

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
Peer Support Among Online Students: The Role of
Belongingness and Self-Motivation

Dalila Bebbouchi and Annie Jézégou

Volume 19, Number 1, 2022

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088827ar>
DOI: <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-01>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

CRIFPE

ISSN

1708-7570 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bebbouchi, D. & 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 / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-01>

Article abstract

The research for this article aimed to study spontaneous mutual aid behaviours among learners engaged in an e-learning system. In particular, it examined whether the feeling of belonging to a group exerted an influence on these aid behaviours. The other objective, linked to the previous one, was to verify whether such behaviours had an influence on students' degree of self-determination to training. The results of this research revealed that, for these students, the feeling of belonging to a group constitutes a motivational lever to develop supportive behaviours mainly based on altruism and comfort. These behaviours constitute, in turn, motivational support to continue in training.

© Dalila Bebbouchi et Annie Jézégou, 2022



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>



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

Dalila BEBBOUCHI^{1,2}
dalila.bebbouchi.etu@univ-lille.fr

Annie JÉZÉGOU¹
annie.jezegou@univ-lille.fr

Université de Lille
France

Peer Support Among Online Students: The Role of Belongingness and Self-Motivation

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-01>

Mis en ligne : 25 janvier 2022

Résumé

La recherche à l'origine de cet article visait à étudier les comportements d'entraide spontanée entre des étudiants inscrits dans un dispositif d'apprentissage en ligne. Il s'agissait en particulier d'examiner si le sentiment d'appartenance à un groupe exerçait une influence sur ces comportements d'entraide. Un autre objectif, lié au précédent, était de vérifier si de tels comportements avaient, à leur tour, une influence sur le degré d'autodétermination de la motivation de ces étudiants à l'égard de la formation. Les résultats de cette recherche révèlent que, pour ces étudiants, le sentiment d'appartenance à un groupe constitue un levier motivationnel pour développer des comportements d'entraide principalement basés sur l'altruisme et le réconfort. Ces comportements constituent, à leur tour, un soutien motivationnel pour poursuivre en formation.

Mots-clés

Apprentissage en ligne, entraide, sentiment d'appartenance à un groupe, autodétermination de la motivation, présence socioaffective

Abstract

The research for this article aimed to study spontaneous mutual aid behaviours among learners engaged in an e-learning system. In particular, it examined whether the feeling of belonging to a

1. Laboratoire CIREL (ULR 4354), équipe Trigone.

2. Également Centre de recherche sur l'information scientifique et technique CERIST (Algérie).



group exerted an influence on these aid behaviours. The other objective, linked to the previous one, was to verify whether such behaviours had an influence on students' degree of self-determination to training. The results of this research revealed that, for these students, the feeling of belonging to a group constitutes a motivational lever to develop supportive behaviours mainly based on altruism and comfort. These behaviours constitute, in turn, motivational support to continue in training.

Keywords

E-learning, mutual aid, feeling of belonging to a group, self-determination of motivation, socioaffective presence

Introduction

Avec l'évolution des technologies numériques de l'information et de la communication (TNIC), l'étudiant en apprentissage en ligne dispose de nombreuses possibilités pour interagir – au moyen d'artéfacts sicionumériques – avec ses enseignants, ses tuteurs ou ses pairs. Les interactions sociales médiatisées permettent ainsi d'atténuer l'isolement ressenti par les étudiants, ce sentiment étant par ailleurs l'un des principaux facteurs d'abandon en apprentissage en ligne (Glikman, 2014). Certaines formes d'interactions sociales permettent de créer une présence socioaffective au sein d'un espace numérique de communication, ce malgré l'éloignement géographique (Jézégou, 2019, 2022). Selon l'auteur, ces interactions sont porteuses de cohésion, de symétrie de relation et d'aménité. Elles engagent notamment des comportements d'entraide ou encore d'encouragement mutuel entre les apprenants. Par l'étude de comportements d'entraide spontanée d'étudiants dans l'apprentissage en ligne, la recherche à l'origine de cet article contribue, dans une certaine mesure, aux travaux sur la présence socioaffective, mais sous un angle particulier. En effet, elle étudie ces comportements d'un point de vue motivationnel, au regard de deux dimensions précises : d'une part, leur sentiment d'appartenance à un groupe et d'autre part, l'autodétermination de leur motivation à l'égard de la formation.

La première partie de l'article précise la problématique traitée lors de cette recherche ainsi que ses deux principales hypothèses. Elle présente les aspects essentiels de chacun des trois concepts phares : 1) l'entraide, 2) le sentiment d'appartenance à un groupe, 3) l'autodétermination de la motivation. La seconde partie décrit, dans les grandes lignes, le dispositif d'apprentissage en ligne en tant que support de l'étude empirique. Elle apporte aussi quelques éléments sur les étudiants sollicités pour cette étude. Elle présente ensuite la méthodologie d'analyse des données issues des réponses de 60 étudiants à un questionnaire ainsi que celles provenant des entretiens conduits auprès de 19 d'entre eux. La troisième partie de l'article livre une synthèse des principaux résultats issus de cette analyse tout en les formalisant. Enfin, la quatrième partie est consacrée à la discussion de ces principaux résultats au regard des hypothèses posées, avant de conclure.

1. Entraide spontanée, sentiment d'appartenance à un groupe et autodétermination de la motivation

Cette recherche visait à apporter des éléments de réponse aux deux questions suivantes : 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 de leur motivation à l'égard de leur formation?

La problématique générale et les hypothèses de recherche sont formalisées schématiquement de la manière suivante (figure 1).

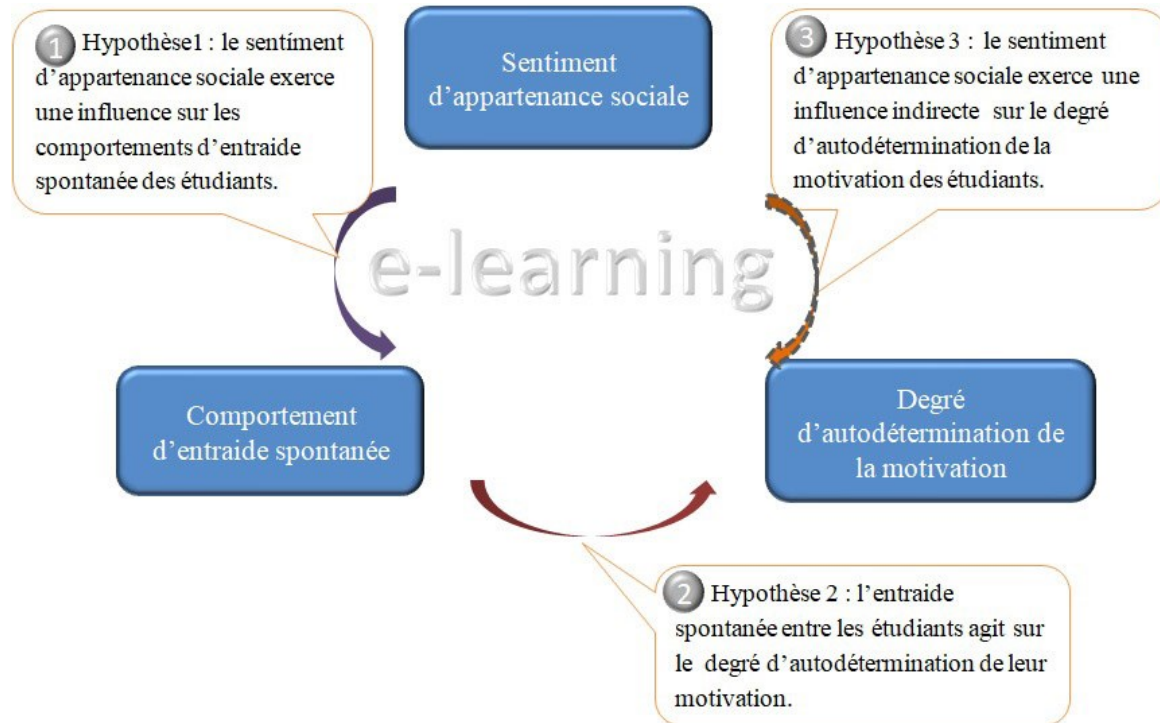


Figure 1

Schéma synthétique représentant la problématique et les hypothèses de la recherche

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 sociale à un groupe exercerait une influence indirecte sur le degré d'autodétermination de la motivation des étudiants (hypothèse 3 de la figure 1 ci-dessus).

1.1 L'entraide : ses dimensions essentielles

L'entraide a fait l'objet de plusieurs recherches dans divers domaines et sur différents groupes de personnes. Les pratiques d'entraide observées dans le domaine de l'éducation sont des pratiques généralement associées à deux termes intimement liés : le « tutorat » et le « monitorat ». Selon Bédouret (2003), certains chercheurs les utilisent de façon indifférenciée pour exprimer une action d'aide. Pour d'autres (De Peretti, 1977; Peterfalvi *et al.*, 1985, cités dans 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 et dans l'organisation de son travail personnel » (p. 115). De plus, comme le pointent Ros et Grossen (2016), il peut arriver qu'un étudiant vienne en aide spontanément à l'un de ses pairs sans qu'il soit convié à le faire. Dans ce cas, le tutorat n'est pas formalisé. Il se développe crescendo selon les besoins, les compétences et les aptitudes de chacun. Ce type de tutorat n'est ni institutionnalisé ni organisé; il intervient spontanément de manière libre et naturelle. Papi (2014) le qualifie de tutorat de « solidarité » : 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). Toujours selon Papi, ce type de tutorat n'a pas une grande incidence sur les apprentissages. À ce propos, Marchive (1997, cité dans Baudrit, 2007) ajoute qu'il a une fonction ponctuelle de l'ordre du dépannage ou du déblocage. Baudrit (2014) souligne, quant à lui, que cette entraide – qui peut être qualifiée de « spontanée » – contribue au soutien socioaffectif et moral nécessaire à la persévérance en formation, tout en faisant naître une certaine proximité sociale. Cette notion de proximité sociale se rapproche du concept de présence socioaffective formalisé sur le plan théorique par Jézégou, en particulier en contexte d'apprentissage en ligne.

Par ailleurs, dans le contexte du travail et des organisations, le comportement d'aide a été défini par Podsakoff *et al.* (2000) comme une forme importante de citoyenneté organisationnelle. Paillé (2007) précise qu'il s'agit d'un comportement spécifique qui « 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). Podsakoff *et al.* (2000) déclinent l'entraide en quatre dimensions : 1) l'altruisme, 2) le réconfort, 3) la conciliation, 4) la courtoisie. Tout d'abord, l'altruisme fait référence aux conduites délibérées en vue d'aider une personne dans son travail. Ensuite, la courtoisie correspond au fait de devancer systématiquement l'émergence des difficultés rencontrées par les autres. Puis, le réconfort est un comportement qui consiste à leur apporter un soutien moral par des encouragements. Enfin, la conciliation est le fait d'intervenir pour apporter un arrangement amiable à des personnes en conflit. La caractérisation des comportements d'entraide en ces quatre dimensions a été mobilisée lors de la recherche à l'origine de cet article.

Comme souligné précédemment, le deuxième concept phare associé à la problématique ainsi qu'à l'hypothèse 1 de cette recherche (figure 1 ci-dessus) est celui du sentiment d'appartenance à un groupe.

1.2 Le sentiment d'appartenance à un groupe

Matharan (2010) définit le sentiment d'appartenance comme « la conscience de partager avec les autres des valeurs, d'avoir des compréhensions communes et des intérêts identiques. Il est donc une connaissance partagée et une intuition » (p. 8). Loin d'être un acte fortuit, le sentiment d'appartenance impliquerait plutôt une identification personnelle par référence au groupe, telle que par exemple : posséder des attaches affectives, partager les valeurs du groupe, adopter ses normes et ses habitudes, être solidaire avec les autres membres du groupe. Pour Goodenow (1993), le sentiment d'appartenance à un groupe – une appartenance qualifiée également de « sociale » par Richer et Vallerand (1998) – ne peut pas se former isolément chez l'individu. En effet, il ne peut exister que si l'individu est accepté et reconnu par les autres, en l'occurrence par les autres membres du groupe. Les auteurs définissent le sentiment d'appartenance sociale comme : « 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 fait

d'être accepté par les autres conduit à une variété d'émotions positives (bonheur, ravissement, bien-être, calme) tandis que le fait d'être rejeté, exclu ou ignoré conduit à des sentiments négatifs puissants (dépression, chagrin, jalousie, solitude) (Baumeister et Leary, 1995). Les émotions que les personnes éprouvent, à la fois positives et négatives, sont donc liées à leur sentiment d'appartenance à un groupe. Dans tous les cas, le sentiment d'appartenance sociale est « l'un des moteurs essentiels de la persistance à vouloir contribuer avec des [sic] autres » (Heutte, 2014, p. 156). Par conséquent, ce sentiment constitue un levier motivationnel important de toute action, dont celle de travailler et d'étudier en groupe et plus largement de se former. Toujours au plan motivationnel, la théorie des besoins fondamentaux proposée par Deci et Ryan (2002) révèle, par ailleurs, que tout être humain a besoin d'être connecté aux autres, de se sentir intégré dans un groupe social (Baumeister et Leary, 1995; Ryan, 1995; Sarrazin *et al.*, 2011) et de recevoir du soutien et de l'attention. Ce besoin « d'appartenance » ou « d'affiliation sociale »³ est considéré comme un des éléments clés du bien-être de l'individu dans sa vie sociale. De plus, la satisfaction de ce besoin fondamental contribue au développement d'une motivation autonome au regard d'une action à réaliser, elle-même située dans un contexte donné et inscrite dans une temporalité spécifique. Deci et Ryan (2002) déclinent la motivation autonome en trois types spécifiques de motivation qui ont en commun d'être autodéterminés. Comme annoncé précédemment, l'autodétermination de la motivation constitue le troisième concept phare de cette recherche, au côté de l'entraide et du sentiment d'appartenance à un groupe (figure 1 ci-dessus).

1.3 L'autodétermination de la motivation

La théorie de l'autodétermination (TAD), élaborée par Deci et Ryan (1985, 2008), met en avant plusieurs types de motivations regroupés dans deux classes : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. L'amotivation traduit, quant à elle, une absence de motivation. Elle est décrite par Vallerand et Thill (1993) comme l'état d'une personne qui « ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus » (p. 256).

Deci et Ryan (1985) précisent qu'une personne intrinsèquement motivée est une personne qui s'engage dans une activité parce qu'elle la trouve intéressante et la réalise de manière complètement volontaire et autonome. Quant à la motivation extrinsèque, les auteurs en proposent différents types qu'ils positionnent sur un continuum d'autodétermination. Ces types de motivation, comme le montre la figure 2 ci-après, vont de la motivation la moins autodéterminée à la plus autodéterminée :

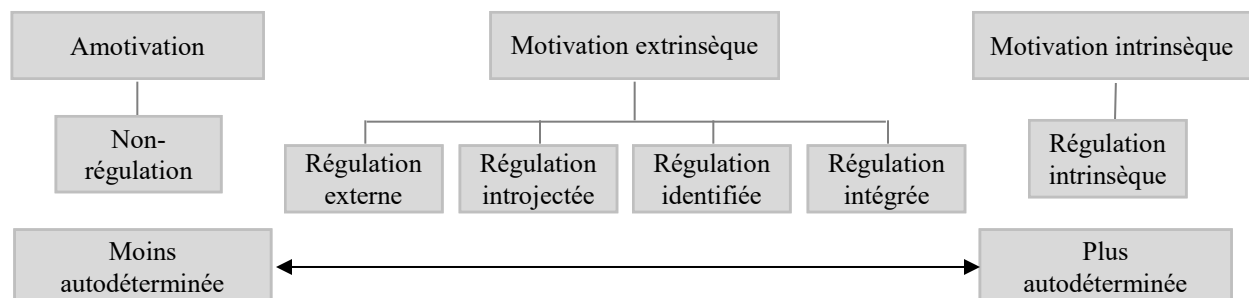


Figure 2

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

3. En langue française, il s'agit des deux expressions les plus utilisées par les auteurs.

Les motivations extrinsèques à régulation externe et introjectée sont dites « contrôlées » (Deci et Ryan, 2002), car la personne a le sentiment d'être sous pression, d'être obligée 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 »⁴. 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) précisent 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.

Les trois concepts phares de la recherche venant d'être précisés pour ce qu'ils ont d'essentiel, il convient maintenant de décrire l'étude empirique réalisée. Chacun de ces trois concepts constitue une dimension opérationnalisée lors de cette étude.

2. L'étude empirique réalisée auprès d'étudiants en apprentissage en ligne

Cette étude empirique est fondée sur une démarche mixte à dominante qualitative. Ainsi, les données qualitatives ont apporté un éclairage supplémentaire et ont approfondi et amélioré la compréhension des premiers résultats quantitatifs. Ce choix méthodologique a été motivé par deux principaux objectifs au regard des hypothèses posées (figure 1 ci-dessus) : 1) vérifier l'existence de liens entre les trois dimensions de la recherche; 2) décrire et comprendre les influences alors en jeu.

La première phase de l'étude empirique s'est appuyée sur une enquête par questionnaire auprès d'étudiants en apprentissage en ligne. La seconde a reposé sur des entretiens individuels semi-directifs, en visioconférence ou par téléphone, auprès d'étudiants volontaires⁵ et ayant répondu à ce questionnaire⁶. Des entretiens en présentiel étaient impossibles compte tenu de la dispersion des étudiants dans plusieurs pays de la francophonie et de régions de France. Avant de présenter la méthodologie mixte adoptée, il convient de préciser le support de l'étude empirique ainsi que les principales caractéristiques de ces étudiants.

2.1 Le support de l'étude empirique et les caractéristiques des étudiants sollicités

Le support de l'étude empirique est le master 2 en apprentissage en ligne préparant au métier de l'« ingénierie pédagogique multimédia et recherche en formation des adultes » (IPM-RFA) de l'Université de Lille (France). Il se prêtait parfaitement à cette recherche et ceci pour trois raisons :

- 1) la formation est entièrement à distance;
- 2) il s'agit d'une formation diplômante de longue durée (18 mois);
- 3) les étudiants réalisent des travaux de groupe.

4. 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 organisationnelle des mêmes auteurs (1985).

5. À 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 semi-dirigé selon la stratégie d'échantillonnage de volontaires (Gumuchian et Marois, 2000).

6. Chaque étudiant a lu et signé le formulaire d'information et de consentement pour participer à ce projet de recherche, tout en autorisant l'enregistrement de son entretien.

Dans tous les cas, il s'agit de petits groupes composés de trois à cinq étudiants.

Au moment du recueil de données, les étudiants sollicités étaient inscrits dans deux promotions différentes de ce master : une promotion en début de parcours (promotion 2017-2019) et une autre en fin de parcours (promotion 2016-2018). Les étudiants de la promotion 2017-2019 achevaient la première phase de la formation alors que ceux de la promotion 2016-2018 terminaient la troisième phase. Ce choix de réaliser l'étude empirique auprès de ces deux promotions a été également motivé par la manifestation possible de comportements d'aide à long terme entre les étudiants lors des différents travaux de groupe.

La première phase du recueil de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire en ligne. Soixante étudiants y ont répondu. La figure 3 présente les grandes caractéristiques du ce panel de répondants.

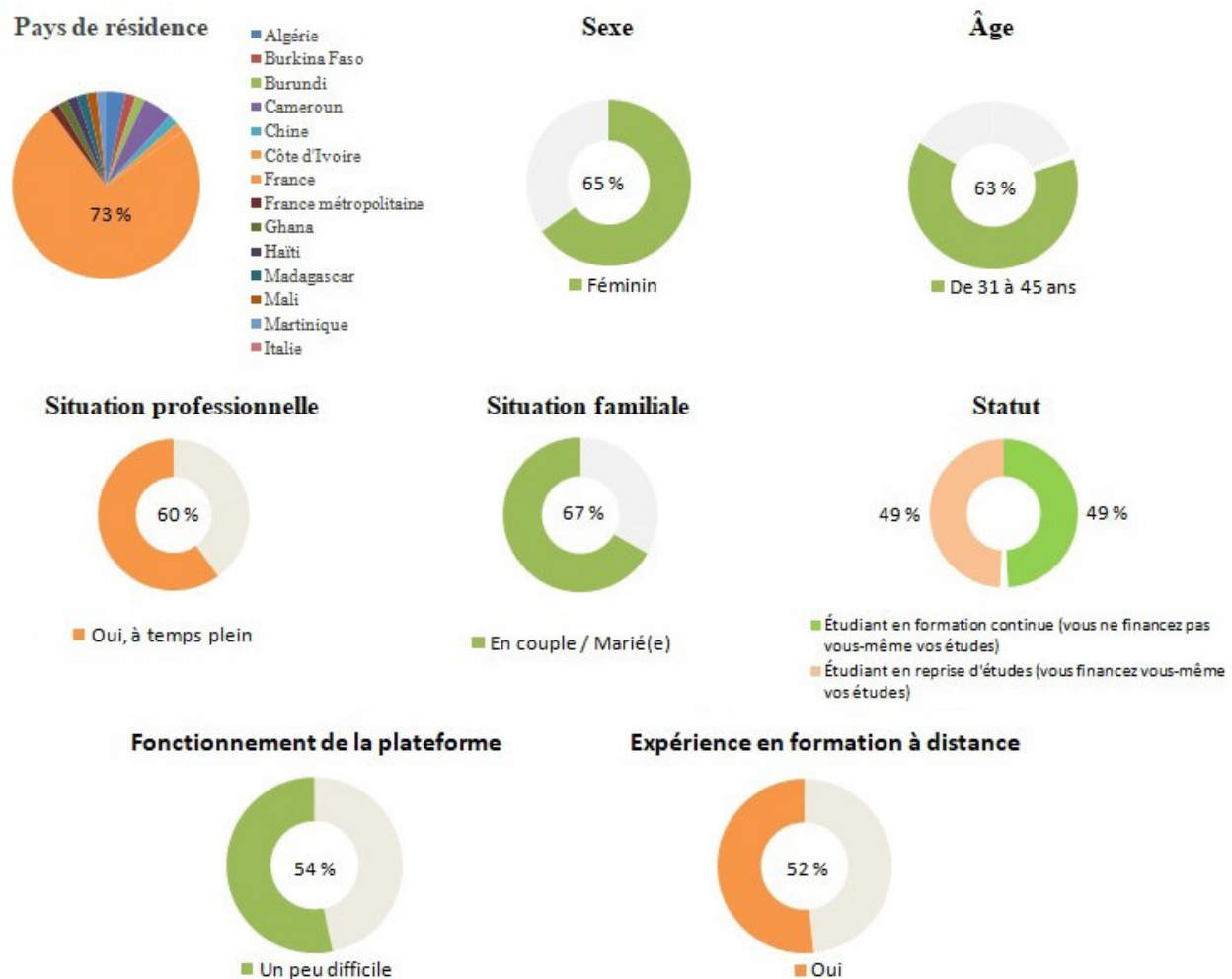


Figure 3

Quelques grandes caractéristiques de l'échantillon des 60 étudiants ayant répondu au questionnaire

Le tableau 1 ci-après présente la répartition de ces 60 étudiants en fonction de leur promotion.

Quant au panel des 19 étudiants retenus pour l'étude et interviewés, il était principalement constitué de femmes, en l'occurrence sept femmes de la promotion 2017-2019 et huit femmes de la promotion 2016-2018, soit 15 au total. Pour la majorité, ils étaient âgés de 31 à 45 ans. Tous les étudiants de la promotion 2016-2018 et six étudiants de la promotion 2017-2019 étaient en

formation continue ou en reprise d'études. Sept étudiants de la promotion 2017-2019 et huit étudiants de la promotion 2016-2018 trouvaient le fonctionnement de la plateforme d'apprentissage en ligne un peu difficile ou difficile. Les interviewés résidaient, pour la majorité, en France. Les caractéristiques du public interviewé sont assez représentatives de celles de l'ensemble des répondants au questionnaire (figure 3 ci-dessus).

Tableau 1

Répartition des étudiants de l'étude empirique

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

2.2 La méthodologie de recueil et d'analyse des données

Le questionnaire a été élaboré en juxtaposant trois échelles psychométriques existantes⁷, à la fois validées sur le plan théorique et sur le plan empirique. D'autres questions ont été intégrées au début du questionnaire en ligne pour établir le profil sociodémographique des répondants, leur profil technologique (expérience en formation à distance, perception du fonctionnement de la plateforme) et leur statut professionnel.

La première échelle, intégrée à ce questionnaire, est l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS). Elle est issue des travaux de Richer et Vallerand (1998) et permet de mesurer le sentiment d'appartenance sociale. Elle s'appuie sur les deux dimensions constitutives du sentiment d'appartenance à un groupe (également qualifiée de « sociale ») : 1) le sentiment d'acceptation; 2) le sentiment d'intimité. La deuxième échelle permet de mesurer le comportement d'aide adopté envers les pairs. Elle a été initialement construite par Podsakoff et Mackenzie (1994) puis traduite en français et validée sur le plan psychométrique par Paillé (2007). Elle compte sept items : l'altruisme (2 items), la courtoisie (2 items), la conciliation (2 items) et le réconfort (1 item). Enfin, la troisième échelle psychométrique est celle de la motivation en formation des adultes dite « EMFA » (Fenouillet *et al.*, 2015). Elle est composée de 24 questions et permet de mesurer les différents degrés d'autodétermination de la motivation, selon la typologie élaborée initialement par Deci et Ryan (2008).

Les données quantitatives issues de cette enquête par questionnaire ont subi un traitement statistique visant la recherche de corrélation – ou de liens – entre, d'une part, le « sentiment d'appartenance sociale » et « l'entraide » (hypothèse 1) et, d'autre part, entre « l'entraide » et « le degré d'autodétermination de la motivation » (hypothèse 2).

Concernant le volet qualitatif de l'étude, un guide d'entretien a été préalablement conçu sur la base des trois grandes dimensions (ou concepts phares) de la recherche et de leurs sous-dimensions associées. Il comporte 13 questions ouvertes, en relation avec les quatre thèmes suivants :

- 1) la demande d'aide, la réception d'aide et le don de l'aide;
- 2) le sentiment d'appartenance au groupe;

7. Échelles de Likert à 5 points.

- 3) la motivation initiale à l'égard de la formation;
- 4) les expériences vécues qui ont influencé l'envie de poursuivre en formation.

Les deux derniers thèmes renvoient à l'autodétermination de la motivation. Les questions ont chaque fois été adaptées afin de faire ressortir les indicateurs de chacune des trois dimensions de la recherche. Les données qualitatives, issues de la transcription des 19 entretiens, ont subi une double analyse. La première est une analyse statistique textuelle (dite lexicométrique) menée sur un corpus représentant l'ensemble des entretiens transcrits. Elle a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse lexicale « Iramuteq⁸ ». La seconde, assistée par le logiciel Weft QDA⁹, est une analyse qualitative par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012). Ces catégories ont été fixées *a priori* : elles se réfèrent aux trois « dimensions » de cette recherche auxquelles sont associées des « sous-dimensions » (ou « sous-catégories »). De nouvelles catégories ont également émergé de cette analyse.

3. Les principaux résultats de l'étude empirique

Cette partie présente les principaux résultats obtenus à la suite des différentes analyses précisées à l'instant en ce qui concerne les données recueillies à l'aide du questionnaire en ligne (60 répondants) et des 19 entretiens.

3.1 Les résultats de l'enquête par questionnaire auprès de 60 étudiants

Les résultats du traitement statistique visant la recherche de corrélations induisent deux séries de résultats :

1. Pour les répondants en début de formation (2017-2019), il n'existe pas de lien entre le sentiment d'appartenance sociale à un groupe et l'entraide. Une corrélation négative s'observe en particulier entre le sentiment d'intimité et tous les indicateurs d'entraide. Pour les répondants en fin de formation (2016-2018), seule une sous-dimension du sentiment d'appartenance – à savoir la sous-dimension de « l'intimité » – entretient un lien fort avec la sous-dimension « conciliation » de l'entraide ($r = 0,508$ s. $p < 0,01$);
2. Les liens les plus élevés entre l'entraide, notamment le réconfort, et les différents types de motivations s'observent sur le plan de la motivation extrinsèque à régulation identifiée pour la promotion 2017-2019 ($r = 0,555$ s. $p < 0,01$), de la motivation à régulation intégrée pour la promotion 2016-2018 ($r = 0,395$ s. $p < 0,05$) et de la motivation intrinsèque à la connaissance pour les deux promotions (pour la promotion 2017-2019 : $r = 0,579$ s. $p < 0,01$ et pour la promotion 2016-2018 : $r = 0,452$ s. $p < 0,01$). Ces résultats tendent ainsi à révéler une corrélation entre l'entraide et une motivation dite « autonome ».

Pour ce qu'elles ont d'essentiel, ces deux séries de résultats¹⁰ tendent à montrer des liens malgré tout limités entre les dimensions de la recherche, associées ici deux à deux respectivement dans l'hypothèse 1 et dans l'hypothèse 2 (figure 1 ci-dessus).

8. Iramuteq (<http://iramuteq.org>), interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires, est un logiciel libre qui permet de faire des analyses statistiques sur des corpus texte en utilisant la méthode de classification décrite par Reinert (1983, 1990).

9. Weft QDA (s.d.) est un outil libre d'analyse des données qualitatives.

10. Certaines données suivent la loi normale, d'autres non, ce qui peut fragiliser la robustesse des corrélations établies.

3.2 Les résultats essentiels issus de l'analyse lexicométrique du corpus de données extraites des 19 entretiens

L'analyse statistique des fréquences des mots employés dans les 19 entretiens transcrits, à l'aide du logiciel Iramuteq, a permis de mettre en exergue des groupes de mots significatifs et de proposer des regroupements pour une vision plus globale et plus homogène des verbatims. La classification descendante hiérarchique (CDH) a abouti à trois classes de formes sur ces 97,1 % de segments de textes classés selon une analyse « simple sur texte » après lemmatisation¹¹.

La figure 4 ci-après représente la synthèse de la classification hiérarchique et l'interprétation des trois classes obtenues.

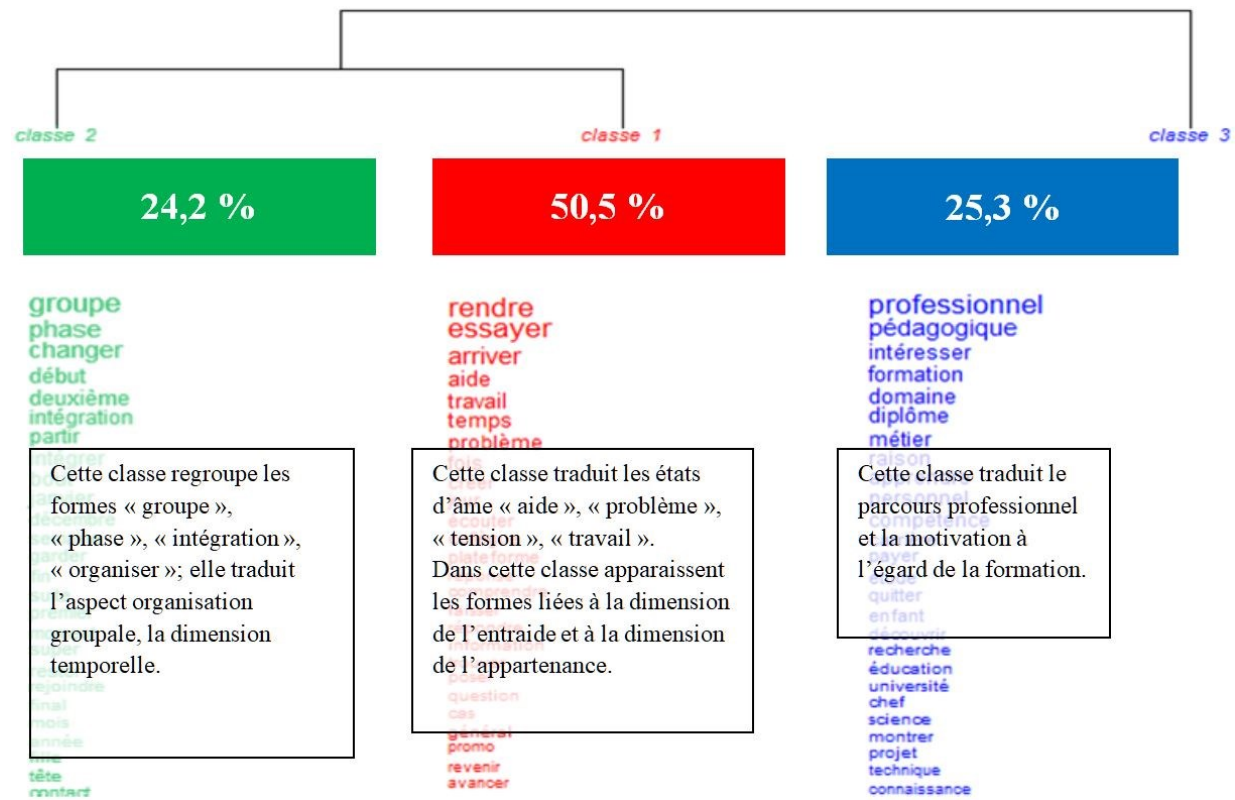


Figure 4

Classification hiérarchique descendante des termes fréquemment employés ensemble dans le corpus des 19 transcriptions d'entretiens réalisés

Une première ramification du corpus permet de distinguer les classes 2 et 1 de la classe 3, ce qui laisse supposer des discours autour de « l'appartenance » et de « l'entraide » nettement distincts de ceux sur la motivation à la formation. Dans la classe 2, les étudiants interviewés mettent l'accent sur le travail de groupe pour réaliser une tâche commune. Les comportements d'entraide ont lieu dans ce groupe plutôt que dans le groupe plus large de formation ou la promotion. Par conséquent, si l'on se réfère à l'intégralité du corpus de données issues des 19 entretiens, il existerait un lien entre « l'appartenance à un groupe de travail » et « l'entraide ». Ce résultat se cumule avec celui issu de la recherche de corrélation, en particulier celui qui met en avant un lien fort du « sentiment d'appartenance sociale » avec la sous-dimension « conciliation » de l'entraide.

11. C'est-à-dire une fois que les verbes ont été réduits à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier.

En revanche, *a contrario* de la corrélation établie entre la sous-dimension du « réconfort » et les motivations les plus autodéterminées (mais uniquement pour cette sous-dimension au regard des trois autres) (section 2.2 ci-dessus), le fait que la classe 3 soit complètement distincte des deux autres classes ne révèle pas l'existence d'un lien entre « l'entraide » et la « motivation » en général (hypothèse 2).

Au final, les résultats issus du traitement des réponses au questionnaire ainsi que ceux provenant de cette analyse lexicométrique du corpus issu des entretiens tendent ensemble et dans une certaine mesure à fragiliser les hypothèses 1 et 2 émises au début de la présente recherche.

3.3 Les principaux résultats de l'analyse qualitative des propos recueillis lors des 19 entretiens

Comme souligné précédemment, la méthode adoptée pour analyser les données qualitatives issues des 19 entretiens, à l'aide du logiciel Weft QDA, est l'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Muchielli, 2012). Les extraits de verbatims ont été indexés à chacune des trois catégories (également nommées « dimensions ») définies *a priori* ainsi que leurs sous-catégories (section 2.2 ci-dessus et/ou partie 1 du présent article). Puis, un comptage a été réalisé par un calcul du nombre d'extraits apparaissant dans chacune des catégories et sous-catégories afin « de dégager des constatations et des interprétations relatives à la répartition du matériel » (L'Écuyer, 1990, p. 97).

Le tableau 2 ci-après correspond aux réponses d'étudiants interrogés sur les trois dimensions de la recherche : leurs comportements d'entraide, leur sentiment d'appartenance au groupe et leurs motivations initiales à l'égard de la formation.

Tableau 2

Matrice croisant les 19 étudiants interviewés et les différentes catégories en colonnes

Catégories	Comportement d'entraide				Sentiment d'appartenance sociale		Degré d'autodétermination de la motivation*					Nature des groupes	
	Altruisme	Conciliation	Courtoisie	Réconfort	Acceptation	Intimité	MIC	REG	IND	INT	EXT	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	
E19 (17-19)	x		x		x	x	x		x			x	
	16	6	3	13	16	5	11	1	15	0	0	13	9

* MIC : motivation intrinsèque à la connaissance; REG : régulation intégrée; IND : régulation identifiée; INT : régulation introjectée; EXT : régulation externe

Comme le montre la dernière colonne du tableau 2, une catégorie a émergé de l'analyse. Cette catégorie a été nommée « nature des groupes »; elle-même scindée en deux sous-catégories qualifiées respectivement pour cette recherche de « groupe fusionnel » et de « groupe tourmenté ». Dans les groupes fusionnels règnent la compréhension, l'entente et l'empathie tandis que dans les groupes « tourmentés » dominent l'agitation ou l'éclatement à la suite de l'abandon de coéquipiers. Concernant le « sentiment d'appartenance », tous les étudiants ont rapporté le fait de se sentir appartenir à un groupe de travail, ce qui rejoint l'un des principaux résultats obtenus à l'issue de l'analyse lexicométrique, comme souligné précédemment.

Treize étudiants sur 19 déclarent avoir été, au cours de leur formation, bien acceptés dans des groupes de travail dits « fusionnels ». En particulier, cinq d'entre eux ont montré un fort sentiment d'appartenance, dont trois étudiants de la promotion 2017-2019 et deux étudiants de la promotion 2016-2018 (en bleu clair dans le tableau 2 ci-dessus). Ces étudiants se sont sentis non seulement acceptés, mais également proches des autres (intimité), en confiance). Ils précisent même avoir développé une certaine amitié avec les autres membres du groupe. En revanche, neuf étudiants sur 19, dont deux étudiants de la promotion 2017-2019 et sept étudiants de la promotion 2016-2018, ont fait partie de groupes dits « tourmentés ». Néanmoins, trois d'entre eux (3/9) appartenant à la promotion 2016-2018 ont, à la fin de leur formation, pu rejoindre des groupes fusionnels (en bleu foncé dans le tableau 2 ci-dessus). Dès lors, ils se sont sentis fortement appartenir à ces groupes.

Des comportements d'entraide, quant à eux, se retrouvent chez la majorité des étudiants interviewés. Plus précisément, 16 étudiants sur 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. Treize étudiants révèlent s'être encouragés mutuellement pendant tout le parcours, principalement dans leurs groupes de travail. Ces encouragements se sont manifestés notamment lorsqu'ils ont senti que les autres étaient en difficulté ou quand ils entrevoyaient des problèmes dans le groupe de travail, ce qui relève la manifestation de comportements de réconfort en tant que sous-catégorie de l'entraide.

Concernant la conciliation, également sous-catégorie de l'entraide, trois étudiants des groupes fusionnels (3/13) précisent être intervenus dans ce sens, soit dans leurs groupes de travail, pour dépasser un problème. Ils agissaient alors en « conciliateurs », en particulier lorsque les membres du groupe étaient en désaccord ou lorsqu'ils percevaient des problèmes, et essayaient d'influencer alors dans le sens du consensus. En revanche, les étudiants conciliateurs des groupes tourmentés (3/9) intervenaient pour essayer d'assainir et d'apaiser le climat de tension qui régnait dans leurs groupes. Ces mêmes étudiants déclarent que cette situation les avait vraiment affectés.

En croisant, au plan qualitatif, le sentiment d'appartenance au groupe et les comportements d'entraide déclarés, on obtient le tableau 3 ci-après.

Il apparaît que la majorité des étudiants (15/19) qui se sentent acceptés par leurs pairs ont des comportements « altruistes »; 12 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 annoncent avoir des comportements altruistes (5/19) et de réconfort (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 à « la conciliation ». Ceci contrarie le principal résultat issu de la recherche de

corrélation, à savoir que le sentiment « d'intimité » est lié aux comportements « conciliateurs ». Ces résultats semblent valables surtout pour les étudiants en fin de formation, car huit étudiants sur 11 de la promotion 2016-2018 contre trois étudiants sur huit de la promotion 2017-2019 estiment que les comportements d'altruisme et de réconfort sont liés au sentiment d'acceptation et d'intimité.

Tableau 3

Lien entre le sentiment d'appartenance au groupe et les comportements d'entraide

Comportement d'entraide	Sentiment d'appartenance	
	Acceptation	Intimité
Altruisme	15	5
Conciliation	5	2
Courtoisie	3	1
Réconfort	12	4

Onze étudiants sur 19 (voir tableau 2 ci-dessus) sont motivés intrinsèquement, dont quatre étudiants de la promotion 2017-2019 et sept étudiants de la promotion 2016-2018. Quinze étudiants sur 19, dont l'ensemble des étudiants de la promotion 2017-2019, ont plutôt une motivation centrée sur l'atteinte d'objectifs valorisés (motivation extrinsèque à régulation identifiée). Le tableau 4 ci-après représente le lien entre les différentes sous-catégories de l'entraide et les degrés d'autodétermination de la motivation. Il montre que les comportements d'entraide sont liés aux motivations autodéterminées (1^{re} et 3^e lignes du tableau 4), c'est-à-dire à celles qui sont associées au plaisir d'apprendre (motivation intrinsèque à la connaissance) ainsi qu'aux avantages que peut procurer la formation pour développer sa carrière professionnelle (motivation extrinsèque à régulation identifiée). Il apparaît que les liens les plus forts entre les types de motivation et l'entraide se situent sur le plan des comportements altruistes et de réconfort en tant que sous-catégories de l'entraide. Ce résultat renforce ceux qui ont été obtenus à la suite de l'analyse de corrélation évoquée ci-dessus (section 3.1.).

Cette analyse a révélé, également, que les situations d'agitation, de tension ou de bienveillance entre membres d'un groupe de travail affectent la motivation autodéterminée de ces derniers.

Tableau 4

Lien entre les comportements d'entraide et les différents degrés d'autodétermination de la motivation

Degré d'autodétermination de la motivation	Comportement d'entraide			
	Altruisme	Conciliation	Courtoisie	Réconfort
MIC – Motivation intrinsèque à la connaissance	9	5	3	6
REG – Régulation intégrée	1	0	0	1
IND – Régulation identifiée	13	4	3	10
INT – Régulation introjectée	0	0	0	0

4. Retour sur les hypothèses, discussion et synthèse

4.1 Les effets du sentiment d'appartenance à un groupe sur les comportements d'entraide

La première hypothèse (figure 1 ci-dessus) consistait à étudier le rôle joué par le sentiment d'appartenance sociale des étudiants à un groupe sur leurs comportements d'entraide. Sur le plan corrélationnel, les résultats montrent qu'il existe un lien significatif entre le sentiment d'intimité

et les comportements d'entraide, plus spécifiquement, le comportement de conciliation : c'est-à-dire le fait d'intervenir pour apporter un arrangement amiable à des personnes en conflit. Cette relation est davantage présente chez les étudiants en fin de formation, car ils ont *a priori* eu le temps de développer des liens, principalement des liens socioaffectifs. Ces liens se manifestant par une certaine sensibilité aux problèmes rencontrés par leurs pairs. L'analyse qualitative, en revanche, met en exergue que les sentiments « d'acceptation » et « d'intimité » semblent plus liés aux comportements altruistes et de réconfort qu'aux comportements de courtoisie et de conciliation. Un des résultats, à la fois de l'analyse lexicométrique et de l'analyse par catégories conceptualisantes, montre que les étudiants ressentent un sentiment d'appartenance à leur groupe de travail plutôt qu'à leur groupe de formation (promotion). Ce résultat semble valable pour les étudiants des deux promotions.

Un autre résultat marquant de cette recherche 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 premiers, il existe un fort sentiment d'appartenance (acceptation et intimité). Les étudiants de ces groupes se sentent compris et en confiance. Ils s'entraident délibérément et s'apportent un soutien moral. De plus, les comportements altruistes et de réconfort semblent avoir généré un sentiment d'attachement et d'amitié. Comme le précisent Baumeister 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. 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. Maneret *al.* (2007) précisent que ce type de comportements constitue une réponse à un besoin d'appartenance insatisfait. Par conséquent, en ce qui concerne les étudiants sollicités pour cette étude, le sentiment d'appartenance à un groupe où règnent entente et sympathie constitue un levier motivationnel pour s'entraider et s'encourager entre pairs. Là également, le résultat est valable pour les étudiants des deux promotions (début et fin de formation).

4.2 Les effets de l'entraide sur le degré d'autodétermination de la motivation

Concernant la deuxième hypothèse, 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 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. *A contrario*, d'après les témoignages recueillis, dans les groupes de travail où la dynamique collective est peu probante, les étudiants traversent des moments d'agitation, d'agressivité et de discorde. Ils voient leur motivation diminuer. Par conséquent, il ressort que l'entraide prodiguée et la bienveillance des uns envers les autres constituent un soutien motivationnel pour poursuivre en formation. À ce propos, les promotions étant différentes en début et en fin de formation, il n'a pas été possible de distinguer le degré d'internalisation de la motivation des apprenants de manière longitudinale.

4.3 Synthèse des résultats

Le sentiment d'appartenance au groupe varie selon la nature des groupes dans lesquels ces étudiants évoluent. Ils expriment un fort sentiment d'appartenance à un groupe lorsque compréhension et aménité y règnent au point de lier des amitiés entre coéquipiers. Dès lors, ils se sentent en confiance et intégrés au groupe. Ils manifestent alors des comportements d'entraide et d'encouragement mutuel. Ainsi, pour ces étudiants, le sentiment d'appartenance constitue un levier motivationnel pour développer des comportements altruistes et de réconfort. Ces derniers constituent à leur tour un soutien motivationnel pour poursuivre la formation. Par conséquent, et toujours pour ces étudiants, le sentiment d'appartenance agit de façon indirecte sur la motivation à l'égard de la formation.

Conclusion

La recherche à l'origine de cet article contribue aux travaux sur l'entraide des apprenants en contexte d'apprentissage en ligne, principalement au regard de deux dimensions motivationnelles ciblées. Ses résultats ouvrent une piste non explorée lors de ce travail, 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 dans l'apprentissage en ligne pourrait certes trouver son origine dans un sentiment d'appartenance au groupe, mais la question serait alors de déterminer 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.

Compte tenu du corpus relativement limité de données, les apports de cette recherche sont certes modestes. Mais ils pointent l'enjeu porté par les dimensions motivationnelles de l'entraide en apprentissage en ligne, 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. De plus, ils contribuent à mieux cerner, d'un point de vue motivationnel, l'utilité de créer une présence socioaffective, en développant notamment des comportements d'entraide.

Références

- Baudrit, A. (2007). *Relations d'aide entre élèves à l'école*. De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2014). *La relation d'aide dans les organisations. Santé, éducation, travail social*. De Boeck Supérieur.
- 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>
- Bédouret, T. (2003). « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques. *Recherche et formation*, (43), 115-126. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1854>
- Csillik, A. et Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans P. Carré (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 223-240). Dunod.

- 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. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Fenouillet, F., Heutte, J. et Vallerand, R. (2015, juillet). *Validation of the adult education motivations scale/Échelle de motivation en formation des adultes (EMF)* [communication orale]. Fourth World Congress on Positive Psychology (IPPA), Orlando, États-Unis. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3511.3040>
- Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance : quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs*, (8). <https://doi.org/10.4000/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. <https://doi.org/b27t2v>
- Gumuchian, H. et Marois, C. (2000). *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.
- 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). *Sticef*, 21, 149-184. <http://sticef.univ-lemans.fr/...>
- 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. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/...>
- Jézégou, A. (2022) *La présence à distance en e-formation. Enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Presses universitaires du Septentrion.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Matharan, J. L. (2010). *Histoire du sentiment d'appartenance en France*. L'Harmattan.
- Paillé, P. (2007). La citoyenneté dans les organisations. Validation française des échelles de mesure de Podsakoff et MacKensie (1994). *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2007/2(74), 59-66. <https://doi.org/10.3917/cips.074.0059>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Papi, C. (2014). De la diversité du tutorat de pairs. *Tutorales*, (12), 42-56.
<http://fr.calameo.com/...>
- Podsakoff, P. M. et MacKenzie, S. B. (1994). Organizational citizenship behaviors and sales unit effectiveness. *Journal of Marketing Research*, 31(3), 351-363.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002224379403100303>
- 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/10.1016/S0149-2063\(00\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00047-7)
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'analyse des données*, 8(3), 187-198.
http://numdam.org/item/CAD_1983__8_2_187_0
- Reinert, M. (1990). ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : *Aurélia* de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Richer, S. et Vallerand, R. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48(2), 129-137.
- Ros, J. et Grossen, 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*, 2016/2(110), 137-158. <https://doi.org/10.3917/cips.110.0137>
- 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>
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 273-312). De Boeck.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (dir.). (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Études vivantes.
- WeftQDA (version 1.0.1) [logiciel]. <http://pressure.to/qda>