correspondante jusqu'à ce que se dégage un portrait d'ensemble, normalement sous la forme de proportions. Le tout pourra alors être représenté par des schémas et illustré par des extraits de témoignage, pour finalement faire l'objet d'une « discussion » sur la théorie de départ et en lien avec la revue des écrits initiale (p.375).

Le tableau 18 ci-après présente un extrait de la grille catégorielle représentant les catégories et sous-catégories empruntées ainsi que leurs explications (la grille catégorielle complète est disponible en annexe 11).

**Tableau 18.** *Extrait de la grille catégorielle*

<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Descriptions</b>
<b>Sentiment d'appartenance social</b>	Sentiment d'acceptation	Correspond au sentiment d'être appuyé par ses pairs, compris, écouté et en confiance avec ses pairs.
	Sentiment d'intimité	Correspond au sentiment d'être lié à ses pairs, uni à eux, près d'eux, attaché à eux et/ou un ami pour eux.
<b>Entraide</b>	Altruisme	Correspond à la conduite délibérée en vue d'aider une personne dans son travail.
	Conciliation	C'est le fait d'apporter un arrangement amiable à des personnes en conflit.
	Réconfort	C'est le fait d'apporter un soutien moral aux collègues par des encouragements.
	Courtoisie	Correspond au fait d'intervenir pour essayer d'empêcher l'émergence de problèmes relationnels entre collègues
<b>Motivation en formation</b>	Motivation intrinsèque à la connaissance	L'apprenant éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses
	Motivation extrinsèque à régulation intégrée	La formation fait partie intégrante de l'apprenant.
	Motivation extrinsèque à régulation identifiée	La formation va aider l'apprenant dans la poursuite de sa carrière (ou pour sa future carrière).
	Motivation extrinsèque à régulation introjectée	L'apprenant veut se prouver à lui-même qu'il est capable de suivre la formation
	Motivation extrinsèque à régulation externe	La formation va permettre à l'apprenant de gagner davantage.
	Amotivation	L'apprenant ne trouve aucun intérêt pour suivre la formation

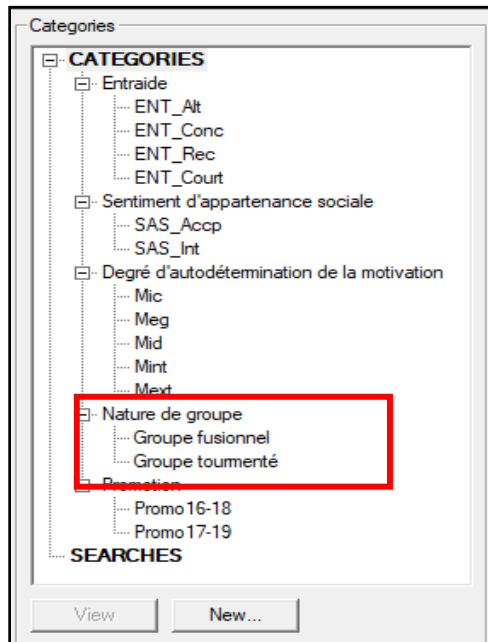
Afin de faciliter l'indexation des extraits de données issues des 19 transcriptions aux catégories retenues, nous avons utilisé le logiciel libre Weft QDA qui permet aisément la codification de données extraites de divers documents textuels. Tous les textes transcrits ont été enregistrés au format TXT pour pouvoir être injectés dans le logiciel puis codés à l'aide d'une structure élaborée sous forme d'arborescence. Nous avons associé les catégories et sous-catégories aux passages correspondants, sachant que plusieurs d'entre elles peuvent correspondre au même passage. De même, un même passage peut se retrouver dans plusieurs catégories (voir figure 40 ci-après).



**Figure 40.** Exemple d'encodage des données issues des 19 entretiens transcrits avec l'outil Weft QDA

Une fois le texte codé, en tout ou partie, on peut l'exploiter en produisant des tableaux de tris croisés montrant les passages correspondants.

Au fil du travail d'analyse, de nouvelles catégories conceptuelles ont émergé. Selon Paillé et Mucchielli (2016), une catégorie conceptuelle est « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (p. 320). La catégorie conceptuelle va au-delà de l'identification de thèmes abordés dans un corpus, elle en attribue une signification. Par exemple, nous avons ajouté une nouvelle catégorie dans l'arborescence sous l'intitulé « nature de groupe » (voir figure 41 ci-après).



**Figure 41.** Copie d'écran de l'arborescence de catégories dans le logiciel Weft QDA

Après l'opération de repérage des extraits de verbatim, un comptage a été réalisé par un calcul du nombre d'extraits apparaissant pour chacune des catégories et sous-catégories afin « de dégager des constatations et des interprétations relatives à la répartition du matériel » (L'écuyer, p. 97). Ce comptage a permis d'établir des scores. Ces derniers représentent le nombre d'extrait apparaissant pour chaque sous-dimension (catégorie) et par promotion (2016-2018) et (2017-2019). Par exemple, le score de la sous-dimension du sentiment d'intimité représente le nombre d'extraits de verbatim traduisant cette sous-dimension.

Nous avons représenté les résultats sous forme d'un tableau de données ou « matrice à groupement conceptuel » (voir tableau 19 ci-dessous) pour une meilleure visualisation selon la procédure proposée par Miles et Huberman (2003), de sorte que "dans une matrice à groupements conceptuels, les colonnes sont ainsi disposées qu'elles rassemblent les items qui "vont ensemble" (p. 231).

Ainsi, pour ce qui concerne notre recherche, les lignes du tableau 19 ci-après, présentent les étudiants interviewés et les colonnes présentent les catégories et sous-catégories.

**Tableau 19.** Matrice croisant les 19 étudiants interviewés et les différentes catégories en colonne

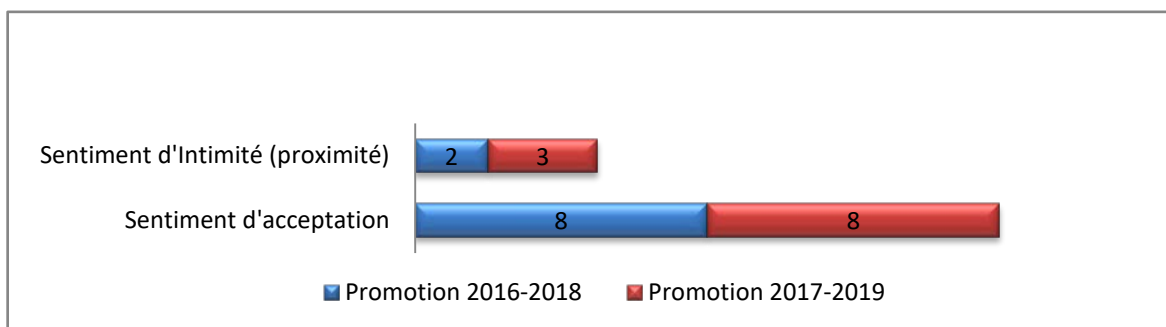
Catégories	Entraide				Sentiment d'appartenance		Degré d'autodétermination de la motivation						Nature des groupes	
	Altruisme	Conciliation	Courtoisie	Réconfort	Acceptation	Intimité	MIC	REG	IND	INT	EXT	AMT	Groupe fusionnel	Groupe tourmenté
E1 (16-18)	x			x	x				x					x
E2 (17-19)				x	x				x					x
E3 (17-19)	x		x		x		x		x				x	
E4 (16-18)	x			x	x		x						x	
E5 (16-18)							x		x					x
E6 (17-19)	x		x		x		x		x				x	
E7 (16-18)	x	x		x	x	x			x				x	
E8 (16-18)	x			x	x	x	x	x	x				x	
E9 (16-18)	x			x	x				x				x	x
E10 (16-18)		x					x							x
E11 (16-18)	x	x		x	x		x						x	x
E12 (16-18)	x	x		x	x				x				x	
E13 (16-18)	x	x		x	x		x		x				x	x
E14 (17-19)	x			x	x				x					x
E15 (17-19)	x	x		x	x	x	x		x				x	
E16 (16-18)	x			x			x							x
E17 (17-19)	x			x	x	x			x				x	
E18 (17-19)	x				x				x		x		x	
E19 (17-19)	x		x		x	x	x		x				x	
Scores	16	6	3	13	16	5	11	1	15	0	1	0	13	9
<i>Note</i> . MIC: motivation intrinsèque à la connaissance; REG: régulation intégrée; IND: régulation identifiée; INT: régulation introjectée; EXT: régulation externe; AMT: amotivation														



#### IV.7.1 Le sentiment d'appartenance à un groupe

Cette catégorie construite *a priori* regroupe les perceptions que les apprenants ont de leur sentiment d'appartenance à un groupe. Rappelons que le sentiment d'appartenance est défini par Richer et Vallerand (1998) comme étant un concept bidimensionnel composé d'un sentiment d'acceptation et d'un sentiment d'intimité (voir la section II.2.2). Le sentiment d'acceptation est caractérisé par les éléments suivants : l'étudiant se sent compris, écouté, appuyé par ses pairs et se sent en confiance avec eux. Le sentiment d'intimité est représenté par les éléments tels qu'être lié à ses pairs, uni à eux, près d'eux, attaché à eux, un ami pour eux.

La figure 42 ci-dessous présente les scores relatifs à ces deux sous-dimensions après codage des 19 entretiens transcrits.



**Figure 42.** Scores relatifs au sentiment d'intimité et au sentiment d'acceptation issus du codage des 19 entretiens transcrits

#### **Le sentiment d'être accepté, en confiance et compris par ses pairs**

La majorité des étudiants interviewés (seize étudiants sur dix-neuf 16/19) se sentent acceptés et compris par leurs pairs. Ils ont surtout évoqué leur acceptation par les membres de leur groupe de travail et non de leur groupe de formation comme l'évoquent les étudiants E1 et E3 :

« Je me sens accepté par quelques un avec qui on a travaillé ensemble et fourni beaucoup d'effort ensemble [...] pas avec tout le monde, je peux dire avec trois personnes uniquement, si on me demande à faire un travail, je choisirai ces personnes-là » (E1, promotion 2016-2018)

« Il y a la formation IPM avec les deux promotions, la promotion orange auquel on se sent plus au moins appartenir, car on a quelques échanges comme même sur la plateforme Accel [...] au final, vraiment le sentiment d'appartenance le plus fort est celui qui appartient au groupe de trois » (E3, promotion 2017-2019)

### **Le sentiment d'être à proximité de ses pairs et ami avec eux**

Cinq étudiants parmi les seize étudiants qui se sentent acceptés (5/16) ont montré un fort sentiment d'appartenance (trois étudiants de la promotion 2017-2019 et deux étudiants de la promotion 2016-2018). Ils précisent même avoir développé une certaine amitié avec leurs coéquipiers, comme le révèlent les propos des étudiants E7 et E17 :

« La personne qui a intégré le groupe en dernier est devenue une amie puisqu'on continue à prendre des nouvelles et on prenait des nouvelles même en dehors du travail. » (E7, promotion 2016-2018)

« Je pense qu'ils pourront être mes amis. Ce qui est marron, c'est celui avec qui je m'entends très bien en ce moment, je ne l'ai jamais vu et il habite juste à côté de chez moi » (E17, promotion 2017-2019)

Toutefois, certains étudiants voient en la rencontre physique un aboutissement naturel à cette amitié virtuelle qui se construit le plus souvent entre des étudiants s'entendant bien et partageant des intérêts et objectifs communs, comme en témoignent les étudiants E15, E8 et E9 :

« Je les considère comme des amis, toutes les deux elles se sont rencontrées et moi je vais rencontrer l'une d'elle fin mars et ensuite on va essayer de se retrouver toutes les trois en avril » (E15, promotion 2017-2019)

« C'est intéressant aussi de se rencontrer en vrai » (E8, promotion 2016-2018)

« Je me suis senti complètement intégré au groupe, on a même eu des occasions pour se rencontrer » (E9, promotion 2016-2018)

### **La nature du groupe de travail**

Le climat de travail dans les groupes n'était pas tout le temps favorable aux apprentissages et à l'échange interpersonnel. Comme le montre la dernière colonne du tableau 17, une catégorie a émergé de l'analyse. Cette catégorie a été nommée « nature du groupe » que nous empruntons aux travaux de Bany et Johnson (1969) et Lourau (1971) (cités dans Vannereau,

2022) sur la « personnalité groupale » pour désigner « d'une part la nature singulière de chaque groupe identifiable par la forme particulière de son organisation interne et d'autre part sa dimension de totalité dans sa structure et ses comportements » (p.195).

Cette catégorie a été elle-même scindée en deux sous-catégories qualifiées respectivement pour cette recherche de « groupe fusionnel » et de « groupe tourmenté ».

### **Groupe fusionnel**

Nous avons défini les groupes dits « fusionnels » comme étant des groupes où règnent de la bienveillance, de la compréhension, de l'entente et de l'empathie entre les membres du groupe.

Treize étudiants sur dix-neuf (13/19) déclarent avoir été, au cours de leur formation, bien accepté dans les groupes de travail dans lesquels régnaient entente et compréhension, les déclarations des étudiants E17, E2 et E7 illustrent ce résultat :

« Dans le petit groupe de trois, ça se passe très bien, on est très complémentaires » (E17, promotion 2017-2019)

« Ils m'ont toujours soutenu, appuyé et motivé, ils me comprennent mes collègues de groupe » (E2, promotion 2017-2019)

« Je me suis senti soutenu, en confiance, la plupart du temps. On avait des petites tensions, des petits conflits, mais qu'on a essayé de résoudre assez rapidement pour continuer à avancer » (E7, promotion 2016-2018)

### **Groupe tourmenté**

Les groupes dits « tourmentés » ont été définis comme étant des groupes dans lesquels dominant de l'agitation, de l'incompréhension et des conflits entre les membres du groupe ou aussi, un éclatement du groupe suite à l'abandon de coéquipiers.

Neuf étudiants sur dix-neuf (9/19) appartenant aux groupes dits « tourmentés » dont deux étudiants de la promotion 2017-2019 et sept étudiants de la promotion 2016-2018 ont très mal vécu leurs travaux collectifs. Néanmoins, trois étudiants, d'entre eux, appartenant à la

promotion 2016-2018 ont, à la fin de leur formation, pu rejoindre des groupes fusionnels. Dès lors, ils se sont sentis fortement appartenir à ces groupes, comme l'illustrent les propos de l'étudiant E13 en fin de formation :

«Il est clair que quand j'ai trouvé mon groupe avec qui je m'entendais bien pour la moitié de l'enseignement, j'ai ressenti beaucoup moins ce besoin d'échanger » (E13, promotion 16-18)

Les problèmes qui ont surgi dans les groupes tourmentés sont dus à plusieurs facteurs :

### ***L'abandon d'un coéquipier***

La décision d'abandonner la formation est souvent l'aboutissement d'une longue et difficile réflexion. Mais dans le cadre du travail collectif, la perte d'un collègue peut aussi avoir un impact sur le reste du groupe. Certains peuvent éprouver de l'incompréhension, de la frustration et d'autres de la démotivation temporaire. L'étudiant qui décide d'abandonner souhaite se retirer d'une situation qui ne lui convient plus, qui lui pose problème, comme en témoignent les étudiants E1 et E14 appartenant, respectivement à la promotion en fin de formation et à la promotion en début de formation :

«Une étudiante n'a pas pu s'accrocher, car elle avait un problème de santé [...] j'avais cette conscience qu'elle ne va pas dire à tout le monde qu'elle a un problème, un handicap et, du coup, j'ai travaillé beaucoup avec elle jusqu'à son abandon, mais c'était avec grand plaisir, car elle était très efficace dans l'utilisation des outils asynchrones, lorsqu'on communique comme ça via Skype, elle avait beaucoup de difficultés et elle me l'a dit, hélas ! Elle a abandonné, elle a fini par abandonner et elle n'a pas pu se rattraper » (E1, promotion 2016-2018).

« Depuis octobre on était trois, on a eu un désistement d'une camarade en décembre, on a essayé de la repêcher [...] elle avait trop de charges, donc elle a préféré laisser, mais un peu la mort dans l'âme, elle a lâché en décembre, on s'est retrouvé à deux, moi j'ai trouvé qu'à deux on était très isolés » (E14, promotion 2017-2019)

### ***Un sentiment d'isolement***

Des difficultés d'ordre relationnel peuvent être la source d'un sentiment d'isolement et de profondes solitudes se traduisant par une incapacité de trouver sa place dans le groupe. Les propos de l'étudiant E13 illustrent ce constat :

« C'est des moments de profondes solitudes que j'ai vécus au début avec ce groupe qui était toxique pour moi » (E13, promotion 16-18)

### ***Un sentiment d'incompréhension et de frustration***

Le sentiment d'incompréhension éprouvé par des étudiants lors d'un travail collectif peut entraver le bon déroulement de la réalisation de la tâche comme en témoigne l'étudiant E3 de la promotion en début de formation.

« Il y a un moment où on n'arrive pas à se comprendre du fait de la distance, du fait aussi qu'on est tous à distance et que les connexions ne sont pas très bonnes, que ça a un coût, ceci peut générer de la frustration et de l'incompréhension et c'est surtout de l'incompréhension » (E3, promotion 2017-2019)

### ***L'injonction au travail de groupe***

Les travaux de groupe ne sont pas perçus comme étant favorables aux apprentissages et au développement de compétences sociales. Les étudiants E3 et E5 ne comprennent pas les exigences qu'ils ont à travailler collectivement avec leurs collègues:

« Cette injonction à collaborer et à communiquer après tout pourquoi, j'ai un travail à faire, je ne suis pas obligé de passer des heures avec des gens pour le faire, on m'a forcé à faire des choses que je n'avais pas envie de faire [...]dès que j'ai un travail à faire tout seul, je suis beaucoup plus enthousiaste pour le faire tout seul même si c'est plus difficile que de m'ennuyer fortement avec d'autres gens [...], il ya un cours j'ai choisi de le faire en rattrapage, car je savais que je ne pourrais pas le faire en groupe, et j'ai fait mon truc tout seul dans mon coin et ça c'est plutôt bien passé » (E5, promotion 2016-2018)

« Parfois, je me dis que j'aurai bien fait seul parce qu'on passe énormément de temps, mais c'est plus un problème organisationnel que relationnel, on passe énormément de temps à parler et pas beaucoup à produire » (E3, promotion 2017-2019)

### ***Les niveaux d'exigence de la formation***

Les étudiants n'ont pas les mêmes exigences quant à la formation même s'ils travaillent tous pour atteindre un but commun. Certains ont entamé un projet de formation juste pour apprendre de nouvelles choses afin de les appliquer dans leur métier. Pour d'autres, la formation représente une opportunité pour s'inscrire en thèse. Par conséquent, l'obtention d'excellentes notes dans les évaluations représente un enjeu majeur. Ces deux points de vue

peuvent diverger et constituer des conflits voire nuire à la cohésion du groupe, comme en témoigne les étudiants E5 et E2 :

« Je comprends parfaitement qu'ils sont dans une formation initiale, ils ont envie d'avoir de très bonnes notes des 18 pour continuer en thèse [...] Il y a certains UE, je me suis dit que ce n'est pas là que je vais avoir 18, je vais avoir 12 ou 13 et donc je sais, ça a provoqué des frictions avec certains de mes camarades qui eux, j'imagine, voulaient une très bonne note » (E5, promotion 2016-2018)

« Elle prenait beaucoup le relais, elle a tout fait à sa sauce comme on dit, d'un côté, je sais qu'elle doit souhaiter avoir de bonnes notes et tout ça, mais moi je trouve que ce n'est pas une bonne manière de travailler en équipe, c'est surtout de partager avec l'autre, d'accepter ce que l'autre apporte aux travaux de groupe » (E2, promotion 2017-2019)

### ***Une intégration difficile au sein de groupes préalablement constitués***

L'intégration dans un groupe est une phase de transition difficile à gérer lorsque tout semble déjà en place dans l'équipe que l'on intègre et dont la cohésion y est forte. Rappelons-le, le dispositif aborde aussi bien des travaux individuels que des travaux collectifs à mener à distance et en groupe de 3 à 4 étudiants. Pendant la première phase des enseignements, les groupes sont figés sans possibilité de changement de groupes. En revanche, dans les deux phases suivantes de la formation, l'étudiant peut changer de groupe s'il le désire. Les propos des étudiants E10, E13 et E16 de la promotion en fin de formation nous révèlent les difficultés rencontrés lors de leur intégration dans différents groupes :

« Je me suis retrouvée avec deux personnes avec qui je n'avais pas discuté pendant la période d'intégration et en fait, ça c'est très mal passé à tel point qu'on n'est pas allé jusqu'au bout de la coopération [...] ça était l'enfer pendant ces deux mois ou trois mois » (E10, promotion 2016-2018)

« Pour moi, c'est très compliqué, j'ai très mal démarré, j'ai intégré différents groupes et j'ai démarré du mauvais pied, on va dire. J'ai intégré un groupe avec lequel ça c'est très mal passé, ça m'a malheureusement bloqué [...], j'ai intégré après un deuxième groupe ça a viré, après j'ai décidé de partir parce que je n'ai pas du tout aimé la collaboration. J'avais du mal à accepter la manière dont on me traitait et puis j'ai intégré un troisième groupe dans lequel je me suis senti « pigeonné » je n'aime pas trop ça, mais bon, c'est-à-dire, j'ai travaillé toute seule pour le groupe en entier. On était quatre et j'ai fait 75% du travail » (E13, promotion 16-18)

« J'ai intégré un deuxième groupe qui était déjà constitué donc pour eux, l'un des membres du groupe a estimé qu'ils étaient déjà bien entre eux [...], cette personne-là n'avait pas apprécié que j'intègre le groupe et que, apparemment, j'ai déstabilisé leur mode de communication (E16, promotion 16-18)

### ***L'indisponibilité lors des réunions synchrones***

Les réunions synchrones exigent que les groupes travaillent ensemble au même moment. Ce qui implique que les membres du groupe soient joignables selon les mêmes horaires. L'indisponibilité de certains membres due à la difficulté de concilier entre vie professionnelle, vie familiale et études peut avoir une incidence négative sur les autres membres du groupe ainsi que sur le travail collectif, comme le révèle le témoignage des étudiants E2, E5, E16 et E17 ci-dessous :

« Ce mois-ci, j'ai dû consacrer plus de temps au travail, c'est un peu plus compliqué, j'ai essayé d'adapter les deux [...], je travaille beaucoup et le soir j'arrive très tard chez moi et je n'ai plus la force de m'y mettre dans le projet pour le master » (E2, promotion 2017-2019)

« J'ai été obligé de le faire. Pour moi, c'était très éprouvant parce que... difficulté de se coordonner dans le temps » (E5, promotion 2016-2018)

« J'avance tant bien que mal parce que je travaille à plein temps, 35 h par semaine voire un petit peu plus, donc je suis plus disponible le weekend et quelques soirs quand je peux, donc ça fait que ce n'est vraiment pas évident » (E16, promotion 2016-2018)

« Il y a eu un groupe où c'était un peu plus compliqué parce qu'il y a un membre du groupe qui n'était pas disponible, toujours en retard sur les temps synchrones » (E17, promotion 2017-2019)

### ***La crainte du non-respect des échéances de remise des travaux demandés***

Le non-respect des délais de remise des travaux demandés peut constituer un échec dans l'organisation de son apprentissage. De plus, si le travail doit se faire en groupe, l'atteinte de l'objectif de la formation peut être contrariée, comme en témoigne l'étudiant E16 de la promotion en fin de formation :

« Je me suis retrouvée avec deux personnes, l'une des personnes avait validé déjà une partie du cursus, moi je n'étais pas informé donc cela veut dire que sa disponibilité n'était pas maximale et la deuxième personne venait d'agrandir sa famille, donc avait espéré pouvoir suivre le parcours normalement, donc ce qui n'a pas été possible pour cette personne-là, donc ça était vraiment difficile pour moi de pouvoir faire le travail et rendre le travail de groupe » (E16, promotion 2016-2018)

### ***Le manque d'échange et de communication***

Afin de pallier le manque de communication et maintenir la cohésion du groupe, le besoin d'échanger entre pairs, rester réceptifs et ouverts à eux s'est fait sentir. Ce besoin intervient soit pour établir un contact et partager une situation commune soit pour rompre la solitude. Les propos des étudiants E11, E14, et E19 illustrent ce constat :

« Pour que les gens se rencontrent, on a créé des pauses cafés virtuelles c'est-à-dire en gros, je fais un Doodle en proposant pas mal de dates et là où il y avait le plus de monde on se retrouvait, l'idée était de se retrouver au départ 15 à 20 mn après cela durait 1h parce que les gens avaient besoin de se lâcher et de communiquer » (E11, promotion 2016-2018).

« On échange aussi sur nos aspects personnels donc je pense que c'est important parce que comme avec des collègues, après, ce n'est peut-être pas la même amitié » (E19, promotion 2017-2019).

« Je trouve que dès le début on est très isolé, donc nous on s'est retrouvé à deux en mi-décembre, moi j'ai trouvé qu'à deux, on est très isolés [...] une camarade a mis un message de bonne année, moi je lui ai répondu, j'ai mis bonne année à tout le monde et personne n'a répondu » (E14, promotion 2017-2019).

Force est de constater que ces échanges ne se déroulent pas en utilisant les outils proposés par le dispositif, mais via d'outils de communication externes non prescrits par le dispositif et non dédiés à la formation. Les étudiants les ont adoptés pour leur servir de supports de communication à l'exemple des outils Skype et Hangout et du réseau social Facebook. Les témoignages des étudiants E7 et E9 révèlent ce constat :

« Il y'a un groupe Skype qui s'est créé dans la deuxième moitié de la formation, en fait, il y a énormément de groupes qui se sont créés, mais celui qui a réellement pris est le groupe Skype dans notre promotion, il y avait beaucoup plus d'échanges sur Skype que sur celui de Facebook ou de LinkedIn » (E7, promotion 2016-2018)

« On a créé un groupe sur Facebook aussi, donc, quand il y avait quelque chose, on pouvait demander de l'aide, il y'a toujours quelqu'un qui répond » (E9, promotion 2016-2018)

### ***La constitution groupale***

De toute évidence, la constitution de groupe représente un enjeu majeur pour poursuivre la formation. Par exemple, pour l'étudiant E15 de la promotion en début de formation 2017-



2019, il était important, voire primordial de bien choisir ses coéquipiers afin d'atteindre ses objectifs et les objectifs de la formation. Pour ce faire, il a fait recours aux stratégies de recrutement :

« On était toutes les deux déjà pour former le groupe définitif, on a fait passer des sortes d'entretiens, des simulations de travail et finalement on a réussi à avoir une troisième personne qui convenait tout à fait, donc on est resté toutes les trois ensembles » (E15, promotion 2017-2019)

Les étudiants E3, E13 et E17 évoquent deux critères importants dans le choix des membres du groupe à savoir : la complémentarité des profils et la disponibilité.

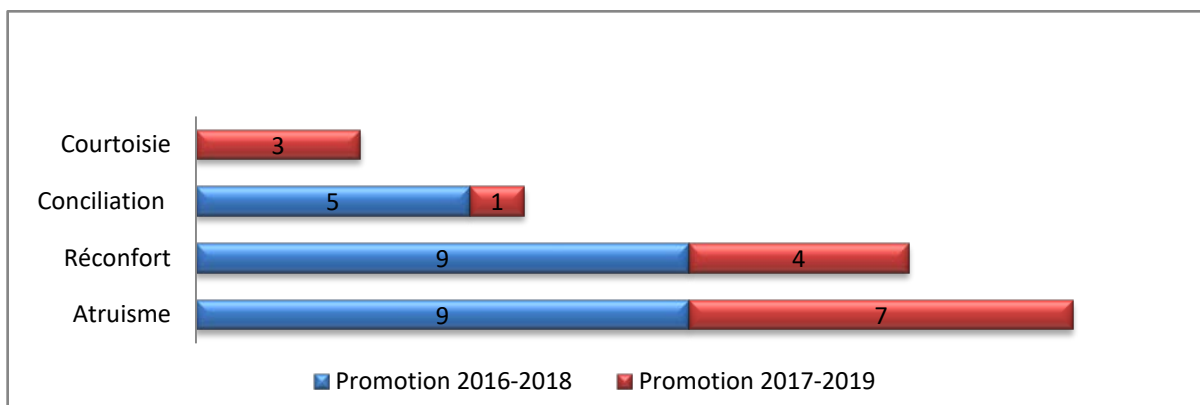
« Les critères en termes de disponibilités et en termes de profils [...], le critère principal était la disponibilité » (E3, promotion 2017-2019)

« Quelqu'un m'a proposé d'intégrer un groupe, c'est quelqu'un qui avait plutôt un profil informatique et il m'a demandé de le rejoindre donc j'ai dit oui, je ne le connaissais pas [...] la troisième personne qui nous a rejoints avait plutôt un profil enseignant, donc moi je me suis dit, c'est super parce que du coup on avait des profils différents et qu'on pouvait s'apporter beaucoup de choses les uns les autres, je trouvais ça intéressant qu'il y avait une personne plus technique et une personne plus pédagogie et universitaire et moi j'ai plus un profil pédagogique » (E13, promotion 2016-2018)

« On avait juste le trombinoscope avec les photos et puis les descriptifs de chacun et c'est comme ça, en regardant le trombinoscope que j'ai regardé qui pouvait m'apporter d'autres compétences que je n'ai pas et qui pourraient être complémentaires » (E17, promotion 2017-2019)

#### IV.7.2 L'entraide entre pairs

Comme souligné à plusieurs reprises et en référence à la caractérisation opérée par Podsakoff et Mackenzie (1994), la dimension d'entraide est déclinée en quatre formes ou sous-dimensions : l'altruisme, la courtoisie, la conciliation et le réconfort (voir section II.3.2.2). La figure 43 ci-après présente les scores obtenus après comptage des extraits de verbatim relatifs aux quatre sous-catégories de l'entraide et issus de la transcription des 19 entretiens répartis selon les deux promotions (2016-2018) et (2017-2019).



**Figure 43.** Scores relatifs aux comportements d'altruisme, de réconfort, de conciliation et de courtoisie issus du codage des 19 entretiens transcrits

### Les comportements altruistes et dispositions à s'intéresser et à se dévouer aux autres

Les comportements d'entraide se retrouvent chez la majorité des étudiants interviewés. Plus précisément, seize étudiants sur dix-neuf (16/19) dont sept étudiants de la promotion (2017-2019) et neuf étudiants de la promotion (2016-2018) déclarent avoir eu des comportements altruistes envers leurs pairs, notamment en donnant volontairement de leur temps pour aider les autres à s'intégrer au groupe et/ou à se former. Citons en exemple les propos des étudiants E6 et E12 appartenant, respectivement à la promotion en début de formation et à la promotion en fin de formation :

« Quand elle m'a appelé, parce que du coup c'était comme un appel à l'aide, c'est ce que j'ai compris moi dans la voix, du coup, j'ai dit il n'y a pas de soucis, c'était un vendredi soir et on est resté au téléphone jusqu'à 22h, au moins qu'elle comprenne et moi j'avais mon outil sous les yeux, comme ça, je lui ai expliqué la démarche et essayé de lui retranscrire les écrans pour qu'elle puisse s'y retrouver aussi de son côté » (E6, promotion 2017-2019)

« Ça m'est arrivé de donner des indications, de répondre à certaines questions, il m'est arrivé aussi d'aiguiller pour ce qui est lectures et tout ça quand je tombais sur une ressource de la mettre en ligne, je pensais que ça m'était utile et que ça pouvait l'être pour les autres » (E12, promotion 2016-2018)

## **Les comportements empathiques et de réconfort**

Treize étudiants sur dix-neuf (13/19) disent s'être encouragés mutuellement pendant tout le parcours, principalement dans leurs groupes de travail : neuf étudiants de la promotion 2016-2018 et quatre étudiants de la promotion 2017-2019. Ces encouragements se manifestent notamment lorsqu'ils sentent que les autres sont en difficulté ou quand ils entrevoient des problèmes dans le groupe de travail. Cela dénote une manifestation de comportements de réconfort en tant que sous-catégorie de l'entraide. C'est ce qui se lit à travers les propos des étudiants E14 en début de formation et E7 en fin de formation :

« On a commencé les travaux de groupe et effectivement, pour cette partie-là, j'ai eu plus d'encouragement de mes deux camarades de groupe, ils démarraient avec moi, ils me disaient qu'il faut s'accrocher maintenant » (E14, promotion 2017-2019)

« Les uns comme les autres, dans ces moments-là, on s'est soit soutenu soit encouragé, soit on a essayé de faire preuve de compréhension en prenant, peut être, une charge de travail beaucoup plus importante [...].Le fait d'être en groupe et de savoir qu'on peut compter les uns sur les autres a permis de ne pas baisser les bras [...]. J'ai traversé des périodes très bouleversantes, personnellement, et à ce moment-là, le groupe m'a permis de ne pas lâcher » (E7, promotion 2016-2018)

Par ailleurs, d'autres étudiants se sentent en confiance et trouvent un soutien auprès de pairs vivant les mêmes situations ou ayant vécu des situations proches ou similaires aux siennes, comme le montrent les propos de l'étudiant E12 de la promotion en fin de formation :

« M (une collègue du même groupe de travail) m'a encouragé parce qu'on peut dire qu'elle a un peu le même profil, c'est une dame, elle a des enfants, elle a repris ses études, ce n'est pas toujours facile et c'est vrai que c'est très encourageant d'avoir un avis comme ça de quelqu'un, tu te dis, finalement, on se sent proche et en confiance » (E12, promotion 16-18)

## **Les comportements conciliateurs et gestion des conflits**

Trois étudiants des groupes fusionnels sur treize (3/13) précisent être intervenus comme conciliateurs dans leurs groupes de travail pour dépasser un problème. Ils agissent dans ce sens en particulier lorsque les membres du groupe sont en désaccord ou lorsqu'ils perçoivent des problèmes et essaient d'influencer dans le sens du consensus. L'étudiant E15 de la promotion en début de formation intervient dans ce sens dans son groupe de travail dans lequel règnent bienveillance et empathie :

« On s'entend vraiment très bien, on est très conciliantes les unes les autres, quand il y a un retard, on fait avec, quand il y en a une qui était peut être en train de décrocher, on lui a dit non ne lâches pas » (E15, promotion 2017-2019)

En revanche, les étudiants conciliateurs des groupes tourmentés qui sont au nombre de trois étudiants sur neuf (3/9) interviennent pour essayer d'arranger et d'adoucir le climat de tension qui règne dans leurs groupes. Ces mêmes étudiants déclarent que cette situation les a complètement affectés, comme le révèlent les propos des étudiants E10, E11 et E13 appartenant tous à la promotion en fin de formation 2016-2018 :

«J'ai essayé de faire l'intermédiaire dans un esprit de concorde et d'apaisement des choses et d'être diplomate et après la situation s'est retournée contre moi» (E10, promotion 2016-2018)

«Il y avait vraiment, comment dire, un profond malaise et ce qui fait que moi, j'ai essayé pendant très longtemps de considérer l'un, de remonter le moral de l'un après de remonter le moral de l'autre, ça se disputait entre les deux donc j'ai essayé de concilier, j'ai passé beaucoup de temps à concilier, en fait ça m'a emmené dans le fond, c'est-à-dire que moi même au bout d'un moment, j'étais totalement déprimée» (E13, promotion 2016-2018)

« Ce trio s'est défait parce que les deux personnes avec qui j'étais n'arrivaient plus à travailler ensemble et que je passais mon temps à faire un tampon entre guillemets et c'est vrai que pour moi c'était très fatiguant » (E11, promotion 2016-2018)

### **Les comportements de courtoisie**

Des comportements de courtoisie sont apparus chez trois étudiants sur dix-neuf (3/19). Ils intervenaient pour essayer d'empêcher l'émergence de problèmes relationnels entre leurs collègues. Ils se comportaient, généralement, comme des modérateurs. Les propos des étudiants E3 et E6 en témoignent manifestement :

« Parfois de temps en temps, je suis en modérateur quand il s'agit de rentrer un peu dans les débats et confronter les points de vues et à prendre position parce qu'à trois, c'est un peu ce qu'on recherche, c'est-à-dire quand on a deux personnes qui se confrontent, la dernière si elle n'a pas un avis différent doit permettre de réguler » (E3, promotion 2017-2019)

«Chacun pouvait "mettre l'eau dans son vin" et passer sa colère si on n'est pas d'accord sur un truc pour arriver à trouver un compromis » (E6, promotion 2017-2019)

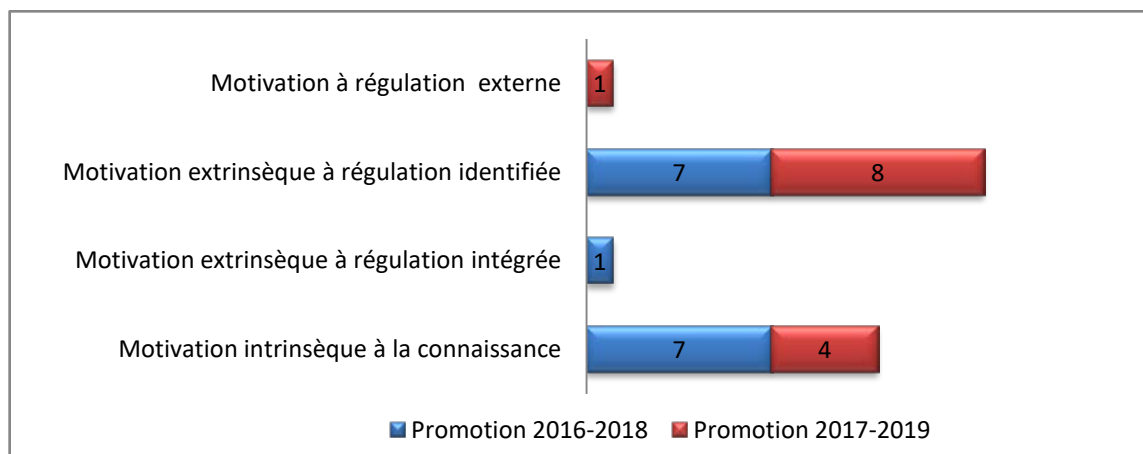
#### IV.7.3 L'autodétermination de la motivation des étudiants à poursuivre en formation

Pour rappel, l'étude du degré de l'autodétermination de la motivation est soutenue par la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan en 1985. Cette théorie pointe l'existence de différents types de motivations regroupés dans trois grandes classes : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (voir section II.4.3.2).

La motivation intrinsèque est reliée à une source intérieure qui procure plaisir et satisfaction et qui témoigne d'un degré d'autodétermination élevé, la motivation extrinsèque, quant à elle, est associée à des sources de contrôle extérieures à la personne telles que les récompenses, les punitions mais pas uniquement puisqu'il existe des comportements motivés par des facteurs extérieurs qui deviennent fortement autonomes ou autodéterminés. Ces types de motivation, du moins autodéterminé au plus autodéterminé, sont la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée.

Dans notre analyse, ces types de motivation, définis théoriquement et préconstruites dans un travail antérieur par Deci et Ryan (1985, 2008a) représentent, donc, les catégories conceptualisantes *a priori* sur lesquelles nous nous sommes basées pour indexer les verbatim issus des 19 entretiens transcrits.

La figure 44 ci-après présente les scores relatifs aux types de motivation identifiés dans les transcriptions des 19 entretiens réalisés et répartis selon les deux promotions (2016-2018) et (2017-2019).



**Figure 44.** Scores relatifs aux motivations extrinsèques (identifiée, intégrée et externe) et à la motivation intrinsèque à la connaissance issus du codage des 19 entretiens transcrits

Les étudiants interviewés des deux promotions sont tous animés par des motivations autodéterminées à l’égard de la formation. Seul un étudiant a affiché une motivation la moins autodéterminée à savoir une motivation externe. La motivation extrinsèque à régulation introjectée ainsi que l’amotivation n’ont pas été décelées.

### **La motivation intrinsèque à la connaissance et l’engagement pour le plaisir et la satisfaction d’apprendre et de comprendre de nouvelles choses**

Onze étudiants sur dix-neuf (11/19) présentent un degré d’autodétermination élevé à l’égard de la formation. Quatre étudiants de la promotion 2017-2019 et sept étudiants de la promotion 2016-2018 sont motivés intrinsèquement et éprouvent du plaisir et de la satisfaction à apprendre et à découvrir de nouvelles choses intéressantes, ainsi que le soulignent les étudiants E4, E5 et E11 tous appartenant à la promotion en fin de formation.

« Je voulais être confronté aux nouveautés, je voulais vraiment acquérir certaines choses, certaines compétences » (E4, promotion 2016-2018)

« Ma motivation est une sorte de défis un petit peu personnel, intellectuel, de découvrir des choses, j’ai découvert des choses vraiment intéressantes » (E5, promotion 2016-2018)

« Moi j’étais hyper curieuse, super motivée dans le sens où moi je viens du monde universitaire et de la recherche, c’est quelque chose qui me passionnait beaucoup [...] surtout, j’avais plein de choses à apprendre et ça, moi j’adore, en fait c’est un univers qui était différent du mien, j’avais vraiment envie d’apprendre » (E11, promotion 2016-2018)

### **La motivation extrinsèque à régulation intégrée**

La motivation extrinsèque à régulation intégrée correspond aux étudiants qui trouvent que la formation est une expression d'eux-mêmes. Ils choisissent librement de s'engager en formation parce qu'ils perçoivent une concordance avec leurs objectifs et en cohérence avec leurs valeurs. Bien que cette motivation fait partie des motivations les plus autonomes, nous ne l'avons pas identifié dans les propos de la plupart des étudiants, seul l'étudiant E8 de la promotion en fin de formation déclare que cette formation lui correspond :

« J'ai, avant de m'engager à cette formation, fait un bilan de compétence et ça correspondait tout à fait à ce que je veux faire, c'est ce qui me correspond » (E8, promotion 2016-2018)

### **La motivation à régulation identifiée axée sur l'atteinte d'objectifs valorisés**

La motivation extrinsèque à régulation identifiée correspond aux étudiants qui valorisent une activité réalisée à des fins externes et s'identifient à cette activité. Quinze étudiants sur dix-neuf (15/19) dont l'ensemble des étudiants de la promotion 2017-2019 ont plutôt une motivation centrée sur l'atteinte d'objectifs valorisés comme développer leur carrière professionnelle ou travailler dans un domaine qu'ils aiment. Les propos des étudiants E12 et E1 de la promotion en fin de formation relèvent ce type de motivation :

«Ma motivation de départ c'était de changer de carrière, après c'est la satisfaction personnelle, la reconnaissance des pairs » (E12, promotion 2016-2018)

« L'idée ce n'est pas le diplôme lui-même, ce n'est pas la carrière professionnelle, l'idée c'est être capable de faire quelque chose d'utile et de bénéfique dans le cadre de ma profession » (E1, promotion 2016-2018)

### **La motivation animée par des sources externes**

Un étudiant sur dix-neuf (1/19), l'étudiant E19, appartenant à la promotion en début de formation (2017-2019) affiche une motivation à régulation externe, il trouve que la formation ne répond pas à ses objectifs, mais qu'il ne peut pas abandonner par crainte que son supérieur ne veuille plus lui financer d'autres formations futures :

«C'est mon employeur qui a financé cette formation après que je l'ai totalement défendu, si non c'est la dernière fois qu'il me paye donc je ne peux pas le faire (abandonner) donc je continue» (E19, promotion 2017-2019).

#### IV.7.4 Croisement qualitatif des dimensions de la recherche deux à deux

##### **Croisement du sentiment d'appartenance au groupe et de l'entraide**

En croisant, au plan qualitatif, le sentiment d'appartenance au groupe et les comportements d'entraide déclarés, il apparaît que la majorité des étudiants (quinze étudiants sur dix-neuf (15/19)) se sentant acceptés par leurs pairs ont des comportements « altruistes » et douze autres déclarent avoir des comportements de « réconfort » envers leurs pairs. De même, le peu d'étudiants qui parviennent à créer des relations de proximité, d'attachement et même d'amitié annonce avoir des comportements altruistes (cinq étudiants sur dix-neuf (5/19)) et de réconfort (quatre étudiants sur dix-neuf (4/19)) avec leurs pairs. Par conséquent, les sentiments « d'acceptation » et « d'intimité » semblent davantage liés aux comportements altruistes et de réconfort qu'à « la courtoisie » ou « la conciliation ».

Le tableau 20 ci-après donne le croisement entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les comportements d'entraide.



**Tableau 20.** *Lien entre le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide*

	Acceptation	Intimité
Altruisme	<b>15 étudiants</b>	<b>5 étudiants</b>
Conciliation	5 étudiants	2 étudiants
Courtoisie	3 étudiants	1 étudiant
Réconfort	<b>12 étudiants</b>	<b>4 étudiants</b>

### **Croisement de l'entraide et les différents degrés d'autodétermination de la motivation**

Le tableau 21 ci-dessous présente le lien entre les différentes sous-catégories de l'entraide et des degrés d'autodétermination de la motivation. Il montre que les comportements d'entraide sont liés aux motivations autodéterminées (1<sup>re</sup> ligne et troisième ligne du tableau 21), c'est-à-dire à celles associées au plaisir d'apprendre (motivation intrinsèque à la connaissance) ainsi qu'à celles liées aux avantages que peut procurer la formation pour développer sa carrière professionnelle (motivation extrinsèque à régulation identifiée).

Tableau 21. *Lien entre l'entraide et les différents degrés d'autodétermination de la motivation*

	<b>Altruisme</b>	<b>Conciliation</b>	<b>Courtoisie</b>	<b>Réconfort</b>
<b>MIC</b>	<b>9 étudiants</b>	<b>5 étudiants</b>	<b>3 étudiants</b>	<b>6 étudiants</b>
<b>REG</b>	1 étudiant	0	0	1
<b>IND</b>	<b>13 étudiants</b>	<b>4 étudiants</b>	<b>3 étudiants</b>	<b>10 étudiants</b>
<b>INT</b>	0	0	0	0
<b>EXT</b>	<b>1 étudiant</b>	0	0	0

*Note.* MIC : Motivation intrinsèque à la connaissance ; REG : Régulation intégrée; IND : Régulation identifiée ; INT : Régulation introjectée ; EXT : Régulation externe.

Il apparaît que les liens les plus forts entre ces types de motivation et l'entraide se situent au niveau des comportements altruistes et de réconfort en tant que sous-catégories de l'entraide; les propos des étudiants E4 et E7 illustrent ce constat :

« L'encouragement des collègues (aller vas y, c'est bientôt fini !), la motivation entre nous était bénéfique, on discutait entre nous en dehors de la formation, ça nous permettait aussi de nous rendre compte qu'on n'était pas seul à ce niveau là » (E4, promotion 16-18)

« Le fait d'être en groupe et de savoir qu'on peut compter les uns sur les autres a permis de ne pas baisser les bras [...] j'ai traversé des périodes très personnellement bouleversantes et à ce moment-là le groupe m'a permis de ne pas lâcher » (E7, promotion 16-18)

Cette analyse a révélé, également, que les situations d'agitations, de tensions ou de bienveillance entre membres d'un groupe de travail affectent la motivation autodéterminée de ces derniers, comme le soulève l'étudiant E10 de la promotion en fin de formation.

« Ça était assez difficile à vivre à tel point qu'au bout d'un moment je me suis dit que moi aussi je vais arrêter le master » (E10, promotion 16-18)

## IV.8 Deuxième retour sur hypothèses

L'objectif de cette seconde phase était de comprendre la nature des liens supposés entre, rappelons-le à nouveau, les trois dimensions de la recherche : l'entraide entre étudiants, le sentiment d'appartenance à un groupe et le degré d'autodétermination de la motivation des apprenants à l'égard de la formation, cela principalement à partir d'un jeu de trois hypothèses.

- ✓ La première hypothèse suppose que le sentiment d'appartenance à un groupe exerce un effet sur les comportements d'entraide.

Un des résultats, à la fois de l'analyse lexicométrique et de l'analyse par catégories conceptualisantes menées sur les données qualitatives issues de la transcription de 19 entretiens, montre que les étudiants ressentent un sentiment d'appartenance à leur groupe de travail plutôt qu'à leur groupe de formation (la promotion<sup>28</sup>). Ce résultat semble valable pour les étudiants des deux promotions.

Un autre résultat marquant de cette étude empirique est qu'elle met en évidence deux profils de groupe de travail : (1) des groupes dans lesquels règnent entente et compréhension (dits groupes « fusionnels »); (2) des groupes dans lesquels le travail s'est effectué dans l'angoisse et l'agitation (dits groupes « tourmentés »).

Dans les groupes fusionnels, il existe un fort sentiment d'appartenance (acceptation et intimité). Les étudiants se sentent compris et en confiance, ils s'entraident délibérément et apportent un soutien moral à leurs pairs. De plus, les comportements altruistes et de réconfort semblent avoir généré un sentiment d'attachement et d'amitié.

Le comportement conciliateur, une autre sous-dimension de l'entraide, intervient dans le même sens que les deux autres. Dans les groupes « fusionnels », dès que les étudiants

---

<sup>28</sup> La promotion est définie par le dictionnaire Larousse comme « l'ensemble des personnes entrées la même année dans une école » Dictionnaire de Français Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (consulter le 10/07/2022)

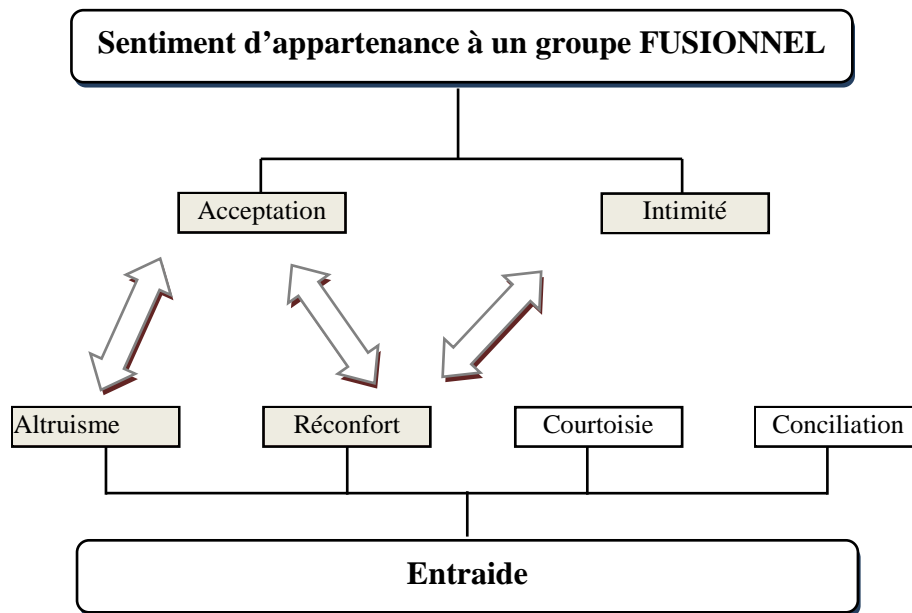
perçoivent des difficultés ou problèmes entre leurs collègues dans un travail de groupe, ils agissent en « conciliateurs » et essayent d'influencer leur relation dans le sens du consensus.

En revanche, les étudiants qui développent des comportements conciliateurs, dans les groupes dits « tourmentés », éprouvent un fort besoin de maintenir la cohésion et l'intégrité du groupe et déploient beaucoup d'efforts afin d'y parvenir. Très souvent, au détriment de leur santé et finissent par quitter leurs groupes de travail.

En définitive, en ce qui concerne les étudiants sollicités pour cette étude, le sentiment d'appartenance à un groupe où règnent entente et bienveillance semble plus lié aux comportements « altruistes » et de « réconfort » qu'aux comportements de « courtoisie » et de « conciliation ». Il constitue, ainsi, un levier motivationnel pour s'entraider et s'encourager entre pairs. Ce résultat est valable pour les étudiants des deux promotions (début et fin de formation).

Au regard de ce panel spécifique (étudiants appartenant à des groupes dits « fusionnels ») et du contexte particulier de ce Master 2 IPM-RFA, ces résultats confirment la première hypothèse posée.

La figure 45 ci-après schématise la relation qui existe entre le sentiment d'appartenance à un groupe dit « fusionnel » et les comportements d'entraide.



**Figure 45.** Schématisation de la relation entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les conduites d'entraide entre étudiants adultes des groupes « fusionnels » de la formation IPM-RFA

- ✓ La deuxième hypothèse soutient que l'entraide spontanée entre les étudiants agit sur le degré d'autodétermination de leur motivation.

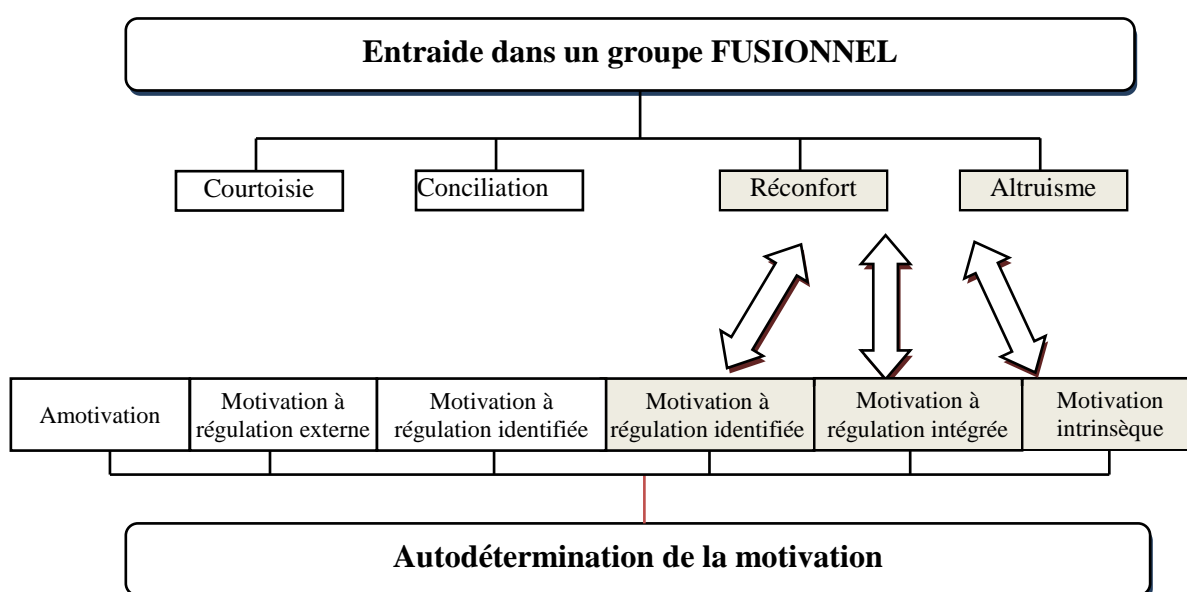
Bien que les résultats de l'analyse lexicométrique ne révèlent pas l'existence d'un lien entre « l'entraide » et la « motivation », les résultats de l'analyse qualitative montrent que les situations vécues par les étudiants dans leurs groupes de travail peuvent affecter leurs motivations. Ainsi, les liens les plus forts entre les types de motivation les plus autodéterminées et l'entraide se situent au niveau des comportements « altruistes » et de « réconfort » en tant que sous-catégories de l'entraide.

De ce fait, les étudiants des groupes de travail dits « fusionnels » dans lesquels règnent entente, empathie et entraide voient leur motivation autonome augmenter. Pour ces aspects, ils n'existent pas de différence entre les étudiants en début et en fin de formation.

A l'inverse, selon les témoignages recueillis, les étudiants où la dynamique collective au sein des groupes n'était pas très convaincante, ont connu une baisse de motivation au cours des moments d'agitation, d'agressivité et de discorde dans leur groupe de travail.

Par conséquent, il ressort que l'entraide prodiguée et la bienveillance des uns envers les autres constituent un soutien motivationnel pour poursuivre en formation. Ces résultats confirment, de ce fait, la deuxième hypothèse.

La figure 46 ci-dessous schématise la relation qui existe entre les comportements d'entraide entre étudiants adultes appartenant aux groupes « fusionnels » et le degré d'autodétermination de leur motivation à l'égard de la formation.



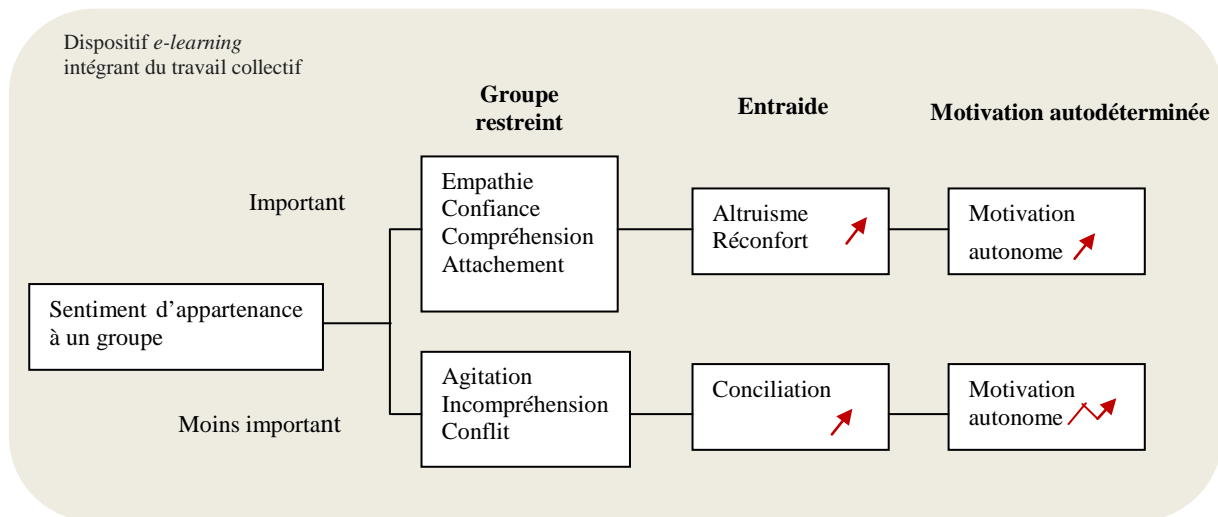
**Figure 46.** Schématisation de la relation entre les conduites d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants adultes des groupes « fusionnels » de la formation IPM-RFA

- ✓ La troisième hypothèse posée au regard des hypothèses 1 et 2 concerne l'influence indirecte du sentiment d'appartenance à un groupe sur le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants.

Les résultats de l'analyse qualitative mettent en évidence, chez ce panel spécifique d'étudiants adultes et dans ce contexte particulier du M2 IPM-RFA, que du fait de l'excellente dynamique

collective au sein des groupes, dès lors le sentiment d'appartenance à ces groupes devient plus important et la motivation autonome augmente. Ces résultats vérifient bien la troisième hypothèse sur l'influence indirecte du sentiment d'appartenance à un groupe sur le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants à l'égard de la formation.

La figure 47 ci-dessous résume les résultats obtenus de l'étude empirique.



**Figure 47.** Schéma sommaire de la relation entre le sentiment d'appartenance à un groupe, les conduites d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants adultes de la formation IPM-RFA

Ces résultats empiriques obtenus à l'issue des deux analyses quantitative et qualitative vont être discutés dans la cinquième partie de ce rapport de thèse qui va introduire une interprétation argumentée de ces derniers en comparaison avec les données de la littérature.

## **V. CINQUIÈME PARTIE : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**



## Introduction

Dans la présente recherche, nous avons pour objectifs :

- ✓ d'une part, de vérifier l'existence de liens entre les comportements d'entraide spontanée et les deux dimensions motivationnelles : le sentiment d'appartenance à un groupe d'apprenants en situation d'apprentissage collectif à distance et le degré d'autodétermination de la motivation de ces apprenants à l'égard de la formation;
- ✓ d'autre part, de décrire et comprendre ces liens du point de vue des étudiants et de ce qu'ils en disent.

Pour cerner la problématique de ce travail de thèse, nous nous sommes appuyées sur les recherches menées sur les comportements d'entraide (Organ, 1988 ; Podsakoff et Mackenzie, 1994, Paillé, 2007) et le sentiment d'appartenance sociale (Richer et Vallerand, 1998). La théorie des besoins psychologiques fondamentaux (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2002) et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) ont, elles aussi, contribué à étayer cette recherche du point de vue théorique.

L'étude a été menée dans un contexte de formation des adultes en situation d'apprentissage collectif ; un public qui dispose, non seulement, d'une expérience propre, mais l'intègre dans la conception et l'engagement de sa démarche d'apprentissage.

Pour vérifier l'existence ainsi que la nature de liens entre les différentes dimensions de notre recherche et comprendre le jeu d'influences entre ces dernières, nous avons mis en œuvre une méthodologie mixte de recueil et d'analyse des données.

Dans cette partie, nous présentons une interprétation scientifique argumentée des résultats que nous venons d'exposer dans la partie 4 de ce manuscrit de thèse. Nous les confrontons aux résultats obtenus dans les recherches antérieures.

Cinq axes de discussion sont ainsi successivement abordés. Il s'agit, en premier axe, le sentiment d'appartenance au groupe de travail plutôt qu'au groupe de formation (la promotion). Intervient, ensuite, le sentiment d'appartenance à un groupe "fusionnel", considéré comme un levier motivationnel pour le développement de comportements altruiste et de réconfort en situation d'apprentissage collectif. L'autre axe abordé concerne le besoin

d'appartenance, présenté comme principale source d'émergence de comportements conciliateurs au sein de groupes restreints en conflits. Le quatrième axe concerne les comportements altruistes et de réconfort au service de la motivation autodéterminée. Enfin, le dernier axe de discussion se rapporte à l'affordance des artefacts socio-numériques pour le développement de comportements d'entraide spontanée dans le contexte de travail collectif à distance.

### **V.1 Un sentiment d'appartenance au groupe de travail plutôt qu'au groupe de formation (la promotion)**

L'analyse lexicométrique et l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes réalisées sur les 19 entretiens ont fait ressortir que le sentiment d'appartenance est plutôt lié au groupe de travail constitué de 3 à 4 étudiants qu'au groupe de formation (la promotion).

Il ressort aussi deux profils de groupe de travail : (1) des groupes dans lesquels règnent entente et compréhension (dits groupes « fusionnels ») ; (2) des groupes dans lesquels le travail s'est effectué dans l'angoisse et l'agitation (dits groupes « tourmentés »).

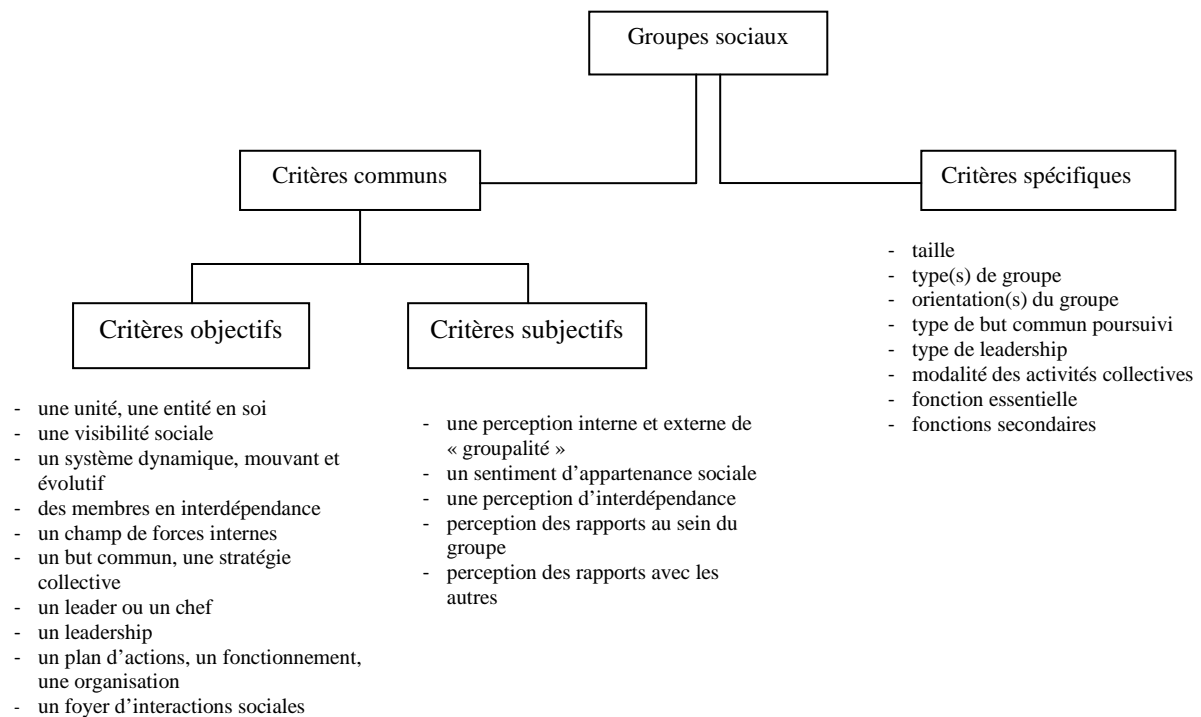
Eu égard à ces résultats, il nous semble important de comprendre la notion de groupe, ses caractéristiques et ses fonctions principales.

#### **V.1.1 La notion de groupe**

Jézégou (2022), en référence à la théorie de la dynamique des groupes restreints initiée par Lewin (1947), distingue un «groupe » d'un « agrégat social ». Au sens large, un agrégat social est un ensemble d'individus unis par la simple proximité physique pour désigner un rassemblement de personnes, une bande, une promotion ou encore une file d'attente. L'auteur évoque que sur le plan scientifique « un groupe est une entité singulière dotée de critères qui permettent de le distinguer d'autres formes d'agrégats sociaux» (p. 131). Ainsi, un groupe d'apprenants travaillant ensemble à distance, possède plusieurs critères qui le différencient du simple agrégat social.

En étudiant les écrits de psychologie sociale, l'auteur relève l'existence de plusieurs critères décisifs pour désigner un groupe social. Des critères objectifs liés à l'unité du groupe, à ses membres en interdépendance avec leurs qualités et leurs défauts, le but commun, les

échéanciers et d'autres critères subjectifs comme les affinités interpersonnelles, les tensions perçues au sein du groupe, la perception des rapports avec les autres, etc. À ces critères, l'auteur rajoute des critères plus spécifiques à chaque groupe comme la taille du groupe, ses orientations, le principal but poursuivi par le groupe, les orientations qu'il peut adopter, la modalité des activités collectives, etc. La figure 48 ci-après donne une synthèse des grands critères décisifs d'un groupe social.



**Figure 48.** Les grands critères décisifs et distinctifs d'un groupe social (Jézégou, 2022, p.135)

De plus, les groupes sociaux peuvent être de quatre types : formel ou informel, secondaire ou primaire. Un groupe formel est composé d'individus qui n'ont pas intégré volontairement le groupe, les rôles qui leur sont assignés sont souvent définis par une personne extérieure au groupe (formateur, responsable) ou un membre du groupe. En revanche, dans les groupes informels, les individus rejoignent le groupe de leur plein gré, de façon intentionnelle et souvent par affinités personnelles. Les groupes informels, contrairement aux groupes formels, ne sont pas soumis à des règles, des codes et des normes qui leur sont extérieurs, c'est les individus au sein de ces groupes qui établissent les leurs.

Les groupes primaires sont, généralement, des groupes de petite taille, dans lesquels les interactions interindividuelles et intra-groupales sont nombreuses et régulières « sans interventions externes ou injonctions fortes de la part de l'institution éducative ou du formateur » (Jézégou, 2022, p. 139).

Les groupes secondaires sont de taille plus grande et caractérisés par des relations interpersonnelles déterminées par des normes externes et imposées pendant une certaine période comme le cas d'une entreprise ou d'une équipe sportive, etc.

Selon Jézégou 2022, c'est dans les « groupes restreints » ou de petite taille, qu'il ya le plus d'interactions régulières ; les individus « peuvent davantage se percevoir les uns les autres, interagir, communiquer entre eux, engager un travail collectif, développer des relations interpersonnelles et groupales, etc » (p. 138).

Pour sa part, De Visscher (2013) évoque que, plus le groupe est de taille importante, plus le nombre d'interactions interindividuelles et intra-groupales augmente. À titre d'exemple : pour un groupe constitué de 3 individus, il peut y avoir trois relations interindividuelles et six relations intra-groupales. Pour un groupe de six individus, il peut y avoir six relations interindividuelles et vingt-cinq relations intra-groupales<sup>29</sup>. Cependant, selon l'auteur, les groupes dépassant les vingt individus ont tendance à se subdiviser « avec l'accroissement du nombre des membres, augmente bien souvent la tendance au fractionnement, à la formation de cliques, au repli sur de trios, des quatuors, ainsi que l'indifférence à l'égard d'un nombre croissant de membres du groupe. *A contrario*, le petit nombre facilite souvent la formation de liens affectifs, la centration sur des relations interpersonnelles » (p.103).

Rappelons que dans le cadre du terrain de cette recherche (le dispositif de formation M2 IPM-RFA), le scénario pédagogique propose aussi bien des travaux individuels que des travaux

---

<sup>29</sup> Le nombre d'interrelations se calcule à partir des formules suivantes où n représente le nombre d'individus :

1. Le nombre potentiel d'interactions d'individu à individu=  $n(n-1)/2$
2. Le nombre potentiel d'interactions intra-groupales (entre toutes les sous-parties de groupe possibles) =  $(3^n - 2^{n+1} + 1)/2$

collectifs à mener à distance et en groupe de 3 à 4 étudiants, donc le travail s'effectue bien dans des groupes restreints qui s'apparentent aux groupes primaires informels, car les étudiants choisissent eux-mêmes leurs partenaires pour former leur groupe.

#### V.1.2 Les principales caractéristiques d'un groupe restreint

##### ***La poursuite d'un but commun***

Le but commun est un critère objectif important pour les groupes restreints. Selon Jézégou (2022) « le but commun poursuivi par le groupe d'apprenants, avec le soutien du formateur, est de résoudre une situation problématique » (p.141). L'auteur identifie plusieurs cas de situation problématique, par exemple : un projet à mener et nécessitant une réponse collective pour un plan d'action, un problème posé au groupe et auquel il doit apporter une réponse, une activité inédite à réaliser à plusieurs, etc. Le but commun peut être d'origine extérieure au groupe ou fixé par les membres eux-mêmes. Dans tous les cas, c'est la définition du but qui va emmener les membres à élaborer une stratégie et un plan d'action, déterminer les tâches et les rôles de chacun.

En se basant sur les travaux des chercheurs en psychologie sociale, Jézégou (2022) évoque l'existence d'une double orientation au regard d'un but commun: le « faire ensemble » et l'« être ensemble ». La première orientation est axée sur la réalisation de la tâche elle-même (élaboration d'une stratégie, partage des rôles). La seconde est centrée sur les dimensions affectives comme le maintien du groupe dans le temps, la régulation des conflits, etc.

##### ***Le sentiment d'interdépendance***

Pour résoudre une situation problématique dans un groupe restreint, les membres vont tisser des liens fonctionnels, socio-cognitifs, émotionnels et socio-affectifs entre eux (Jézégou, 2022). Lewin (1948, cité dans Fischer, 2020) trouve que «L'essence d'un groupe ne réside pas dans la similitude ou la dissemblance de ses membres, mais dans leur interdépendance. On peut caractériser un groupe comme un tout dynamique, ce qui signifie qu'un changement dans l'état d'une quelconque de ses parties, change l'état de toutes les autres sous-parties » (p.93).

Ainsi, selon Lewin le groupe fonctionne comme un champ dynamique défini par l'interdépendance entre ses membres et l'interdépendance entre les éléments du champ (buts, normes, représentations, attributions de rôles). Si un élément du champ dynamique change ou se modifie, c'est tous les éléments du système qui vont être modifiés.

### ***Le sentiment d'appartenance au groupe***

Le sentiment d'appartenance naît au sein du groupe. Il s'agit le plus souvent de sentiments positifs, d'affinités et de solidarité. Quand il est fort et puissant, les membres du groupe développent facilement des liens sociaux et s'efforcent de les maintenir même dans des circonstances difficiles. Ils se perçoivent plus compétents et autonomes et ont des niveaux élevés de motivation intrinsèque (voir section II.2.2). Ce sentiment exerce une « influence positive sur la motivation qui, à son tour, favorise la performance des apprentissages réalisés » (Jézégou, 2010).

### ***L'interaction entre les membres du groupe***

Dès que le groupe prend forme, la communication s'installe. Selon Bodart (2018) « la communication engendre l'interaction ». L'interaction est un processus important pour les groupes et un levier d'efficacité et de créativité de groupe. Toujours pour l'auteur, c'est aussi grâce à l'interaction que chaque membre a acquis son rôle. Le rôle étant lié à la position que l'individu occupe dans le groupe « l'acquisition des positions résulte donc d'un processus interactif dans tout groupe » (p. 129). De la sorte, la position de chaque membre du groupe apparaît, tel membre est un meneur, tel autre est un opposant, etc.

Par ailleurs, lorsque les interactions sont intenses entre les individus engagés dans des activités collectives cela diminue le sentiment d'isolement (Jézégou, 2022) principale cause d'abandon dans les formations en *e-learning* (Glickman, 2014). En plus, selon Nicolas *et al.* (2006), si les interactions sont de qualité, cela améliore les performances des membres du groupe.

### V.1.3 Les fonctions principales dans les groupes restreints

Selon le dictionnaire général des sciences humaines, la fonction est définie comme «un ensemble d'actes groupés sur la base d'une caractéristique commune extrinsèque, contribuant à la transformation d'éléments du milieu, et dont le produit concourt, avec celui d'autres fonctions, à l'atteinte d'un objectif plus général, qui est celui du groupe qui réunit les fonctions et les exécutants » (Delhez, 2009, p.100).

#### ***La fonction production***

La première fonction se rapporte étroitement au but de l'activité. Elle est liée à tout ce qui consiste directement à exécuter la tâche du groupe (Delhez, 2009, Bodart, 2018). Elle s'intéresse à la résolution de la situation problématique et plus précisément, à trouver la stratégie optimale qui mène à la solution.

#### ***La fonction facilitation***

Selon Delhez (2009), « la fonction de facilitation correspond à tout ce qui doit être réalisé pour permettre à la fonction de production d'être remplie le mieux possible » (p. 100). Cette fonction se rattache à la procédure de la réalisation de la tâche (stratégie d'organisation, plan d'action, respect des échéances, obtention de l'intervention de tous les membres, gestion du temps, etc.). Elle se rapproche du rôle que doit accomplir un leadership.

#### ***La fonction régulation***

La fonction régulation ou « de conduite » est une fonction d'entretien contre les problèmes relationnels risquant de perturber le travail de groupe. Elle est centrée sur les dimensions affectives du groupe et ses formes implicites (Vannereau, 2020). Selon Delhez (2009) « la régulation concerne les relations entre les participants, tend à maintenir le groupe uni dans un climat serein et réaliste, évite ou résout les difficultés d'ordre émotionnel, qu'il s'agisse de tensions, de conflits ou d'une tendance à faire passer le plaisir d'être ensemble avant le souci d'aboutir » (p.101). Elle regroupe toutes les activités qui créent les conditions psychologiques favorables pour « une bonne facilitation et à une bonne production ». Ainsi, rassurer autrui, l'encourager, le soutenir, lui témoigner sa sympathie sont tous considérés comme des comportements de régulation et d'entretien du groupe.

Pour revenir à nos résultats et en prenant notamment en compte les apports scientifiques décrits précédemment, comment expliquer que le sentiment d'appartenance est lié au groupe de travail plutôt qu'au groupe de formation ou à la promotion ? Pourquoi les étudiants interviewés dans le cadre de cette étude se sentent compris, écoutés, en confiance par les membres de leurs groupes de travail plutôt que par leurs camarades de la promotion ?

Pour ce qui concerne notre étude, les groupes de travail sont des groupes restreints de 3 à 4 étudiants. Le travail est défini dans le sens de la réalisation de la tâche (Bodart, 2018). Les activités d'apprentissage sont au centre de l'intérêt commun et de la motivation du groupe (le but commun) et la résolution de la situation problématique constitue la finalité du groupe. L'organisation du travail au sein du groupe et la fréquence des interactions entre les membres de ce groupe favorisent la construction de liens sociaux. Ces derniers créent une atmosphère de confiance, de bienveillance, ce qui facilite le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe.

En revanche, le groupe de formation (la promotion M2 IPM-RFA) est un groupe de taille plus importante dépassant les vingt individus. Il est mis en place dans un cadre institutionnel bien défini (par le département SEFA de l'université de Lille). Il s'apparente plus à un groupe formel secondaire. Même si les étudiants du groupe de formation poursuivent un but commun qui est celui d'avoir un diplôme, ils ne réalisent pas ensemble les situations problématiques. Les interactions interindividuelles et intra-groupales restent peu nombreuses et moins régulières.

Par ailleurs, bien que le sentiment d'appartenance soit plus développé dans les groupes restreints, il n'est pas fort dans tous les groupes de travail mis en place. En effet, un autre résultat marquant de cette recherche est l'identification de deux profils de groupe de travail, des groupes dans lesquels règnent entente et compréhension nommés groupes « fusionnels » et des groupes dans lesquels le travail s'est effectué dans l'angoisse et l'agitation dits groupes « tourmentés ».



## **V.2 Le sentiment d'appartenance à un groupe restreint « fusionnel » : levier motivationnel pour le développement de comportements altruiste et de réconfort en situation d'apprentissage collectif**

Rappelons que le sentiment d'appartenance tel que défini par Richer et Vallerand (1998) correspond à un concept bidimensionnel composé d'un sentiment d'acceptation et d'un sentiment d'intimité ou de proximité. Le sentiment d'acceptation veut dire que l'individu se sent compris et écouté par des autres qui lui sont significatifs, importants pour lui et en qui il a confiance. Le sentiment d'intimité au sens de proximité est lié à un attachement émotionnel et personnel entre les individus (se sentir proche de l'autre, uni à l'autre, ami avec l'autre).

Les sous-dimensions de l'entraide sont empruntées des travaux d'Organ (1988), Podsakoff et Mackenzie (1994), Podsakoff *et al.* (2000) et Paillé (2007). L'altruisme correspond à la conduite délibérée en vue d'aider une personne dans son travail. La conciliation est le fait d'apporter un arrangement amiable à des personnes en conflit. Le réconfort correspond aux actions pour apporter un soutien moral aux collègues par des encouragements et la courtoisie correspond au fait d'intervenir pour essayer d'empêcher l'émergence de problèmes relationnels entre collègues.

Les résultats ont montré qu'en fin de formation les étudiants développent des liens, principalement des liens socio-affectifs se traduisant par une certaine sensibilité des pairs aidants aux problèmes rencontrés par leurs pairs ce que qualifie Baudrit (2000) de congruence sociale. La congruence sociale témoigne d'une volonté, de la part des pairs aidants, d'être «des étudiants parmi d'autres à la recherche de relations spontanées, bienveillants à l'égard de leurs pairs » (p.145). Il semble que le fait d'avoir partagé plusieurs activités collectivement pendant toute la formation a favorisé le développement de relations interpersonnelles, intimes et régulières. Ainsi les étudiants semblent plus en mesure de s'entraider, de se soucier les uns et des autres (Baudrit, 2007).

Nous avons trouvé que le sentiment d'appartenance au groupe restreint est plus élevé dans les groupes dits « fusionnels ». Les étudiants de ces groupes ont adopté les normes et valeurs du groupe. Ils ont développé des attaches affectives avec ceux qui en font partie, ce qui a augmenté la cohésion de leur groupe, cette cohésion « se traduit par l'émergence de sentiments de sécurité, de confiance et d'affection de plus en plus grands chez les membres,

lesquels suscitent des sentiments d'appartenance au groupe, d'engagement et de solidarité, de même que le sentiment groupal de l'unité du groupe» (Bormann, 1975 cité dans Bodart, 2018, p. 143). Pour Festinger (1950, cité dans Jézégou, 2022), la cohésion est considérée comme « le résultat des forces d'attraction. Elles permettent d'éviter la désintégration du groupe et ainsi de maintenir chacun des membres dans le groupe » (p. 187). Ces forces renvoient aux relations interindividuelles et intra-groupales, mais également à la relation du groupe avec son environnement et avec d'autres groupes qui existent dans cet environnement.

Les étudiants de ces groupes se sentent compris et en confiance. Ils s'entraident délibérément et apportent un soutien moral à leurs pairs. De plus, les comportements altruistes et de réconfort ont généré un sentiment d'attachement et d'amitié. Comme le précisent Beaumeister et Leary (1995), ces comportements, issus d'émotions positives, sont liés à un sentiment d'appartenance et révèlent que les interactions entre étudiants se sont bien déroulées. À leur tour, ces interactions ont permis de créer un climat socio-affectif favorable au travail en groupe et plus globalement une présence socio-affective (Jézégou, 2019).

Ces étudiants ont, aussi, assuré une fonction de protection de leurs membres contre le sentiment d'isolement, souvent à l'origine du phénomène d'abandon en *e-learning* (Glickman, 2014, Jézégou, 2022). À l'exemple de l'étudiant E15 en début de formation (promotion 2017-2019) qui encourage et soutient son coéquipier afin que ce dernier n'abandonne pas la formation.

Afin de maintenir la cohésion et la stabilité du groupe en cas de conflits ou de malentendus, les étudiants de ces groupes se comportent en conciliateurs- autre sous-dimension de l'entraide- afin d'apporter un arrangement amiable à leurs pairs en conflits. Ce résultat rejoint les travaux de Brown, Crabbe et Mellor (2008) qui ont montré que lorsqu'un sentiment d'appartenance est fort, il est facile pour les individus de nouer des liens sociaux et de lutter pour les maintenir même dans des situations difficiles. Ainsi, comme l'évoquent Henri et Lundgren-Cayrol (2001) le groupe est amené à réfléchir sur sa cohésion et sa productivité et à se construire une identité pour stimuler le sentiment d'appartenance. D'ailleurs, les étudiants qui ont eu une bonne expérience du travail de groupe n'éprouvent pas le besoin de changer leur groupe.

Ce résultat rejoint aussi celui de la théorie du capital social de Coleman (1990), en ce comportant en conciliateurs, les membres du groupe minimisent les coûts de transactions en arbitrant les conflits et maximisent l'intérêt individuel et celui du groupe. Ils renforcent, ainsi, la relation de solidarité. Baumeister et Leary (1995) mettent, eux aussi, en avant l'avantage de maintenir des relations dépourvues de tout conflit pour pouvoir satisfaire son bien-être et son besoin d'appartenance.

Finalement, les résultats auxquels nous parvenons à l'issue de cette étude compréhensive nous apprennent que tant que le travail collectif se déroule dans la bienveillance et l'empathie, les étudiants ressentent un fort sentiment d'appartenance ce qui engendre des interactions de qualité qui se traduisent par de l'entraide, de l'encouragement et du soutien mutuel.

### **V.3 Le besoin d'appartenance : principale source d'émergence de comportements conciliateurs au sein de groupes restreints en conflits**

Les situations conflictuelles au sein des groupes dits « tourmentés » génèrent des frustrations, de l'agressivité, du stress et des dommages collatéraux aux autres membres du groupe. La personne conciliante se trouve, souvent, dans une impasse « la situation s'est retournée contre moi » (E10, promotion 2016-2018), « au bout d'un moment j'étais totalement déprimée » (E13, promotion 2016-2018), « ça était très dur pour moi psychologiquement [...] pour moi c'était très fatigant » (E11, promotion 2016-2018). Visiblement, ces étudiants affichent une faible proximité sociale dans leur groupe de travail, car ils n'arrivent pas à maintenir la cohésion du groupe et par conséquent, ils ressentent un faible sentiment d'appartenance. Cette notion d'interactions conflictuelles a été appréhendée dans les travaux de Baumeister et Leary (1995) montrant que ce type d'interactions omniprésentes et saillantes peut intensifier le sentiment de non-appartenance de la personne.

Quand l'étudiant observe des problèmes entre les membres de son groupe, il ressent de l'inquiétude face à ceux-là, car il entrevoit des conséquences négatives sur la tâche collective. Il décide de trouver des solutions et d'agir comme conciliateur envers les personnes qui sont à l'origine du conflit ou du désaccord pour apporter un arrangement amiable. Ceci dénote cette interdépendance évoquée par Lewin (1948) dans ses travaux. Ce dernier précise que « l'interdépendance est d'autant plus vive que chacun entrevoit qu'il a besoin des autres pour

atteindre ce qui est recherché tant au plan collectif que personnel » (cité dans Jézégou, 2022, p.142)

De plus, l'étudiant conciliateur dans les groupes dits « tourmentés » affiche un fort besoin de maintenir la cohésion et l'intégrité du groupe. Ce constat rejoint les travaux de Maner et al. (2007) qui précisent que ce type de comportements constitue une réponse à un besoin d'appartenance insatisfait. Bodart (2018) signale le même constat « C'est parce que nous avons besoin de faire partie du groupe que nous sommes amenés à nous plier à ses exigences » (p. 135). Cela ne constitue pas un résultat surprenant, car comme cité dans notre cadre théorique, les travaux de Baumeister et Leary (1995) montrent que pour combler un besoin d'appartenance, il est nécessaire « d'avoir de fréquents contacts, plaisants, non conflictuels avec autrui » et de maintenir d'après Sanquirgo, Oberlé et Chekroun (2012) « Un réseau relationnel suffisamment stable et permanent dans le temps à l'intérieur duquel la personne compte pour autrui, et est acceptée et appréciée par les autres, avec idéalement une réciprocité des attentes et des perceptions à ce niveau. Cette insatisfaction relative peut amener à substituer le réseau relationnel existant par un autre, tandis qu'au contraire la satiété inhibe la recherche de nouveaux liens et contacts » (p.86). La décision prise par l'étudiant E10 de la promotion en fin de formation (2016-2018) d'arrêter le groupe pour en trouver un autre illustre les propos de ces auteurs : « Au bout d'un moment, j'ai pris une décision radicale qui dit on arrête le groupe »

Par ailleurs, la priorité pour l'étudiant conciliateur est d'instaurer un climat de travail favorable pour mener à bien l'activité collective. Il intervient pour atténuer les conflits interpersonnels pour un bien « être ensemble ». Selon Jézégou (2022), le « être ensemble » est une orientation qui est « davantage centrée sur la vie du groupe; elle consiste à maintenir le groupe dans le temps, à faciliter l'expression et la participation de l'ensemble de ses membres, à réguler les tensions et les éventuels conflits, etc. (...) elle mobilise des aspects socio-affectifs et émotionnels » (p. 142).

De plus, cet étudiant est conscient que si le climat de travail reste tendu, il lui sera difficile d'atteindre les objectifs visés, ce qui rejoint les propos de Bodart (2018) « si une angoisse ou une tension est présente dans un groupe, celui-ci peut se révéler incapable de réaliser une tâche » (p.136). Il agit, alors, de façon volontaire pour réguler la situation conflictuelle. En

effet, selon Bodart (2018) « Des actions de régulation sont nécessaires pour dépasser ces difficultés, faute de quoi le groupe stagnera dans un fonctionnement maussade, pétri d'agressivité latente et de démotivation » (p.147). Pour cet auteur, le régulateur intervient au niveau des « relations entre les participants et des relations entre les participants et la tâche ; il encourage ses partenaires, est attentif au climat, au moral du groupe, aux aspects affectifs ; il peut détendre l'atmosphère, tenter d'élucider des malaises » (p.131).

Nous pouvons dire aussi que les étudiants conciliateurs se comportent en « médiateurs de conflits » (Peraya, 2010). Selon l'auteur, les médiateurs de conflits sont des personnes qui « interviennent entre deux ou plusieurs partenaires et tentent de modifier leurs représentations d'une situation, de transformer leurs relations et leurs comportements » (p. 4). Glikman (1999) et Larose et Peraya (2001) évoquent que la médiation humaine est un aspect important à considérer dans les dispositifs en *e-learning*.

Malheureusement, dans notre étude, ces étudiants ne sont pas parvenus à maintenir la stabilité du groupe et renforcer la cohésion de ce dernier. Il semble qu'ils ont endossé un rôle généralement assigné à l'enseignant ou aux formateurs (Peraya, 2010).

#### **V.4 Des comportements altruistes et de réconfort au service de la motivation autodéterminée**

Les résultats empiriques montrent que les comportements d'entraide - plus spécifiquement, les comportements altruistes et de réconfort - sont davantage liés aux motivations autodéterminées (Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque à régulation intégrée et identifiée) qu'à ceux liés aux motivations les moins autodéterminées. Les résultats de l'analyse qualitative montrent également que les situations vécues par les étudiants dans leurs groupes de travail peuvent affecter leurs motivations. Les étudiants des groupes de travail dans lesquels règnent entente, empathie et entraide voient leur motivation augmenter. Pour ces aspects, ils n'existent pas de différence entre les étudiants en début et en fin de formation. Ces étudiants ont, visiblement, satisfait leurs besoins psychologiques de base, car l'environnement dans lequel ils ont travaillé a nourri ces besoins et a facilité leur fonctionnement optimal, ce qui rejoint les travaux de Deci et Ryan (2000), Baumeister et Leary (1995) et Sarrazin *et al.* (2011).

*A contrario*, d'après les témoignages recueillis, les étudiants où la dynamique collective au sein des groupes est peu probante traversent des moments d'agitation, d'agressivité et de discordes dans leurs groupes de travail. Ils voient leur motivation diminuer. Ce constat s'accorde avec les travaux de Baumeister et Leary (1995) et Carbonneau *et al.* (2016) pour qui les environnements sociaux entravant la satisfaction des besoins psychologiques de base (d'autonomie, de compétence et d'affiliation) entraînent une baisse de la motivation et ont des effets nuisibles sur le bien-être général et sur le rendement.

#### **V.5 Des artefacts socio-numériques favorables pour le développement de comportements d'entraide spontanée dans le contexte de travail collectif à distance**

Les résultats qualitatifs ont montré, également, l'utilisation par les étudiants d'autres outils de communication que ceux proposés par le dispositif. L'analyse lexicométrique, en particulier, a fait ressortir une classe qui traduit les supports techno-pédagogiques utilisés pour poser des questions et remonter les difficultés rencontrées. Nous retrouvons, également, dans les propos des étudiants interviewés l'utilisation de ces outils, l'exemple des propos de l'étudiant E13 illustre ce constat « On se faisait un Skype, on passait une demi-heure, une heure à régler ces problèmes avant de commencer à travailler ».

Il s'agit, principalement, d'outils de communication dédiés au web social tel que les outils de visioconférence Skype ou Hangout, mais aussi, les réseaux sociaux tels que Facebook. Des pages Facebook ont été ouvertes par quelques étudiants pour leur groupe ou pour leur promotion, mais qui se sont avérées éphémères par manque de contribution des autres étudiants. Ce constat rejoint les résultats de recherche de Dieumegard et Durand (2005), Papi(2014), Foucault *et al.* (2002) et Jézégou (2022) qui soulignent tous, que dans plusieurs dispositifs *e-learning* les étudiants délaissent les espaces d'échanges formels pour des espaces informels. Ces espaces sont choisis par les apprenants eux-mêmes et sont, généralement, non visibles et non accessibles pour le formateur (Jézégou, 2022). Pour cet auteur, ces espaces d'échange sont considérés comme des tiers lieux socionumériques de communication.

# Conclusion

---

Cette recherche contribue aux travaux sur l'entraide des apprenants en contexte de *e-learning*. De même, elle participe aux recherches sur la présence socio-affective en *e-learning* (Jézégou, 2019).

Plus précisément, dans cette recherche, il s'agissait d'examiner et de comprendre le jeu d'influence entre, d'une part, le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide spontanée d'étudiants, et d'autre part, l'entraide et le degré d'autodétermination de leur motivation à l'égard de la formation.

La rareté des études qui se sont penchées sur la relation entre ces trois dimensions justifie le caractère original de ce travail doctoral.

Dans cette conclusion, nous présentons une synthèse de la recherche et les principaux résultats obtenus au regard des objectifs énoncés, puis nous présentons les apports de cette recherche tant du point de vue théorique et méthodologie que du point de vue pragmatique. Pour terminer, les limites et les perspectives de la recherche sont discutées.

## **Synthèse de la recherche**

En adoptant une logique hypothético-déductive et une démarche descriptive et compréhensive, nous avons, dans un premier temps, examiné les liens existant entre le

sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide spontanée d'étudiants en situation de travail collectif, puis entre cette entraide et le degré d'autodétermination de la motivation à l'égard de la formation. Dans un second temps, nous avons voulu comprendre ces jeux d'influence. Sur le plan méthodologique, nous avons opté pour une démarche mixte à dominante qualitative.

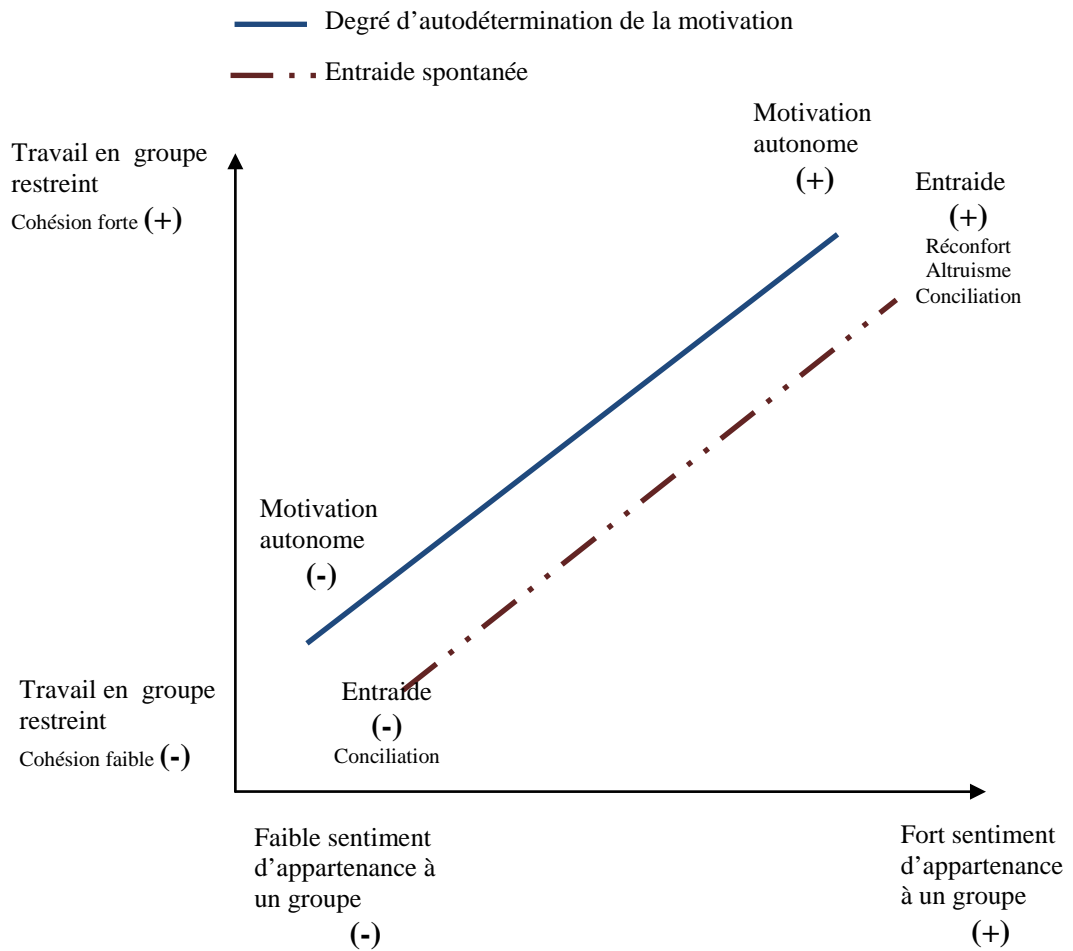
Les étudiants sollicités pour cette étude sont inscrits à deux promotions différentes du Master2 IPM-RFA intégralement à distance, l'une en début de formation et l'autre en fin de formation. Les réponses au questionnaire conçu sur la base de la juxtaposition de trois échelles psychométriques, consécutivement, du sentiment d'appartenance à un groupe, de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation, mettent en exergue une perception du sentiment d'appartenance élevée surtout pour les étudiants en fin de formation, une tendance, également, élevée pour l'entraide et une motivation autodéterminée à l'égard de la formation valable pour les deux promotions d'étude celle en début de formation et celle en fin de formation.

L'analyse corrélacionnelle a révélé que seul le comportement de conciliation représentant une sous-dimension de l'entraide se corrèle avec le sentiment d'intimité. Ce résultat s'observe uniquement pour la promotion en fin de formation. Par ailleurs, une corrélation s'observe entre l'entraide, notamment les sous-dimensions d'altruisme et de réconfort et une motivation dite « autonome ». Ce résultat est valable pour les deux promotions en début et en fin de formation.

Les résultats auxquels nous sommes parvenues à l'issue de l'étude compréhensive, nous apprennent que les situations vécues par les étudiants dans leurs groupes de travail peuvent affecter leur sentiment d'appartenance à leur groupe de travail ainsi que leur motivation à l'égard de la formation. Tant que le travail collectif se déroule dans la bienveillance et l'empathie et tant que la cohésion dans le groupe est forte, les étudiants ressentent un sentiment d'appartenance plus important à leur groupe et voient leur motivation autonome augmenter.

La figure 49 ci-dessous donne une représentation synthétique des résultats obtenus.





**Figure 49.** Schéma synthétique des résultats de la recherche

A l'inverse, les étudiants des groupes dont la cohésion est faible affichent un faible sentiment d'appartenance et connaissent une baisse de motivation au cours des moments d'agitation, d'agressivité et de discorde dans leur groupe de travail.

Afin de maintenir la cohésion et la stabilité du groupe en cas de conflits ou de malentendus, les étudiants de ces groupes se comportent en conciliateurs- sous-dimension de l'entraide- dans le but d'apporter un arrangement amiable à leurs pairs en conflits. Ces étudiants affichent un fort besoin d'appartenance en essayant de maintenir la cohésion et l'intégrité du groupe.

## **Les apports de cette recherche doctorale**

D'un point de vue théorique, cette recherche doctorale a permis d'affirmer le rôle que joue le sentiment d'appartenance à un groupe dans le développement de comportements d'entraide et le maintien d'un environnement de travail motivant lors d'activités collectives réalisées en groupe et à distance. Ces comportements se développent à mesure que le sentiment d'appartenance au groupe se renforce. Ce qui crée une certaine forme de présence à distance. Cette recherche contribue ainsi à enrichir et nourrir les réflexions menées par Jézégou depuis plus d'une décennie sur la présence socio-affective en contexte d'*e-learning*, mais aussi sur la double orientation du « faire ensemble » et de « l'être ensemble » ainsi que du « ressenti de faire ensemble et d'être ensemble » d'un groupe au regard d'un but commun (Jézégou, 2022).

D'un point de vue méthodologique, notre recours à une méthodologie mixte de recueil et d'analyse des données nous a permis, d'une part, de mieux appréhender et comprendre les jeux d'influence entre les trois dimensions phares de cette recherche : l'entraide, le sentiment d'appartenance à un groupe et le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants à l'égard de la formation. D'autre part, d'assimiler la complexité et les exigences de ce type de méthodologie.

Par ailleurs, ces apports théoriques resteraient quelque peu stériles s'ils n'avaient pas d'applications en ingénierie. Ainsi, nous proposons quelques pistes d'actions :

Au regard des résultats, c'est dans les groupes cohésifs que le sentiment d'appartenance au groupe et les comportements d'entraide se développent, il semblerait que la formation groupale et le choix des coéquipiers soient une étape importante et décisive. À l'instar de ce qui est proposé dans le M2 IPM-RFA pour que les apprenants se connaissent (un trombinoscope et la production d'une carte de compétence par chaque apprenant), nous proposons de faire réaliser une carte d'empathie par chaque apprenant. La carte d'empathie est très utilisée dans le domaine du marketing, elle permet de mieux connaître le client. Se l'approprier dans le contexte d'*e-learning* peut aider les apprenants à mieux se connaître, car elle permet de faire ressortir certains traits cachés comme l'environnement dans lequel l'apprenant évolue, le type de ses amis, ses ressentis par rapport à certaines situations, etc.

Une deuxième proposition serait de demander aux apprenants de maintenir, tout au long de la formation, un journal de bord consultable par les accompagnateurs et tuteurs. De ce fait, une mésentente ou un conflit dans le groupe est facilement détectable par les accompagnateurs qui pourront intervenir de façon proactive et rapide avant que les relations communicationnelles dans le groupe se détériorent davantage. En effet, les résultats de cette recherche ont révélé l'absence du tuteur et/ou de l'accompagnateur dans les interventions d'entraide, car ces dernières n'ont été étudiées qu'au regard d'une situation spécifique : celle d'activités réalisées en groupe.

Une troisième proposition serait de lancer des actions de volontariat auprès d'apprenants d'anciennes promotions pour venir accompagner des pairs nouveaux (d'anciens apprenants dont l'intérêt est porté aux autres) car selon Baudrit (2014),

« Être passé par là » n'est pas une démarche tout à fait inutile, qui ne peut pas laisser les acteurs insensibles. Pourquoi ? Parce que le fait d'avoir connu soi-même des difficultés, d'avoir été confronté à des situations problématiques permet *a priori* de mieux comprendre la position dans laquelle se trouvent des personnes exposées à des situations ou problèmes sensiblement équivalents (p. 82).

### **Limites de la recherche**

Nul travail n'est complètement à l'abri de limites et critiques. Notre travail ne fait pas exception. De plus, nous avons constaté au fur et à mesure de la construction de cette thèse, mais également au cours de son écriture que plusieurs limites émergent de notre travail et qui ont probablement influencé les résultats.

Les apports de cette recherche sont certes modestes à cause du corpus relativement limité de données. Mais ils pointent l'enjeu porté par les dimensions motivationnelles de l'entraide en *e-learning*, alors même que l'isolement et la solitude ressentis par les apprenants constituent les principaux facteurs d'abandon dans ce type de formation intégralement à distance.

Par ailleurs, la procédure de recueil des données à partir d'un public appartenant à deux promotions distinctes en début de formation et en fin de formation n'a pas permis de distinguer le degré d'internalisation de la motivation des apprenants de manière longitudinale.

La reconduction de la même enquête sur le même panel aurait pu fournir plus d'information sur l'évolution du degré d'autodétermination de la motivation à l'égard de la formation.

La surreprésentation des femmes dans le panel d'apprenants étudié limite, également, notre recherche. Les femmes montrent une plus grande réactivité émotionnelle et ressentent mieux que les hommes les émotions et la douleur des autres. Elles ont tendance à afficher des comportements plus pro sociaux et altruistes (Christov-Moore *et al.*, 2014). L'étude d'Andreoni et Vesterlund (2001) sur la question (Qui des femmes et des hommes est le plus altruiste ?) a montré que les hommes ont tendance à être plus égoïste et désintéressés, tandis que les femmes sont plus dans « l'équité » et le « partage ». Dans une autre étude sur les effets de l'engagement du comportement prosocial, la motivation à l'aide et les conséquences sur le bien-être, Weinstein et Ryan (2010) constatent que les femmes affichent une motivation plus autonome pour aider, une plus grande satisfaction et un bien-être plus élevé que les hommes.

### **Perspectives de la recherche doctorale**

Les résultats obtenus ouvrent une piste non explorée lors de cette recherche, mais pourtant fondamentale : celle « du faire ensemble » et « du être ensemble » lors d'une activité groupale, mais aussi des ressentis associés (sentir faire ensemble et sentir être ensemble). En d'autres termes, et d'une manière générale, l'entraide des apprenants en *e-learning* pourrait certes trouver son origine dans un sentiment d'appartenance au groupe, mais la question serait alors d'identifier comment la dynamique mise en œuvre lors de l'activité groupale participe à l'émergence - ou pas - d'un sentiment d'appartenance.

Une autre question serait d'étudier en quoi l'entraide serait elle-même à la fois un des moteurs de cette dynamique et constitutive de ce sentiment.

Une autre question encore porterait sur les effets en retour de la motivation de ces étudiants à l'égard de la formation, en particulier ici le degré d'autodétermination de cette motivation, sur l'entraide qu'ils développent.

En somme, l'hypothèse selon laquelle il s'agirait de jeux réciproques d'influence ouvre d'autres pistes intéressantes de recherche. Elle invite plus globalement à penser la complexité

entre les dimensions motivationnelles à l'égard de la formation et les comportements des apprenants, dont ceux d'entraide en contexte de *e-learning*.

Par ailleurs, les résultats ont mis en exergue que les étudiants appartenant à des groupes en conflit et non cohésifs n'affichent pas un fort sentiment d'appartenance à leur groupe. Les étudiants qui interviennent pour apaiser ces conflits développent des comportements conciliateurs qui témoignent de leur fort besoin d'appartenance. Une recherche portant sur l'identification des étudiants à fort besoin d'appartenance, ainsi que ceux à faible besoin d'appartenance, peut prédire le degré de cohésion et le niveau de perception du sentiment d'appartenance dans le groupe.

Enfin, une dernière question serait la prise en compte du rôle que jouent les artefacts sur les comportements d'entraide spontanée.

## Liste des abréviations

ACCEL : Apprentissage Collaboratif et Communauté En Ligne

ACP : Analyse en composantes principales

ADS : Analyse Des Similitudes.

AFC : Analyse Factorielle de Correspondances.

ALCESTE : Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Énoncés Simples d'un Texte .

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

CAQDAS : Computer Assisted / Aided Qualitative Data Analysis Software

CDH : Classification Descendante Hiérarchique.

DU REN : Diplôme Universitaire de Recherche en Éducation Numérique

EME : Échelle de motivation en éducation

EMFA : Échelle de motivation en formation d'adultes

ESAS : Échelle du sentiment d'appartenance sociale

FAD : Formation à distance

GEM : Groupes d'entraide mutuelle

INRE : Institut National de Recherche en Éducation

IPM : Master en Ingénierie Pédagogique Multimédia

IPM-RFA : Ingénierie Pédagogique Multimodale-Recherche en Formation des Adultes.

IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.

PGS-IST : Post-graduation spécialisée en information scientifique et technique

SEFA : Sciences de l'Éducation et de la Formation des Adultes

TAD : Théorie de l'autodétermination

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TNIC : Technologies numériques de l'information et de la communication

VoIP : Voice Over Internet Protocol

## Table des figures

Figure 1. <i>De la coopération à la collaboration : un exercice de croissance vers l'autonomie (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p.31)</i>	38
Figure 2. <i>Schéma synthétique représentant la problématique et les hypothèses de la recherche</i>	44
Figure 3. <i>Le modèle du déterminisme réciproque (Bandura, 1986)</i>	49
Figure 4. <i>Pyramide des besoins hiérarchique de Maslow (1954)</i>	53
Figure 5. <i>Un modèle situé de l'entraide : au centre le niveau microsociale, le deuxième cercle représente le niveau méso-social et le cercle extérieur représente le niveau macro-social (Ros et Grossen, 2016, p. 154)</i>	65
Figure 6. <i>Évolution des réseaux d'entraide selon (Foucault, Metzger et Pignorel, 2003)</i>	73
Figure 7. <i>Les différents types de motivation selon leur degré d'autodétermination d'après la théorie de l'autodétermination de la motivation de Deci et Ryan (2008a, p.17)</i>	85
Figure 8. <i>Schéma synthétique représentant la problématique et les hypothèses de la recherche.</i>	94
Figure 9. <i>Options liées aux procédures mixtes de collecte de données (Hanson et a. , 2005, p. 225)</i>	99
Figure 10. <i>Organisation de la formation IPM RFA</i>	101
Figure 11. <i>Copies d'écran de la plateforme Accel (Promotion 2017-2019)</i>	102
Figure 12. <i>Représentation des répondants selon leurs pays de résidence, leur sexe et leur âge</i>	103
Figure 13. <i>Répartition des répondants des deux promotions selon qu'ils vivent en France, qu'ils soient âgés entre 31 et 45ans et qu'ils soient de sexe féminin</i>	104
Figure 14. <i>Représentation des répondants selon leurs situations familial et professionnel et le statut des études</i>	105
Figure 15. <i>Répartition des étudiants des deux promotions selon leurs statuts familial et professionnel</i>	106
Figure 16. <i>Fonctionnement de la plateforme et expérience en formation à distance</i>	107



Figure 17. Répartition des répondants des deux promotions selon leur maîtrise de la plateforme et leur expérience en formation à distance	108
Figure 18. Planification d'envoi du questionnaire et des rappels	116
Figure 19. Caractéristiques des étudiants interviewés	122
Figure 20. La tendance centrale des sentiments d'acceptation et d'intimité respectivement de la promotion en début de formation 2017-2019 et de la promotion en fin de formation 2016-2018	130
Figure 21. La tendance centrale des sous-dimensions d'entraide respectivement de la promotion en début de formation 2017-2019 et de la promotion en fin de formation 2016-2018	131
Figure 22. La tendance centrale du degré d'autodétermination de la motivation respectivement de la promotion en début de formation 2017-2019 et de la promotion en fin de formation 2016-2018	132
Figure 23. Représentation des sous-dimensions (variable ou vecteur) dans le plan 1,2	139
Figure 24. Représentation des sous-dimensions liées au sentiment d'appartenance à un groupe et à l'entraide pour la promotion 2017-2019	141
Figure 25. Représentation des sous-dimensions liées au sentiment d'appartenance à un groupe et à l'entraide pour la promotion 2016-2018	143
Figure 26. Représentation des variables de la dimension de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation dans le plan des axes principaux 1,2 pour la promotion 17-19	145
Figure 27. Représentation des variables de la dimension de l'entraide et du degré d'autodétermination de la motivation dans le plan des axes principaux 1,2 pour la promotion 16-18	146
Figure 28. Schématisation de la relation entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les conduites d'entraide entre les répondants en fin de formation IPM-RFA	149
Figure 29. Schématisation de la relation entre les conduites d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation des répondants au questionnaire à l'égard de la formation IPM-RFA	150
Figure 30. Schématisation de la relation entre les conduites d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation des répondants au questionnaire à l'égard de la formation IPM-RFA	156
Figure 31. Classification hiérarchique descendante en 3 classes	158

Figure 32. <i>Projection des trois classes sur le plan factoriel de l'AFC du corpus issu des 19 entretiens transcrits</i>	161
Figure 33. <i>Localisation des individus dans le plan factoriel</i>	162
Figure 34. <i>Corrélation entre les 3 classes de mots et les propos des étudiants</i>	163
Figure 35. <i>Analyse de similitude des 19 entretiens transcrits</i>	164
Figure 36. <i>Dendrogramme des classes du corpus avec le pourcentage des segments de texte classés pour chacune des classes</i>	165
Figure 37. <i>Classification hiérarchique descendante en 5 classes</i>	166
Figure 38. <i>Projection des cinq classes de mots sur le 1er plan factoriel de l'AFC du corpus issu des 19 entretiens transcrits</i>	168
Figure 39. <i>Corrélations entre les 5 classes de mots et les propos des étudiants</i>	169
Figure 40. <i>Exemple d'encodage des données issues des 19 entretiens transcrits avec l'outil Weft QDA</i>	174
Figure 41. <i>Copie d'écran de l'arborescence de catégories dans le logiciel Weft QDA</i>	175
Figure 42. <i>Scores relatifs au sentiment d'intimité et au sentiment d'acceptation issus du codage des 19 entretiens transcrits</i>	177
Figure 43. <i>Scores relatifs aux comportements d'altruisme, de réconfort, de conciliation et de courtoisie issus du codage des 19 entretiens transcrits</i>	186
Figure 44. <i>Scores relatifs aux motivations extrinsèques (identifiée, intégrée et externe) et à la motivation intrinsèque à la connaissance issus du codage des 19 entretiens transcrits</i>	190
Figure 45. <i>Schématisation de la relation entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les conduites d'entraide entre étudiants adultes des groupes « fusionnels » de la formation IPM-RFA</i>	197
Figure 46. <i>Schématisation de la relation entre les conduites d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants adultes des groupes « fusionnels » de la formation IPM-RFA</i>	198

Figure 47. <i>Schéma sommaire de la relation entre le sentiment d'appartenance à un groupe, les conduites d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants adultes de la formation IPM-RFA</i>	199
Figure 48. <i>Les grands critères décisifs et distinctifs d'un groupe social (Jézégou, 2022, p.135)</i>	203
Figure 49. <i>Schéma synthétique des résultats de la recherche</i>	217

## Table des tableaux

Tableau 1 . <i>Motifs d'engagement des adultes en formation</i> <sup>1F</sup>	32
Tableau 2. <i>Évolution de la formation à distance (FAD) (Papi, 2016, p. 19)</i>	33
Tableau 3. <i>Les différentes déclinaisons du comportement d'entraide (Podsakoff et al. 2000, p.518)</i> <sup>12F</sup>	68
Tableau 4. <i>Taxonomie de la motivation et de la régularisation de soi selon la théorie de l'autodétermination (Laguardia et Ryan, 2000, p.291)</i>	83
Tableau 5. <i>Résumé des étapes de la méthodologie de recueil et d'analyse de données</i>	95
Tableau 6. <i>Répartition des étudiants de l'étude empirique en fonction de leur promotion</i>	103
Tableau 7. <i>Adaptation des énoncés de l'échelle ÉSAS</i>	111
Tableau 8. <i>Adaptation des énoncés de l'échelle d'entraide de Podsakoff et Mackenzie (1994)</i>	112
Tableau 9. <i>Tableau représentant les items associés aux échelles ESAS, Entraide et EMFA</i>	114
Tableau 10. <i>Répartition des répondants au questionnaire en fonction de leur promotion</i>	115
Tableau 11. <i>Extrait du guide entretien semi directif</i>	119
Tableau 12. <i>Répartition du panel d'étudiants interviewés en fonction de leur promotion</i>	121
Tableau 13. <i>Étapes de la méthodologie de recueil et d'analyse de données</i>	127
Tableau 14. <i>Enquête par questionnaire auprès des 28 étudiants de la promotion 17-19 : lien entre le sentiment d'appartenance à un groupe et les indicateurs d'entraide</i>	134
Tableau 15. <i>Enquête par questionnaire auprès des 32 étudiants de la promotion 16-18 : lien entre le sentiment d'appartenance social et les indicateurs d'entraide</i>	135
Tableau 16. <i>Enquête par questionnaire auprès des 28 étudiants de la promotion 2017-2019 : Lien entre les indicateurs d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation</i>	136
Tableau 17. <i>Enquête par questionnaire auprès des 32 étudiants de la promotion 2016-2018 : Lien entre les indicateurs d'entraide et le degré d'autodétermination de la motivation</i>	137

Tableau 18. <i>Extrait de la grille catégorielle</i>	173
Tableau 19. <i>Matrice croisant les 19 étudiants interviewés et les différentes catégories en colonne</i>	176
Tableau 20. <i>Lien entre le sentiment d'appartenance à un groupe et l'entraide</i>	193
Tableau 21. <i>Lien entre l'entraide et les différents degrés d'autodétermination de la motivation</i>	193

## Références bibliographiques

- Adams, D.M. et Hamm, M.E. (1990). *Cooperative learning : Critical thinking and collaborations across the curriculum*. Springfield, Ill., C.C. Thomas.
- Albarello, L. (2012). Pour une compréhension des investissements non-scientifiques à la pratique de recherche : analyse de l'ancrage de mémoires dans des champs de pratiques. *TransFormations*, 8. <https://transformations.univlille.fr/index.php/TF/article/view/181>
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. et De Saint-Georges, P. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Armand Colin. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:79979>
- Aldebert, B. et Rouziès, A. (2011). *L'utilisation des méthodes mixtes dans le recherché francophone en stratégie : Constats et pistes d'amélioration*. 1. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00740158>
- Ambroselli, C. (1988). *L'éthique médicale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Andreoni, J. et Vesterlund, L. (2001). Which is the Fair Sex? Gender Differences in Altruism. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(1), 293-312. <https://doi.org/10.1162/003355301556419>
- Asselin de Beauville, J.-P. et Varin, S. (2014). *Initiation au logiciel R : Premiers pas en analyse de données : survol théorique et applications avec Rcmdr et FactoMineR*. Academia-L'Harmattan.
- Asselin de Beauville, J.-P. et Varin, S. (2015). *Initiation au logiciel R : premiers pas en analyse de données : survol théorique et applications avec Rcmdr et FactoMineR*. Louvain-la-Neuve : L'Harmattan.
- Audran, J. (2019). Chapitre 5. L'interaction formative, un processus indispensable en e-Formation. Dans : Annie Jézégou éd., *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 121-

- 141). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0121>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In *Handbook of personality : Theory and research, 2nd ed* (p. 154-196). Guilford Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. et National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Baslez, M. 2006. Entraide et mutualisme dans les associations des cités grecques à l'époque hellénistique. In Molin, M. (Ed.), *Les régulations sociales dans l'Antiquité*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.20345
- Baudrit, A. (2000). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 125-153. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1039>
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153, 121-149. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3400>  
[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2005\\_num\\_153\\_1\\_3400](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400)
- Baudrit, A. (2007a). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : D'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>
- Baudrit, A. (2007b). Chapitre 1. Les bases scientifiques de l'apprentissage collaboratif. Dans : , A. Baudrit, *L'apprentissage collaboratif: Plus qu'une méthode collective ?* (pp. 13-34). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-apprentissage-collaboratif--9782804153175-page-13.htm>
- Baudrit, A. (2007c). *Le tutorat: Richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2007.03>

- Baudrit, A. (2007d). Chapitre 5. Tutorat entre pairs: les processus de régulation mis en œuvre par les élèves. Dans : Linda Allal éd., *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 113-127). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0113>
- Baudrit, A. (2007e). Chapitre 1. Les principales caractéristiques de l'entraide. Dans : A. Baudrit, *Relations d'aide entre élèves à l'école* (11-20). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2010.01>
- Baudrit, A. (2014). La relation d'aide dans les organisations : Santé, éducation, travail social. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2014.01>
- Baumeister, R. F., et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beaudouin, V. (2016). Retour aux origines de la statistique textuelle : Benzécri et l'école française d'analyse des données. *JADT 2016*, 17-27. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01376938>
- Bebbouchi, D. et Jézégou, A. (2022). L'entraide d'étudiants dans l'apprentissage en ligne : Le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'autodétermination de la motivation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-01>
- Bédouret, T. (2003). Autour des mots 'Tutorat', 'Monitorat' en éducation. *Recherche et formation*, 43, 115-126. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/editionelectronique/recherche-et-formation/RR043-08.pdf>
- Bodart, Y. (2018). Les phénomènes de groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 117-118(1-2), 119-146. <https://doi.org/10.3917/cips.117.0119>



- Borman, W. C. et Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, 99–109.
- Borman, W. C., et Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. Dans Schmitt, Borman, et Associates éd., *Personnel selection in organizations* (p.71–98). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bouffard, L. (2017). Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY : Guilford Press. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 231.  
<https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Bourgeois, É. et Frenay, M. (2001). Chapitre 5. Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation. Dans : Claudie Solar éd., *Le groupe en formation des adultes: Comprendre pour mieux agir* (pp. 99-114). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.solar.2001.01.0099>
- Brown, A., Crabbe, T. et Mellor, G. (2008). Introduction: Football and community–practical and theoretical considerations. *Soccer & Society*, 9(3), 303-312.  
<https://doi.org/10.1080/14660970802008934>
- Bruner, J. (2000). Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence. Dans O. Houdé, C. Meljac, *L'esprit piagétien. Hommage international à Jean Piaget*, (pp. 237-253). PUF.
- Bruner, J. (1954). The course of cognitive growth. *American Psychologist*.  
[https://www.uky.edu/~gmswan3/544/Bruner\\_1964\\_CoCG.pdf](https://www.uky.edu/~gmswan3/544/Bruner_1964_CoCG.pdf)
- Busca, D. et Toutain, S. (2009). *Analyse factorielle simple en sociologie: Méthodes d'interprétation et études de cas*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.busca.2009.01>
- Caron, P.-A., Becerril Ortega, R., & Rethoré, S. (2010, juin). Modèle artisanal de la formation à distance. *Jocair*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01817343>

- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? *Savoirs, Hors série*(5), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Cavalier, J.C., Klein, J.D. et Cavalier, F.J. (1995). Effects of cooperative learning on performance, attitude, and group behaviors in a technical team environment. *ETR&D*, 43(3), pp. 61-71.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M. et Ferrari, P. F. (2014). Empathy : Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 46. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
- Cibois, P. 2014. L'analyse factorielle des correspondances. In *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. ENS Éditions. doi : 10.4000/books.enseditions.1460
- Clavien, C. (2018). Altruisme. Dans: *L'Encyclopédie Philosophique*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:111414>
- Cole, M. (1993). Conclusions. Dans Salomon, G. (dir.), *Distributed cognitions : Psychological and educational considerations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Coleman, J. S. (1990). Rational Organization. *Rationality and Society*, 2(1), 94–105. <https://doi.org/10.1177/1043463190002001005>
- Commission Européenne. (2001, 23 mars). *Plan d'action eLearning Penser l'éducation de demain*. Eur-Lex.
- Corroyer, D. et Rouanet, H. (1994). Sur l'importance des effets et ses indicateurs dans l'analyse statistique des données. In: *L'année psychologique*. 1994 vol. 94, n°4. pp. 607-623. DOI : <https://doi.org/10.3406/psy.1994.28794>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>

- Creswell *et al* (2006) p.2 Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 111.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., et Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209-240.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods approaches*. Sage Publications.
- Csillik, A. et Fenouillet, F. (2019). Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination : Philippe Carré éd., *Psychologies pour la formation* (pp. 223-240). Paris: Dunod. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223>
- Curtis, D. et Lawson, M. (2001). Exploring collaborative online learning. *J Asynchron Learn Netw*, 5. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i1.1885>
- Damon, W. (1984). Peer education : The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331-343. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(84\)90006-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(84)90006-6)
- De Visscher, P. (2013). Petit groupe ou groupe restreint ? Réduire ou décanter ? Un construct lewinien de la dynamique des groupes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 97, 95-110. <https://doi.org/10.3917/cips.097.0095>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Deci, E. L. (1975). Conceptualizations of intrinsic motivation. *In intrinsic motivation*, Springer : Boston, MA.
- Deci, E. L. (1975). The Intrinsic Motivation of Behavior. In E. L. Deci (Éd.), *Intrinsic Motivation* (p. 93-125). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9_4)

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). Self-determination research : Reflections and future directions. Dans : *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2007). *Self Determination Theory: An Approach to Human Motivation and Personality*. <http://www.psych.rochester.edu/SDT/>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008b). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships : Relationships Motivation Theory. Dans : N. Weinstein éd. ; *Human Motivation and Interpersonal Relationships : Theory, Research, and Applications* (p. 53-73). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3)
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. Dans : *Building autonomous learners* (pp. 9-29). Springer : Singapore.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination Theory : When Mind Mediates Behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.

- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E.L. et Ryan, M.-L. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14 -23.
- Delache, D., D'Halluin, C., Fichez, E., Hoogstoel, F., & Leclercq, G. (2006). *Environnements numériques et pratiques collaboratives d'apprentissage*. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00160737/document>
- Delhez, R. (2009). « Fonctions », « pôles », « dimensions » dans les groupes restreints : une mise au point. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 83, 99-110. <https://doi.org/10.3917/cips.083.0099>
- Descamps, F. (2011). De l'extraction des informations à la transcription intégrale. In *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : De la constitution de la source orale à son exploitation* (p. 433-449). Institut de la gestion publique et du développement économique. <http://books.openedition.org/igpde/592>
- Dieumegard, G. et Durand, M. (2005). L'expérience des apprenants en e-formation : revue de littérature. *Savoirs*, 7, 93-109. <https://doi.org/10.3917/savo.007.0093>
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier [https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/uv39/papiers/1.Dillenbourg.doc#:~:text=The%20broadest%20\(but%20unsatisfactory\)%20definition,attempt%20to%20learn%20something%20together.](https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/uv39/papiers/1.Dillenbourg.doc#:~:text=The%20broadest%20(but%20unsatisfactory)%20definition,attempt%20to%20learn%20something%20together.)
- Dillenbourg P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies.Net*. Montréal, Presses. <https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>

- Dillenbourg, P. et Baker, M. (1996, June). Negotiation spaces in human-computer collaborative learning. In *Proceedings of the International Conference on Cooperative Systems* (pp. 12-14). <https://www.academia.edu/download/30802570/1996EtAl-e.pdf>
- Dillenbourg, P. et Schneider, D. (1995). The Mechanisms of Collaborative Learning. University of Geneva, Switzerland. Document Internet. [http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95\\_4.html](http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_4.html)
- Doise, W. et Mugny, g. (1981). *Le Développement Social de l'intelligence*. InterEditions, Paris.
- Doucet, H. (2010). De l'éthique de la recherche à l'éthique en recherche. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 12, n° 1, 13-30. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.88>
- Durand, B. (2009). Les Groupes d'entraide mutuelle : un acquis des usagers. *L'information psychiatrique*, 85, 803-812. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8509.0803>
- Faggion, L., et Verdon, L. (2010). Le don et le contre-don. <http://journals.openedition.org/lectures>. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence. doi:10.4000/books.pup.5502
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0009>
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/dunod.fenou.2016.01>
- Fenouillet, F., Heutte, J. et Vallerand, R. (2015, juillet). *Validation of the Adult Education Motivation Scale/Échelle de Motivation en Formation des Adultes (EMF)*. Paper presented at the Fourth World Congress on Positive Psychology (IPPA), Orlando, FL. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3511.3040>

- Fischer, G. (2020). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.fisch.2020.01>
- Foucault, B., Metzger, J. L. et Pignorel, É. (2003, juin). *Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : à la recherche d'espaces d'échanges et de communication. 2nd colloque de Guéret. Les communautés virtuelles éducatives : pour quelle éducation ? pour quelles cultures ?*, Guéret, France.  
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000310>
- Foucault, B., Metzger, J.-M., Pignorel, É., et Vaylet, A. (2002). Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : Nécessité et efficacité? . *Éducation permanente*.  
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000309/document>
- Francard, M., et Blanchet, P. (2003). *Sentiment d'appartenance*. Dans : Guy JUCQUOIS et Gill FERRÉOL, *Dictionnaire d'interculturalité*, Armand Colin : Paris, p. 18-25.
- Francard, M., et Blanchet, P. (2003). *Sentiment d'appartenance*. Dans : Guy JUCQUOIS et Gill FERRÉOL, *Dictionnaire d'interculturalité*, Armand Colin : Paris, p. 18-25.  
<http://hdl.handle.net/2078.1/75266>
- Gagné, M. et Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Garcia, R. (2015). *La nature de l'entraide Pierre Kropotkine et les fondements biologiques de l'anarchisme*. Ens Lsh Lyon.
- Garnier, B., et Guérin-Pace, F. (2010). *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*. CEPED.  
[https://www.cepced.org/IMG/pdf/appliquer\\_les\\_methodes\\_de\\_la\\_statistique\\_textuelle-.pdf](https://www.cepced.org/IMG/pdf/appliquer_les_methodes_de_la_statistique_textuelle-.pdf)
- Gaussel, P. M. (2011). Se former tout au long de sa vie d'adulte. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 61. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/61-avril-2011.pdf>

- George, J. M. et Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: A conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112, 310–329.
- George, J. M. et Jones, G. R. 1997. Organizational spontaneity in context. *Human Performance*, 10, 153–170.
- Gibb, J. H. (1960). *Learning theory in adult education*. In M. Knowles (Ed.), *Handbook of adult education in the United States*. Chicago: Adult Education Associate.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (org.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Giordano, Y. et Jolibert, A. (2012). Spécifier l’objet de la recherche. *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. Pearson *Education*, 47-86. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00439578/document>
- Glikman, V. (1999). *Formations ouvertes et à distance : Le point de vue des usagers* (V. Glickman & D. T. nouvelles et éducation Institut national de recherche pédagogique, Éd.). Institut national de recherche pédagogique. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01408069>
- Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches Historiques. *Distances et médiations des savoirs*, 8. <http://journals.openedition.org/dms/902>
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Goumeziane, S. (2006). *Ibn Khaldoun, 1332-1406: un génie maghrébin*. Edif 2000.
- Graham, J. W. (1989). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, operationalization, and validation. Unpublished working paper, Loyola University of Chicago, Chicago, IL.



- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4, 249–270.
- Guérin-Pace, F. (1997). La statistique textuelle. Un outil exploratoire en sciences sociales. *Population (French Edition)*, 52(4), 865-887. <https://doi.org/10.2307/1534617>
- Guilhaumou, J. (1990). Apports et limites de la lexicométrie dans l'analyse contextuelle. *Le médiéviste et l'ordinateur*, 1(1), 19-23. <https://doi.org/10.3406/medio.1990.1223>
- Gumuchian, H. et Marois, C. (2000). Chapitre 6. Les méthodes d'échantillonnage et la détermination de la taille de l'échantillon. *Initiation à la recherche en géographie : Aménagement, développement territorial, environnement*. Presses de l'Université de Montréal.
- Gunawardena, C.N. (1995). Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 147-166. <https://www.learntechlib.org/primary/p/15156/>.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S. et Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.224>
- Henri, F. (2010). Chapitre 13. Collaboration, communautés et réseaux : partenariats pour l'apprentissage. Dans : Bernadette Charlier éd., *Apprendre avec les technologies* (pp. 169-180). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0169>
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/apprentissage-collaboratif-distance-92.html>
- Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre

- l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. Education. Université Paris-Nanterre, 2011. Français. [https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00933690#\\_blank](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00933690#_blank)
- Heutte, J. (2013). Apport du collectif individuellement motivé à l'autoformation éducative : Quelques jalons épistémologiques pour l'éclairage théorique de la motivation à vouloir comprendre dans les communautés d'apprenance. In I. D. Cristol, P. Cyrot, & C. Jeunesse (dir) (Éds.), *Renforcer l'autoformation : Aspects sociaux et dimensions pédagogiques* (p. 121-144). Chronique Sociale. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02133659>
- Heutte, J. (2014). Persister dans la conception de son environnement personnel d'apprentissage : Contributions et complémentarités de trois théories du self (autodétermination, auto-efficacité, autotélisme-flow). In: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21, 149-184. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1095>
- Howell, D.C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck Supérieur.
- Jézégou A. (2005). *Formation ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris, L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, 257-274. <https://www.cairn.info/revue--2010-2-page-257.htm>
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : Modèle théorique et perspectives pour la recherche. *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 26(1). <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00733742v2/document>
- Jézégou, A. (2013). The Influence of the Openness of an E-Learning Situation on Adult Students' Self- Regulation in Online Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Athabasca University Press, 2013, 14 (3). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01481190/document>

- Jézégou, A. (2014). Chapitre 6. Le modèle de la présence en *e-learning*. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans : Geneviève Lameul éd., *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique: Questionnement et éclairage de la recherche* (pp. 111-120). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0111>
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. In: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Jézégou, A. (2015). Diriger soi-même ses activités d'apprentissage par et dans un Mooc de type connectiviste. *International Journal of E-Learning & Distance Education / Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 30(1), Article 1. <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/868>
- Jézégou, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes*, (p. 143-163). De Boeck Université.
- Jézégou, A. (2020) La présence à distance en e-Formation. *Médiations et médiatisations - Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, N°3, rubrique Entretien (par Androwkha, S.), 59-67. <https://revuemediations.telug.ca/index.php/Distances/article/view/116>
- Jézégou, A. (2022). *La présence à distance en e-Formation* (Première édition). Presses Universitaires du Septentrion. <https://www.septentrion.com/fr/livre/GCOI=27574100014840>
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Taylor & Francis*, 38 (2), pp. 67-73. <https://www.jstor.org/stable/1477225>
- Kaplan, J. (2019). Chapitre 11. Les stratégies d'autorégulation collective des apprenants adultes en e-Formation. In *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 263-285). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0263>

- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approche*. Québec : Les presses Universitaires de Montréal.
- Kasser, T. (2002). Sketches for a self-determination theory of values. In *Handbook of self-determination research* (p. 123-140). University of Rochester Press. <https://urlz.fr/j7i6>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further Examining the American Dream : Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Kaufmann, J. (2016). Préface à la quatrième édition. Dans : J. Kaufmann, *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kidd, J. R. (1959). *How adults learn*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1990). L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation (F. Paban, trad.). 63-77. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning : A Guide for Learners and Teachers*.
- Kropotkine (1938). *L'entraide : un facteur de l'évolution*. Les éditions invisibles. <http://data0.eklablog.com/ae-editions/perso/bibliotheque%20-%20pdf/kropotkine%20-%20l-entraide.pdf>
- L'Écuyer, R. (2011). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec. <https://muse.jhu.edu/book/15174>
- Lafreniere, M.-A. K., Vallerand, R. et Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : Perspectives intégratives. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 47-66). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0047>
- Laguardia et Ryan (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2).

[http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_LaGuardiaandRyan\\_PersonalGoals-French.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_LaGuardiaandRyan_PersonalGoals-French.pdf)

Larose, F. et Peraya, D. (2001). Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement : Médiation ou médiatisation ? In *Les tic... Au coeur des pédagogies universitaires : Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs* (p. 31). Presses de l'Université du Québec.  
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17413>

Las Vergnas, O. (2021). Le numérique : entre démythification, modélisations et retours d'expérience. *Éducation Permanente*, 226, 69-85. <https://doi.org/10.3917/edpe.226.0069>

Lavarde, A. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lavar.2008.01>

Lazzeri, C. (2013). Identité et appartenance sociale. *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/traces.5705>

Leary, M. R., Koch, E. J. et Hechenbleikner, N. R. (2001). Emotional responses to interpersonal rejection. In *Interpersonal rejection* (p. 145-166). Oxford University Press.

Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris : Dunod.

Lebart, L., Morineau et Piron, M. (1995). *Statistique Exploratoire Multidimensionnelle*. Paris : Dunod.  
[https://www.researchgate.net/publication/37420018\\_Statistique\\_Exploratoire\\_Multidimensionnelle](https://www.researchgate.net/publication/37420018_Statistique_Exploratoire_Multidimensionnelle)

Lemaire, B. (2008). *Limites de la lemmatisation pour l'extraction de significations*. 9<sup>ème</sup> Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles  
<http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2008/pdf/lemaire.pdf>

Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics : II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research. *Human Relations*, 1(2), 143-153.  
<https://doi.org/10.1177/001872674700100201>

- Lion, S. (1991). Construction d'un corpus et perte d'information en analyse lexicale. Méthodes et pratiques. *Cahier de recherche*, 13. <https://urlz.fr/j94N>
- Maner, J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F. et Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the « porcupine problem ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 42-55. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.42>
- Marchive, A. (1997). L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique. *Psychologie et Education*, 30, 29-43.
- Mareau, C., Stoki, M. et Vanek-Dreyfus, A. (2006). *Réussir son 1er cycle de psychologie*. Studyrama.
- Marouani, A. (2017). L'apport d'Ibn Khaldûn à la pensée économique. Essai de réévaluation critique. *Critique économique*, 35. <https://doi.org/10.48409/IMIST.PRSM/ce-n35.10299>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3rd ed., revised by R. Frager, J. Fadiman, C. McReynolds, & R. Cox), New York: Harper & Row. [https://books.google.dz/booksredir\\_esc=y&id=L7\\_uAAAAMAAJ&focus=searchwithinvolume&q=](https://books.google.dz/booksredir_esc=y&id=L7_uAAAAMAAJ&focus=searchwithinvolume&q=)
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9–25. <https://doi.org/10.1177/1468794106058866>
- Matharan, J.-L. (2010). *Histoire du sentiment d'appartenance en France*. Paris : L'harmattan.
- Mauss, M. (1923). Essai sur le don forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année sociologique*, 1, 30-186. <https://anthropomada.com/bibliotheque/Marcel-MAUSS-Essai-sur-le-don.pdf>

- McLure Wasko, M. et Faraj, S. (2000). "It is what one does" : Why people participate and help others in electronic communities of practice. *The Journal of Strategic Information Systems*, 9(2), 155-173. [https://doi.org/10.1016/S0963-8687\(00\)00045-7](https://doi.org/10.1016/S0963-8687(00)00045-7)
- McMillan, D. W. et Chavis, D. M. (1986). Sense of community : A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Mercklé, P. (2020). Analyse longitudinale. *Sociologie*. <https://journals.openedition.org/sociologie/2577>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Miller, H. L. (1964). *Teaching and learning in adult education*. New York: Macmillan.
- Moorman, R. H. et Blakely, G. L. (1995). Individualism-Collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 127–142.
- Morgan, D. (1998). Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods : Applications to Health Research. *Qualitative health research*, 8, 362-376. <https://doi.org/10.1177/104973239800800307>
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation: *Nursing Research*, 40(2), 120-123. <https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: éditions Armand Collin.
- Mucchielli, R (1980). *Le travail en groupe*. Éditions ESF.
- Nicolas, M., Weiss, K. et Héas, S. (2006). Le leadership dans les situations extrêmes. *Inflexions*, 3, 183-198. <https://doi.org/10.3917/infle.003.0183>

- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books/D. C. Heath and Com.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Paillé, P. (2007a). La citoyenneté dans les organisations. Validation française des échelles de mesure de Podsakoff et MacKenzie (1994). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 74 (2), 59-66.
- Paillé, P. (2007b). La recherche qualitative : Une méthodologie de la proximité. 10.2307/j.ctv18pgtsn.20.
- Paillé, P. (2008). Les comportements de citoyenneté organisationnelle : une étude empirique sur les relations avec l'engagement affectif, la satisfaction au travail et l'implication au travail », *Le travail humain*, 2008/1 Vol. 71, p. 22-42. DOI : 10.3917/th.711.0022
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Papi, C. (2013). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur : enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris : L'Harmattan.
- Papi, C. (2014). De la diversité du tutorat de pairs. *Tutorales*, 12, 42-56.
- Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *Sticef*, 23(1), 15-45. DOI: 10.23709/sticef.23.1.1Numéro spécial
- Papi, C., Mendoza, G. A., Brassard, C. ; Bédard J. L., Sarpentier, C. (2017). *L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques (2017)*. Cereq. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/06/219860-1-PB.pdf>



- Pelletier, L. G. et Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233–280). Laval, QC : Études Vivantes.
- Peraya, D. (2019). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. In V. Liquète (Éd.), *Médiations* (p. 33-48). CNRS Éditions.  
<http://books.openedition.org/editionscnrs/14730>
- Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer, *Measurement and Piaget*. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement*. Paris: PUF.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.  
[https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. et Bachrach, D. G. (2000). Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563. <https://doi.org/10.1177/014920630002600307>
- Podsakoff, P. M., et MacKenzie, S. B. (1994). Organizational Citizenship Behaviors and Sales Unit Effectiveness. *Journal of Marketing Research*, 31(3), 351–363.  
<https://doi.org/10.2307/3152222>
- Raman, S. (2010). Designing a Liveable Compact City: Physical Forms of City and Social Life in Urban Neighbourhoods. *Built Environment (1978-)*, 36(1), 63–80.  
<http://www.jstor.org/stable/23289984>
- Ratinaud, P. et Déjean, S. (2009). *IRaMuTeQ : implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre*. 22. <http://reperere.no->

ip.org/repere/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation\_mashs2009.pdf.1

- Reeve, J., Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2018). Chapitre 2. Sociocultural influences on student motivation as viewed through the lens of self-determination theory . Dans : Liem, G. A. D. et McInerney, D. M. *Big Theories Revisited 2*. IAP.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données* 8(2), 187-198.
- Reinert, M. (1990). ALCESTE : Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique* 26, 24-54.
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage & société*, 66(1), 5-39.  
<https://doi.org/10.3406/lsoc.1993.2632>
- Richer, S. F., Blanchard, C. et Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(10), 2089–2113. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02065.x>
- Richer, S., Vallerand, R. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48(2), 129-137.
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*.  
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474>
- Rogers, C. R. (1963). Toward a Science of the Person. *Journal of Humanistic Psychology*, 3(2), 72–92. <https://doi.org/10.1177/002216786300300208>
- Ros, J. et Gossen, M. (2016). L'entraide en institution pour personnes en situation de handicap mental : d'une recherche-action à un modèle d'analyse. *Les Cahiers*

*Internationaux de Psychologie Sociale*, 110, 137-158. <https://doi.org/10.3917/cips.110.0137>

Roschelle, J. et Teasley, S. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. *Computer Supported Collaborative Learning*.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-642-85098-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-642-85098-1_5)

Royer, C., Guillemette, F., & Moreau, J. (2005). *L'instrumentation dans la collecte des données*. 4. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/Intro%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/Intro%20HS2-issn.pdf)

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere : An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: Anorganismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.  
[https://books.google.dz/books?hl=en&lr=&id=DcAe2b7L-RgC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Ryan+et+Deci+\(2002\)&sig=q33ZSxNREfsvgJe\\_fQAg7VMw3yw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Ryan%20et%20Deci%20\(2002\)&f=false](https://books.google.dz/books?hl=en&lr=&id=DcAe2b7L-RgC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Ryan+et+Deci+(2002)&sig=q33ZSxNREfsvgJe_fQAg7VMw3yw&redir_esc=y#v=onepage&q=Ryan%20et%20Deci%20(2002)&f=false)

Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory.

- In *Handbook of motivation at school* (pp. 96-119). Routledge.  
<https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/87615/facilitating-and-hindering-motivation-learning-and-well-being-in-schools-research-and-observations-from-self-determination-theory>
- Salone; J. J. (2013). Analyse textuelle avec IRaMuTeQ et interprétations référentielles des programmes officiels de mathématiques en quatrième. *Sciences-Croisées*.  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01671161/document>
- Sanquirgo, N., Oberlé, D. et Chekroun, P. (2012). L'échelle de besoin d'appartenance : validation française et rôle dans les réactions à la déviance. *L'Année psychologique*, 112, 85-113. <https://doi.org/10.3917/anpsy.121.0085>
- Saporta, G. (2006). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Editions TECHNIP.
- Saporta, G. et Niang, N. (2003). Analyse en composantes principales. Dans : Gérard Govaert. *Analyse des données* (p. 19-42). *Hermès*. 978-2-7462-0643-4. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02507732/document>
- 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. In *Traité de psychologie positive* (p. 273-312). De Boeck.  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02031936>
- Savoie-Zajc L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans : B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec. <https://urlz.fr/j8BU>
- Schoenrade, P. A., Batson, C. D., Brandt, J. R. et Loud, R. E. (1986). Attachment, accountability, and motivation to benefit another not in distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 557-563. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.557>
- Slavin, R. E. (1977). Classroom Reward Structure: An Analytical and Practical Review. *Review of Educational Research*, 47(4), pp. 633-650.  
<https://www.jstor.org/stable/1170003>

- Slavin, R.E. (1990) Co-operative learning: Theory, research and practice. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior : Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653-663.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.4.653>
- St-Amand, J. (2016). *Le sentiment d'appartenance à l'école : Un regard conceptuel, psychométrique et théorique*.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14049>
- St-Amand, J., Bowen, F., et Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école: une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–32. <https://www.jstor.org/stable/90002333>
- Tay, L., et Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354–365. <https://doi.org/10.1037/a0023779>
- Tessier, D. et Sarrazin, P. (2013). *La motivation autodéterminée* (p. 11-28).
- Thiétart, R.-A. (2003). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.
- Thoenig, J.-C. (1967). Peter M. Blau, Exchange and Power in social Life, 1964. *Sociologie du travail*, 9(1), 101-102.
- Tisseron, S. et Bass, H. (2011). L'empathie, au cœur du jeu social. *Le Journal des psychologues*, 286, 20-23. <https://doi.org/10.3917/jdp.286.0020>
- Tremblay, J. M. (2002). Marcel-MAUSS-Essai-sur-le-don. *Les classiques des sciences sociales*.<https://anthropomada.com/bibliotheque/Marcel-MAUSS-Essai-sur-le-don.pdf>
- UNESCO (1997) *L'Enseignement ouvert et à distance : perspectives et considérations politiques 1997*. (1900, 1 janvier). UNESCO. Consulté le 30 juillet 2022, à l'adresse [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110752\\_fre.locale=fr](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110752_fre.locale=fr)

- Vallerand, R. (2016). *La théorie de l'autodétermination*. De Boeck Supérieur.
- Vallerand, R. et Blanchard, C. (1998). Motivation et éducation permanente : Contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation Permanente*, 136.
- Vallerand, R. J. (1983). The effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 100–107.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M. P. Zanna (Éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 29, p. 271-360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J., Colavecchio, P. G. et Pelletier, L. G. (1988). Psychological momentum and performance inferences: A preliminary test of the antecedents-consequences psychological momentum model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 92-108.
- Vallerand, R.-J. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Éditions Études Vivantes. <https://www.amazon.fr/Introduction-psychologie-motivation-Robert-J-Vallerand/dp/2760705528>
- Van der Maren Jean-Marie. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal. <https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/methodes-de-recherche-pour-leducation/fichiers>
- Van Scotter, J. R., et Motowidlo, S. J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 8, 525–531.
- Vannereau, J. (2020). *La dynamique des groupes en classe* [Master]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02536035>

- Vannereau, J. (2022). La cohésion groupale. Dans : Richard Wittorski éd., *Comment (mieux) faire société* (p. 192-208). Nîmes: Champ social. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/chaso.obert.2022.01.0192>
- Vertongen, G., Bourgeois, É., Nils, F., Viron, F. de, & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/1, 25-44. <https://doi.org/10.4000/osp.1829>
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris: De Boeck & Larcier
- Vygotsky, L. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Paris: Messidor-Éditions Sociales.
- Walckiers, M. et De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, 2, 53-75. <https://doi.org/10.3166/ds.2.53-75>
- Warner, R. (2010). Does the scientific evidence support the recovery model?. *The Psychiatrist*, 34(1), 3-5.
- Weinstein, N. et Ryan, R. M. (2010). When helping helps : Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 222-244. <https://doi.org/10.1037/a0016984>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Whiteside, A. L. (2015). Introducing the Social Presence Model to Explore Online and Blended Learning Experiences. *Online Learning: Official Journal of the Online Learning Consortium*, 19(2). <http://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/jaln/article/view/453/137>
- Williams, L. J. et Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17, 601–617.