

Louvain School of Management

Lien entre la motivation, les caractéristiques d'efficacité de l'équipe et la paresse sociale chez les étudiants de Master à l'UCL

Mémoire projet/recherche réalisé par
Brieuc Tollenaere

en vue de l'obtention du titre de
**Master 120 crédits en
Master en ingénieur de gestion**

Promoteur(s)
Nathalie Delobbe

Année académique 2016-2017

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais remercier très sincèrement ma promotrice, Mme Delobbe pour avoir encadré et surtout soutenu mon mémoire. Sa présence, son écoute, son soutien et ses conseils avisés m'ont été très précieux.

Je remercie également toutes les personnes qui m'ont soutenue moralement durant cette période. Je pense à ma famille, mes amis et en particulier le groupe « on fait notre mémoire » qui ont été indispensables à cette entreprise.

Merci aussi à mon papa pour les nombreuses heures de réflexions et de perfectionnement de mon mémoire. Merci à Camille pour son soutien journalier et son apport technique à ce mémoire. Merci à ma maman, Alexandre, Audrey et Godefroid pour leur relecture très bienvenue.

Je remercie Finalement l'Université de Louvain-la-Neuve pour l'enseignement prodigué tout le long de mon cursus.

| | |
|---|-----------|
| <i>Remerciements</i> | I |
| 1 Introduction | 1 |
| 1.1 Mise en contexte | 1 |
| 1.2 Approche du problème | 1 |
| 1.3 Motivation de la recherche | 2 |
| 2 Caractéristiques d'efficacité d'une équipe | 4 |
| 2.1 Concepts préalables | 4 |
| 2.1.1 <i>L'équipe</i> | 4 |
| 2.1.2 <i>Efficacité</i> | 5 |
| 2.1.3 <i>Equipe efficace</i> | 5 |
| 2.2 Le modèle d'efficacité d'une équipe de Cohen et Bailey | 8 |
| 2.3 Facteurs environnementaux | 9 |
| 2.4 Design | 10 |
| 2.4.1 <i>Composition de l'équipe de travail</i> | 10 |
| 2.4.2 <i>Description de la tâche</i> | 12 |
| 2.4.3 <i>Contexte de l'organisation</i> | 15 |
| 2.5 Processus de fonctionnement du groupe | 16 |
| 2.5.1 <i>Processus internes</i> | 17 |
| 2.6 Caractéristiques psychosociales | 20 |
| 2.7 Conclusion du point 2, les caractéristiques d'efficacité d'une équipe | 21 |
| 3 La motivation individuelle | 21 |
| 3.1 Introduction | 21 |
| 3.2 Revue des théories de la motivation | 22 |
| 3.2.1 <i>La théorie des besoins</i> | 22 |
| 3.2.2 <i>Les théories Cognitives</i> | 23 |

| | | |
|-------|---|-----------|
| 3.2.3 | <i>Théorie des objectifs</i> | 23 |
| 3.2.4 | <i>Théorie Sociale Cognitive(TSC)</i> | 24 |
| 3.3 | Théorie de l'auto-détermination..... | 25 |
| 3.3.1 | <i>Types de motivation</i> | 25 |
| 3.3.2 | <i>Le modèle</i> | 26 |
| 3.4 | L'échelle de motivation en éducation (EME) | 28 |
| 3.5 | Conclusion du point 3, la motivation individuelle | 29 |
| 4 | La paresse sociale | 31 |
| 4.1 | Introduction | 31 |
| 4.2 | Différentes théories de la paresse sociale..... | 32 |
| 4.2.1 | <i>Théorie de l'impact social</i> | 32 |
| 4.2.2 | <i>Théorie de l'évaluation potentielle</i> | 33 |
| 4.2.3 | <i>Théorie de l'effort superflu</i> | 33 |
| 4.2.4 | <i>Théorie de la correspondance des efforts</i> | 33 |
| 4.3 | Modèle d'effort collectif | 34 |
| 4.4 | Conclusion du point 4, la paresse sociale..... | 39 |
| 5 | Problématique, question de recherche et hypothèses | 40 |
| 5.1 | Problématique et question de recherche | 40 |
| 5.2 | Modèle hypothétique simplifié | 43 |
| 5.3 | Sous-hypothèses | 44 |
| 5.3.1 | <i>Relation entre motivation individuelle et paresse sociale</i> | 44 |
| 5.3.2 | <i>Relation entre Caractéristiques d'une équipe efficace et paresse sociale</i> | 45 |
| 6 | Méthodologie de la recherche | 49 |
| 6.1 | Echantillonnage | 49 |
| 6.2 | Questionnaire..... | 49 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 6.2.1 | <i>La paresse sociale</i> | 50 |
| 6.2.2 | <i>La motivation extrinsèque de régulation introjectée</i> | 50 |
| 6.2.3 | <i>la motivation extrinsèque de régulation identifiée</i> | 51 |
| 6.2.4 | <i>la motivation intrinsèque à la connaissance</i> | 51 |
| 6.2.5 | <i>La motivation intrinsèque à l'accomplissement</i> | 51 |
| 6.2.6 | <i>La communication</i> | 52 |
| 6.2.7 | <i>La gestion des conflits</i> | 52 |
| 6.2.8 | <i>La coopération</i> | 52 |
| 6.2.9 | <i>La valence de la tâche</i> | 53 |
| 6.2.10 | <i>Variables supplémentaires</i> | 53 |
| 7 | Analyse des qualités psychométriques des échelles de mesure | 54 |
| 7.1 | Analyse factorielle et consistance interne | 54 |
| 7.2 | La paresse sociale | 54 |
| 7.3 | La motivation | 55 |
| 7.4 | Les caractéristiques de fonctionnement du groupe | 56 |
| 8 | Test du modèle hypothétique | 60 |
| 8.1 | Corrélation | 60 |
| 8.1.1 | <i>Corrélation entre les variables explicatives et les variables descriptives</i> | 60 |
| 8.1.2 | <i>Corrélation entre les variables explicatives et variable dépendante</i> | 62 |
| 8.1.3 | <i>Corrélation entre variables explicatives</i> | 63 |
| 8.2 | Régression linéaire | 64 |
| 8.3 | Médiations | 67 |
| 8.4 | La motivation extrinsèque identifiée comme médiatrice | 68 |
| 8.4.1 | <i>Sur la coopération</i> | 68 |
| 8.4.2 | <i>Sur l'importance de la tâche</i> | 69 |

| | | |
|-----|--|----|
| 8.5 | Discussion..... | 71 |
| 8.6 | Synthèse des résultats..... | 71 |
| 8.7 | Recommandation aux étudiants et enseignants..... | 74 |
| 8.8 | Limites et perspectives..... | 75 |
| 9 | Conclusion | 78 |
| 10 | Bibliographie..... | 80 |
| 11 | Annexes | 83 |

1 Introduction

1.1 Mise en contexte

Les compétences liées au travail collectif sont de plus en plus indispensables dans le monde du travail mais aussi dans la vie personnelle. La société évolue de telle façon que nous sommes tous les jours confrontés à vivre, travailler, interagir avec de nombreux autres individus. Nous pouvons en effet observer que dans notre société, les métiers « isolés » (chercheurs, inventeurs, etc) sont proportionnellement de moins en moins représentés dans la société. Les gens sont poussés à travailler dans des équipes, sur des projets. L'apparition de l'internet et ensuite des réseaux sociaux a été un moteur important de ces changements de société. La communication et la mise en relation est en effet plus facile que jamais. C'est dans ce monde-qui change que doivent évoluer les universités. Celles-ci ont pour but de préparer les étudiants à être capable de travailler dans un domaine particulier. Cependant, les employeurs insistent aujourd'hui sur la capacité de leurs employés à travailler collectivement.

C'est dans ce cadre que les professeurs d'université ont commencé à recourir aux travaux de groupe de plus en plus systématiquement.

Les points positifs du travail en groupe sont nombreux et sont souvent mis en avant par les professionnels et les chercheurs. Cela permet de croiser des idées, d'avoir un feedback sur ses idées, de se rendre compte des erreurs commises. Cela permet aussi de partager le travail, de pouvoir se concentrer sur une tâche plus précise et donc d'entreprendre des projets impensables pour une personne seule.

1.2 Approche du problème

Bien que le travail de groupe soit considéré en toute occasion comme positif pour un projet, de nombreux auteurs en pointent les limites. La problématique que nous étudions dans ce mémoire est celle de la paresse sociale. Ce phénomène a été approché depuis longtemps dans nos sociétés et plus particulièrement dans le monde professionnel. Lorsque

les employés travaillent en groupe, ils ont tendance à fournir moins d'efforts que s'ils avaient effectué ce même travail seul. Depuis Ringelmann (1913) jusqu'à Bluhm (2009), les approches du phénomène ont été nombreuses. Karau et Williams (1993) ont résumé un grand nombre de ces théories dans leur modèle d'effort collectif.

Cette problématique de la paresse sociale a également été étudiée dans le cadre de l'apprentissage des étudiants à l'école ou à l'université. Dans cette optique, nous allons tenter d'apporter un regard supplémentaire sur la paresse sociale dans les travaux de groupe à l'université. Ce mémoire a pour but d'évaluer et de comprendre les causes du phénomène chez les étudiants en master à l'Université Catholique de Louvain (UCL). Les personnes interrogées sont uniquement des étudiants ayant effectué des travaux de groupe lors de leurs masters à l'UCL.

Lors d'un travail de groupe, tout étudiant a des incitants à fournir plus ou moins d'efforts dans son travail. Dans cette étude, nous utilisons deux angles d'étude qui sont la motivation individuelle de l'étudiant et les caractéristiques d'efficacité du groupe. Nous étudions tout d'abord ces deux concepts séparément avant de les mettre en lien avec la paresse sociale dans notre partie analyse. Notre problématique est la suivante : "Quel est le lien entre la motivation individuelle, les facteurs d'efficacité du groupe et la paresse sociale chez les étudiants de Master à l'UCL?". Nous tentons également de répondre à la question : "Existe-t'il une médiation de la motivation individuelle sur les facteurs d'efficacité du groupe?"

Nous commençons dans la première partie par une approche théorique descriptive des différents concepts utilisés à savoir la motivation individuelle, les caractéristiques de fonctionnement d'un groupe et la paresse sociale.

La seconde partie met en avant notre analyse quantitative en terminant par une revue de différents critères pertinents d'influence sur la paresse sociale.

1.3 Motivation de la recherche

L'université a, entre autres, pour but de préparer les étudiants à s'intégrer le mieux possible dans le monde professionnel. Dans ce cadre, mettre en avant, lors des différents

cursus, des problématiques liées à un bon nombre des activités dans lesquelles les étudiants se retrouveront nous a semblé un terrain de recherche pertinent.

Dans le cas présent, nous nous penchons donc sur la problématique de la paresse sociale. En effet, dans les groupes de travail universitaire qui sont de plus en plus nombreux, nous pouvons souvent observer ce phénomène qui se manifeste sous plusieurs formes. Le désengagement d'un membre du groupe, le manque de sérieux d'un membre lors des réunions, l'absence de celui-ci, le manque de communication ou d'écoute, etc. Tous ces phénomènes peuvent être des signes de paresse sociale.

Une intuition qui semble pertinente est de dire que tous les phénomènes cités (et donc la paresse sociale dans son ensemble) ont un effet négatif sur le groupe dans son entièreté. Que ce soit directement par rapport aux résultats de l'équipe ou au bien-être des membres individuellement.

Afin d'éviter ce phénomène au sein des groupes universitaires, mais également afin d'apprendre à ceux-ci à gérer de manière efficace ce problème lorsqu'il apparaît, il est important pour les professeurs de pouvoir sensibiliser les étudiants aux causes de ce phénomène. Cela a d'autant plus d'importance qu'une fois sensibilisés à l'université, les étudiants pourront gérer ce problème lorsqu'il surviendra dans leurs groupes de travail dans leur future vie professionnelle.

C'est à cette fin que nous voulons faire une étude sur les différentes causes de la paresse sociale dans les travaux de groupe à l'université. Ceci n'a, à ma connaissance, jamais été réalisé au sein de l'UCL.

2 Caractéristiques d'efficacité d'une équipe

Les travaux et projets en groupes sont inhérents à la société humaine. Dès lors, l'étude de l'efficacité du groupe autour d'un projet est un élément essentiel pour déterminer si oui ou non le groupe fonctionne correctement et à quel point. L'étude de l'efficacité en groupe, a fortement évolué au cours de ce dernier siècle. Elle commence avec l'approche « input-process-output » élaborée par McGrath en 1984 et se poursuit par des approches plus complexes mettant l'accent sur les comportements interpersonnels et les caractéristiques des groupes (Campion *et al.* (1993), Edmonson (1999) et West (2012)).

D'autres perspectives ont également été développées telles que l'étude de l'organisation interne de l'équipe. Celles-ci abordent le sujet de l'efficacité de l'équipe en démontrant que la structure interne d'une équipe (comme le leadership ou la structure de support) ainsi que les idées partagées par toute l'équipe peuvent être déterminantes pour l'efficacité.

2.1 Concepts préalables

Pour une bonne compréhension de la suite de l'étude, il est important de mettre au clair certains termes utilisés régulièrement dans la littérature et à fortiori dans ce travail à savoir le concept d'équipe, celui d'efficacité et de là, d'équipe efficace.

2.1.1 L'équipe

« a team is a collection of individuals who are interdependent in their tasks, who share responsibility for outcomes, who see themselves and who are seen by others as an intact social entity embedded in one or more larger social system, and who manage their relationships across organizational boundaries. » (Cohen et Bailey, 1997, p241)

Il est important également de noter que même si la définition d'«équipe» a été déterminée, il existe de nombreux types d'équipes différents que ce soit dans le monde du travail ou ailleurs. Ces équipes ont toutes des particularités différentes du point de vue de leur création, des tâches autour desquelles elles se sont formées ou encore de leur façon de fonctionner. Dans un contexte organisationnel, Bailey et Cohen (1997) proposent 4 types

d'équipes. Les « work teams », les « parallel teams », les « project teams » et les « management teams ». Bien que de nombreuses sources proposent des types d'équipes à caractéristiques légèrement différentes, nous nous contenterons ici de ces exemples qui reprennent bon nombres des caractéristiques les plus importantes.

Dans le cadre de ce travail, nous nous concentrerons sur les « project teams » ou *équipes projet* qui correspondent le mieux à un groupe de travail universitaire. En effet, les auteurs définissent ce type d'équipe comme tel :

« Project teams are time limited. They produce one-time outputs, such as product or service to be marketed by the company, a new information system, or a new plant (Mankin, Cohen and Bikson, 1996). For the most part project team tasks are non-repetitive in nature and involve considerable application of knowledge, judgement, and expertise. The work that a project team performs may represent either an incremental improvement over an existing concept or a radically different new idea. » (Bailey and Cohen, 1997, p.242).

Cette définition est pertinente avec la perception et le fonctionnement d'un groupe de travail universitaire.¹

2.1.2 Efficacité

L'efficacité « *qualifie la capacité d'une personne, d'un groupe, ou d'un système à parvenir à ses fins, à ses objectifs (ou à ceux qu'on lui a fixés). Etre efficace revient à produire à l'échéance prévue les résultats escomptés et réaliser des objectifs fixés. Objectifs qui peuvent êtres définis en terme de quantité, de qualité, de rapidité, de coûts, de rentabilité, etc. La notion d'efficacité est largement utilisée dans les activités économiques et de gestion.*

L'efficacité ne doit pas être confondue avec l'efficience qui caractérise la capacité à atteindre des objectifs au prix d'une consommation optimale de ressources (personnel, matériel, finances). » (Florès, 2016, p.13)

2.1.3 Equipe efficace

L'efficacité d'une équipe peut être vue à plusieurs niveaux différents. Le niveau individuel lorsqu'on considère le fonctionnement de chaque personne à part entière, celui

¹ Dorénavant les termes équipes et groupes de travail seront utilisés de façon interchangeable. Ceux-ci se rapporteront à la définition de "project teams" proposée ci-dessus.

du groupe quand il s'agit d'étudier le fonctionnement collectif du groupe, celui de l'organisation lorsqu'on parle du contexte dans lequel le groupe s'inscrit ou encore d'un point de vue externe lorsqu'on prend en considération la satisfaction des différentes parties prenantes.

Les différents niveaux d'efficacité sont, la plupart du temps interconnectés. En effet, l'efficacité individuelle va généralement affecter l'efficacité du groupe et par là, possiblement la satisfaction du consommateur.

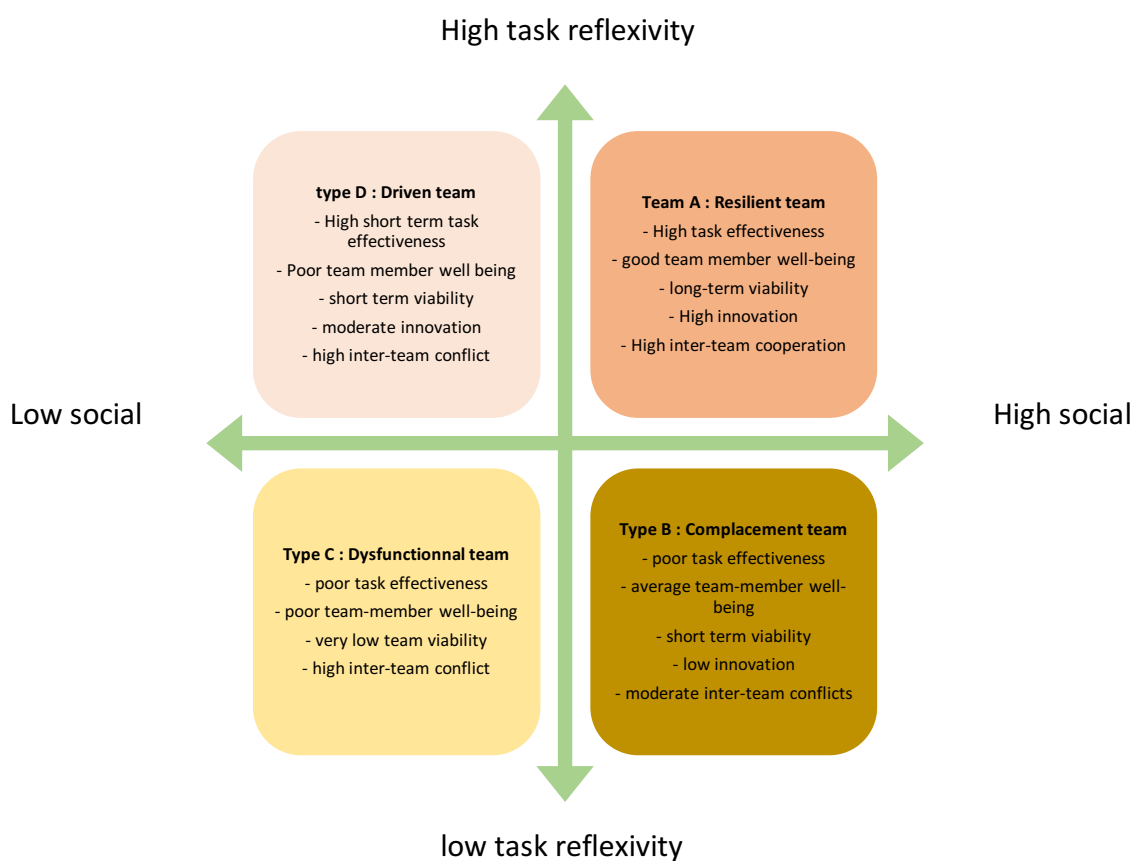
Cohen et Bailey (1997) catégorisent l'efficacité d'une équipe en trois dimensions principales qui sont les suivantes : l'efficacité de la performance en terme de quantité et qualité d'outputs, l'attitude des membres, et les résultats dus au comportement des membres. Ce sont ces trois dimensions qui sont à la base du modèle que nous développerons plus bas.

West (2012) propose quant à lui, un modèle d'étude de l'efficacité d'un groupe à partir de son fonctionnement. Ce modèle est celui de la réflexivité sociale et réflexivité de la tâche. Ces deux concepts reflètent la capacité d'un groupe à s'adapter à une situation. Dans le cadre de la réflexivité sociale, l'adaptation peut être nécessaire lors de conflits internes, lors de changement de contexte social... La réflexivité à la tâche est quant à elle la capacité à s'adapter à une nouvelle situation en revoyant les objectifs, stratégies ou encore processus de fonctionnement. Ces réflexivités, selon l'auteur, permettent d'améliorer la coordination du groupe et par là plusieurs caractéristiques ayant un impact sur l'efficacité de celui-ci. La Figure 1 : Réflexivité d'une équipe propose quatre types d'équipes et leurs résultats. Ces différents types d'équipes sont différenciées par rapport à 5 composants principaux de l'efficacité d'équipe selon West (2012). Ceux-ci sont :

- L'efficacité de la tâche ou encore est-ce que l'équipe parvient à atteindre ses objectifs liés à sa tâche primaire.
- Le bien-être des membres du groupe de travail
- La viabilité de l'équipe ou encore est-ce que celle-ci va pouvoir perdurer dans le temps et surtout le faire de manière efficace

- L'innovation d'équipe qui analysera si l'équipe est capable d'implémenter efficacement de nouveaux processus, procédures, produits, ou d'améliorer les anciens.
- La coopération inter-équipes qui déterminera si le groupe de travail est apte à travailler avec d'autres équipes dans l'optique d'améliorer son travail.

Figure 1 : Réflexivité d'une équipe

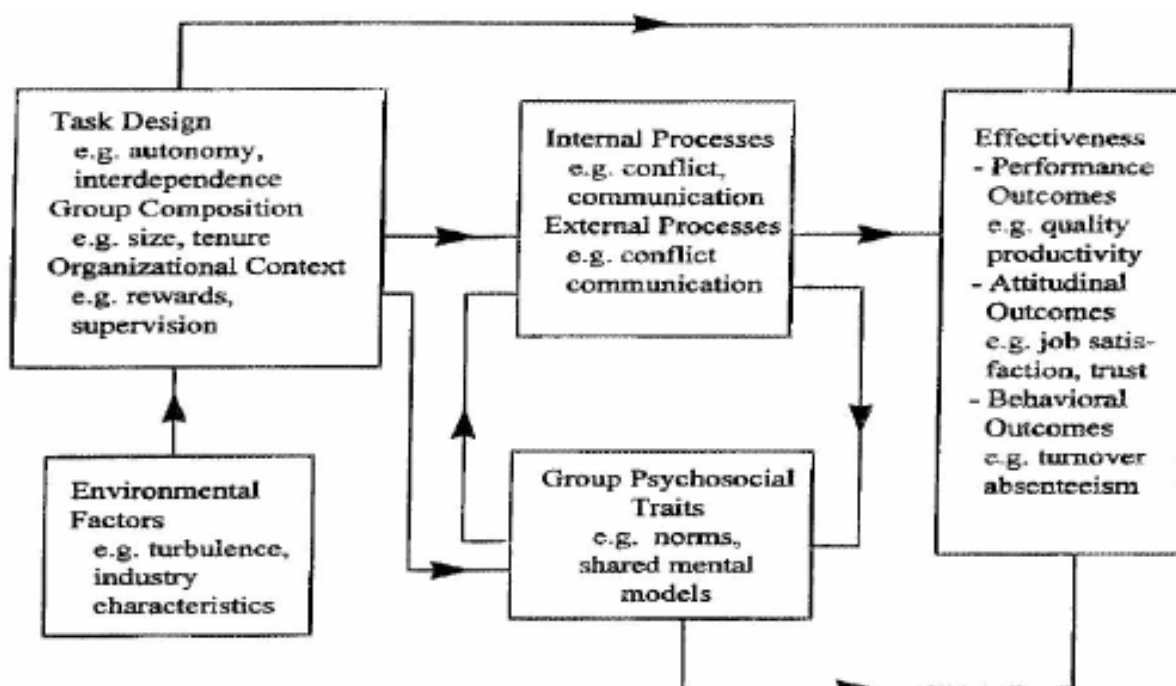


Malgré les différences, nous retiendrons que ces modèles proposent tous deux des composantes liées à la tâche, au comportement des membres vis-à-vis de l'équipe et également au bien-être de ceux-ci[DT1] . Seule l'innovation du modèle de West (2012) ne retrouve pas de point similaire dans celui de Cohen et Bailey (1997). Ceci-dit, Nous pouvons supposer que dans le cas d'un travail universitaire, l'innovation est négligeable car il y a peu de place pour elle. En effet, dans la majorité des cas, les consignes précises sur les objectifs et outils pour y arriver sont donnés.

2.2 Le modèle d'efficacité d'une équipe de Cohen et Bailey

Les modèles d'efficacité de groupes de travail tels qu'expliqués plus haut ont beaucoup évolués au cours du temps. En effet, différentes composantes du travail d'équipe ont été mises en avant dans différents modèles théoriques. Parmi ces modèles, nous pouvons retrouver celui de Cohen et Bailey (1997). Celui-ci est issu d'une méta-analyse sur des études dans lesquelles les variables dépendantes sont liées à différentes dimensions de l'efficacité. Le modèle utilisé pour cette méta-analyse explique l'efficacité d'une équipe comme étant une fonction de facteurs environnementaux, de facteurs de conception de la tâche, des procédés internes et externes ainsi que des caractéristiques psychosociales du groupe et de ses acteurs (Voir figure 2). L'ensemble de ces facteurs, aussi bien internes qu'externes, nous permet donc de déterminer des caractéristiques importantes d'une équipe efficace.

Figure 2 : modèle d'efficacité d'une équipe



(Source : Cohen et Bailey, 1997)

De plus, l'objet d'étude de Cohen et Bailey (1997) se porte sur la différenciation de quatre différentes sortes d'équipes par rapport aux dimensions de leur modèle (voir L'équipe).

Ce schéma explique les différents liens d'influence des facteurs déterminés comme importants par Cohen et Bailey (1997) afin d'étudier l'efficacité d'une équipe de travail. Ces facteurs peuvent, par leurs liens et pris dans leur ensemble, prédire le niveau d'efficacité des résultats d'une équipe.

Nous gardons ce modèle comme base de notre étude car celui-ci reprend un nombre conséquent de facteurs pertinents étudiés à ce sujet et que nous expliquerons ci-dessous.

2.3 Facteurs environnementaux

Les facteurs environnementaux sont les caractéristiques environnementales externes dans lequel le groupe s'inscrit. Ils font donc partie intégrante des facteurs ayant un impact sur le fonctionnement du groupe. Dans le cadre d'une entreprise ces facteurs peuvent être l'état de l'industrie, la culture des clients, les normes législatives, etc. Dans le cadre de la

présente étude néanmoins, ces facteurs sont davantage le contexte scolaire dans lequel le travail est réalisé, la période de l'année...

Ces différents facteurs environnementaux ont un impact sur les moyens offerts à l'équipe afin d'atteindre son objectif. Ils peuvent également avoir un impact psychologique sur l'individu en tant que tel. En effet un environnement stressant pour l'individu peut mener celui-ci à avoir une attitude moins ouverte au travail de groupe.

2.4 Design

Les caractéristiques de « design » touchent plusieurs aspects du projet. En effet, sont reprises dans ce point les caractéristiques du groupe, de la tâche et de l'organisation. Leur point commun est qu'elles peuvent être adaptées afin de créer les conditions propices à un travail efficace. Par exemple, concernant la tâche, l'*autonomie* ou l'*interactivité* entre différents aspects de cette tâche sont deux points sur lesquels il est possible d'influer. Au niveau du groupe, le nombre de personnes, l'hétérogénéité sont eux aussi des aspects modulables selon la nécessité de l'équipe. Finalement, le contexte proposé par l'organisation tels les formations, informations, récompenses ou feedbacks, sont aussi à prendre en compte et à adapter selon les besoins. Toutes ces caractéristiques peuvent être considérées comme des ressources à utiliser pour augmenter la réflexivité (au sens de West, 2012) sociale et à la tâche d'une équipe.

2.4.1 Composition de l'équipe de travail

Créer un groupe signifie lier un nombre de personnes autour d'un projet, d'un but. La composition de ce groupe est un élément non négligeable lors de l'étude de l'efficacité de celui-ci. Elle englobe plusieurs caractéristiques tel que :

Taille

La taille d'une équipe de travail est un élément non sans importance lors de l'analyse de l'efficacité de l'équipe. En effet, bien que le travail collectif ait été démontré comme pouvant avoir de nombreux avantages (entendez par là que la création d'équipe de travail

est bénéfique pour l'efficacité de résolution de la tâche)², la taille de celle-ci peut avoir un impact négatif sur l'efficacité. Travailler dans une équipe trop grande peut mener à une perte d'effort dû au fait que l'individu voit son effort non essentiel pour le groupe (Kerr, 1983).

La littérature ne se met pas d'accord sur un nombre idéal de personnes dans une équipe. Dans le cas d'un groupe de travail universitaire néanmoins ce nombre est estimé de 3 à 5 personnes (Felder et Brent, 2001, cité par Oakley, 2004). Les arguments en faveur de ces chiffres sont qu'une équipe de deux personnes pourrait être insuffisante pour avoir une variété d'idées, de compétences ou d'approches des problèmes différentes. De plus, la résolution de conflit dans un groupe est plus facile s'il y a présence d'une tierce personne.

Si le groupe de travail est supérieur à cinq néanmoins, il y a plus de chance qu'un membre du groupe ne mette pas autant d'effort au travail que les autres ou encore qu'il considère son travail comme non essentiel. Ceci rejoint la théorie de Kerr (1983) citée plus haut. Cette théorie de l'«effort superflu» sera réexpliquée dans le point 4, La paresse sociale.

West (2012) propose quant à lui qu'il n'est pas toujours pertinent de mettre en place une équipe pour résoudre une tâche donnée. En effet, il est, selon lui, important de se poser la question de la pertinence de la création d'une équipe car certaines tâches sont parfaitement faisables par un individu seul. Si, dans ce cadre, un groupe a été assigné à la résolution d'une telle tâche, cela peut mener à une sous-performance des individus. Cet auteur met donc en avant l'importance de l'étude de la nécessité du groupe avant de le créer. Hackman (1987) soutient cette théorie en disant qu'un groupe doit contenir le nombre de membres minimum à la résolution de la tâche.

Hétérogénéité

West (2012) propose dans son ouvrage que l'équipe doit se former autour de la tâche et non l'inverse. Dans ce cadre, une étape importante préalable à la composition de l'équipe est l'étude des compétences requises pour l'accomplissement de celle-ci. La

² Le groupe est plus efficace que la somme de ses membres.

pluralité des compétences est donc fondamentale afin d'avoir, au sein du groupe, toutes les compétences requises à l'accomplissement de la tâche. Lié à ce premier type d'hétérogénéité, la flexibilité des membres de l'équipe à assumer différentes tâches au sein du travail est tout aussi importante. En effet, si ceux-ci sont capables d'effectuer le travail d'une autre personne de l'équipe, l'efficacité en est améliorée car il sera possible de combler un problème si nécessaire (Campion *et al.*, 1993).

Une autre forme d'hétérogénéité est celle des *personnalités*. En effet, il a été démontré que chaque individu a une façon différente de réagir ou d'agir face à une situation³. A l'image de notre environnement naturel, la diversité dans un groupe est importante pour résoudre de manière efficace et originale un problème posé. Néanmoins, cette diversité doit être respectée et maîtrisée par le groupe. Il existe à ce sujet plusieurs outils telle que le MBTI, ou encore le « Predictive index » pour aider à une meilleure compréhension des atouts et à la maîtrise de cette diversité dans le groupe.

Par ailleurs, dans leur étude sur la diversité fonctionnelle (des compétences) des experts au sein de groupe de travail, Bunderson et Sutcliffe (2002) montrent que cette diversité fonctionnelle peut avoir des effets négatifs lorsque les membres du groupes ont des compétences trop spécifiques.

2.4.2 Description de la tâche

Identité de la tâche

L'identité de la tâche est une caractéristique qui a de nombreuses fois été étudiée sans pour autant trouver de consensus quant à son impact réel sur l'engagement dans les organisations ou équipes (Lin et Hsieh, 2002). Néanmoins, ces deux auteurs montrent que lorsqu'il est impossible de prouver une corrélation positive entre l'engagement et l'identité de la tâche, ceci est dû au fait qu'un élément extérieur telle l'ancienneté peut jouer un rôle de modérateur. Un tel facteur peut, selon eux, pousser certains membres du groupe à montrer de la résistance lorsque la tâche est trop expliquée. Néanmoins, il peut sembler

³ Le modèle MBTI (Myers Briggs Types Indicator) propose 16 clusters de personnalités que nous ne développerons pas dans ce mémoire

pertinent d'affirmer, afin qu'une tâche soit menée de manière efficace, que celle-ci soit bien comprise par l'ensemble du groupe. West (2012) met en avant l'importance d'une vision commune de la tâche (et donc à fortiori des objectifs) par l'ensemble de l'équipe. Il propose donc qu'une tâche bien identifiée pourra mener à la création d'une vision commune, ce qui fait partie de son modèle de création d'équipe efficace. Selon Hackman: « *identity may increase motivation because it increases a group's sense of responsibility for a meaningful piece of work* » (cité dans Campion *et al.*, 1993, p.826).

De plus, avoir une connaissance précise de la tâche à accomplir ou encore de l'impact que telle ou telle action va avoir sur le travail d'un autre membre du groupe va mener l'individu à fournir plus d'efforts dans l'accomplissement de celle-ci. Il est donc important, selon cette théorie, de comprendre sa tâche comme faisant partie d'un tout.

Autonomie⁴

C'est la capacité du groupe à participer à la prise de décision, à pouvoir déterminer les objectifs du groupe et la manière de rencontrer ceux-ci. C'est également la capacité du groupe à gérer un problème interne ou externe sans se référer au management.

Dans le cas des équipes projet, la méta-analyse de Cohen et Bailey (1997) montre que l'autonomie n'est pas un facteur positivement corrélé avec l'efficacité de l'équipe. Leur analyse montre que les équipes, dans lesquelles un manager détient le contrôle sur l'assignation des tâches ou le choix de la direction à prendre, performant mieux que les équipes autonomes. Ceci est également vrai dans le cadre d'une culture hiérarchique forte. Kim et Lee (1995, cité par Cohen et Bailey, 1997) ont en effet démontré dans leur étude sur 80 équipes de travail en Corée, que l'autonomie était négativement corrélée à la performance. Ceci était dû à la culture hiérarchique forte.

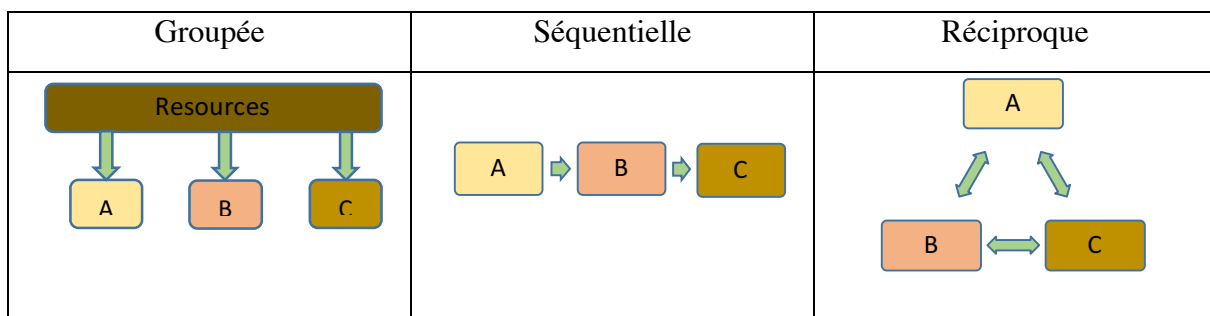
D'un autre côté, dans la même recherche, si l'organisation poussait les membres à être autonomes ou encore si la pression sur l'équipe était élevée, alors l'autonomie était observée comme positivement corrélée avec l'efficacité de l'équipe.

⁴ Utilisé de manière interchangeable avec le terme "self-management" ou encore auto-gestion. En effet, ceux-ci sont l'équivalent de du premier au niveau du groupe (Campion *et al.*, 1997).

Interdépendance

L'interdépendance des tâches au sein d'un groupe est la manière dont les travaux individuels sont intégrés les uns aux autres en un résultat d'équipe (Thomson, 1967). Cette interdépendance est souvent indispensable à l'accomplissement d'un travail fini. C'est, de plus, souvent la raison même de la nécessité de former un groupe. L'interdépendance des tâches peut être une source d'efficacité car cela peut mener à un sentiment de responsabilité envers le travail des autres membres du groupe (Kiggundu, 1983, cité par Campion *et al.*, 1993). Thomson (1967) décrit trois niveaux d'interdépendance. «*pooled*» ou *groupée*, «*reciprocal*» ou *réciproque* et «*sequential*» ou *séquentielle*. L'interdépendance *groupée* signifie que les membres du groupe sont dépendants les uns des autres pour atteindre l'objectif fixé mais que chacune de leurs tâches est indépendante. La somme de performances individuelles détermine la performance du groupe. L'interdépendance *réciproque* définit les niveaux dans lesquels une coopération entre chaque tâche est indispensable à l'atteinte de l'objectif. De plus, la coopération se fait dans les deux sens contrairement à l'interdépendance *séquentielle*. En effet cette dernière représente la chaîne de production où les différentes tâches se suivent. Dans ce cas-ci, le sens est toujours le même. La coordination se fera de la tâche A vers la tâche B mais jamais l'inverse. C'est donc la performance de l'élément le moins performant qui définira la performance totale de l'équipe.

Figure 3 : Types d'interdépendance des tâches



(Source : <http://fr.slideshare.net/surajsvh/organizational-behavior-chapter-8-team>)

Variété de la tâche

Elle est décrite comme le fait de laisser la possibilité aux membres d'un groupe de se charger de plusieurs sous-tâches et d'activer plusieurs compétences. Dans un groupe diversifié, la variabilité de la tâche permet plus facilement de décomposer le travail en fonction des compétences mises en présence et de placer ainsi les membres du groupe dans leur zone de confort. Cela suppose, comme explicité au point Hétérogénéité, qu'il est d'autant plus important d'avoir identifié les compétences individuelles du groupe.

Importance de la tâche

Selon le modèle des caractéristiques du travail de Hackman et Oldham (1976, p.257) : « *Task significance. The degree to which the job has a substantial impact on the lives or work of other people, whether in the immediate organisation or in the external environment.* »

En d'autres termes, une tâche doit être porteuse de sens pour la personne qui l'effectue. Elle pourra ainsi profiter d'une motivation intrinsèque liée à cette tâche. Cette personne doit pouvoir percevoir l'impact qu'aura son travail pour d'autres individus. West (2012) ajoute que c'est cette motivation intrinsèque à la tâche qui va pousser l'employé à mettre plus d'efforts dans ce qu'il fait. Bien que ce point soit tiré initialement d'études faites sur un plan individuel, il a été démontré comme important dans un contexte de groupe également.

Néanmoins, de nombreux chercheurs s'accordent sur le fait qu'une tâche non importante peut également être faite efficacement. Ceci est lié à la présence, par exemple, de récompense interne ou externe fortes.⁵

2.4.3 Contexte de l'organisation

Que ce soit un individu en particulier ou une équipe de travail, ceux-ci évoluent dans une organisation et sont donc impactés par son contexte, incluant les ressources dont elle dispose, ou encore sa vision.

⁵ Ce thème sera abordé dans le point 3, la motivation individuelle, lorsque nous parlerons des motivations intrinsèques et extrinsèques.

Chaque organisation possède une culture et met en place différents procédés afin de motiver les employés. Les *récompenses*, *feedbacks*, *formations* ou encore *l'information* sont quatre procédés qui en font partie. La récompense, malgré son utilisation dans de nombreuses organisations, a été déterminée par différentes recherches comme n'ayant pas de lien significatif avec la performance d'une équipe (Cohen et Bailey, 1997). De plus, Miller et Hamblin (1963) ont démontré dans leur étude que dans un groupe avec une haute interdépendance des tâches, la récompense différenciée réduit la performance générale du groupe. L'inverse peut être observé dans un groupe dont l'interdépendance est *groupée*.

L'*information* et les *feedbacks*, quant à eux, sont parties prenantes du contexte de l'organisation car ce sont les managers qui en ont la responsabilité. D'une part, le partage d'*information*, comme partie intégrante de la culture de l'organisation, est bénéfique d'un point de vue de la performance et ceci surtout lorsque les tâches sont fortement interdépendantes. D'un autre côté, le *feedback* est un élément important de l'efficacité au travail. Un feedback positif par exemple peut mener à une augmentation de la motivation d'un individu ou d'une équipe. D'autre part, un feedback sur la performance peut mener à une amélioration du travail fourni si les objectifs ont été clairement définis préalablement (Locke et Latham, 1990, cités par West, 2012).

Selon Ancona et Caldwell (1992) dans leur étude sur l'importance du lien entre le groupe de travail et son environnement, l'ouverture du groupe à une communication efficace avec son environnement externe est directement liée à l'efficacité. L'étude montre en effet que la recherche de feedback dans l'environnement extérieur a un bénéfice direct sur l'efficacité de l'équipe.

2.5 Processus de fonctionnement du groupe

Le processus de fonctionnement d'un groupe est essentiel à l'étude de son efficacité. Le processus décrit en effet « les choses qui se passent au sein d'un groupe et qui influencent son efficacité » (Campion *et al.*, 1993). Steiner soutenait dans son travail que « *the actual productivity of a group is equal to its theoretical potential productivity (i.e., what would be achieved if all existing resources were optimally used) minus inevitable losses due to group*

process. » (Cité par Hackman 1987, p.319). Il est important d'ajouter à cette affirmation que la nature des interactions et des processus internes et externes au groupe sont également essentiels dans la détermination de l'effectivité de ce-dit groupe.

2.5.1 Processus internes

Travailler en groupe peut être une expérience enrichissante tout comme une source de stress, de déceptions et de frustrations pour une personne. Afin qu'un groupe fonctionne correctement, la confiance et le respect que les membres montrent les uns pour les autres doivent prendre une place importante. Cette culture de confiance et respect n'est pas inhérente à tout groupe. Celle-ci se construit par plusieurs processus comme la gestion des *conflits*, la *communication* interne ou encore une *coopération* efficace (Cohen et Bailey, 1997).

Conflits

Toute relation humaine est de temps à autre parsemée de conflits. Ceux-ci peuvent naître d'un désaccord, d'une incompréhension ou encore de la peur d'une réaction. Dans le cadre d'une équipe de travail, si un tel problème est laissé non résolu, cela peut avoir de fortes implications sur le fonctionnement de tout le groupe. Jehn (1995, cité par Cohen et Bailey), dans son étude sur des équipes de travail et des équipes managériales dans des entreprises de transport, met en avant deux types de conflits : Les *conflits interpersonnels* et les *conflits liés à la tâche*.

Les premiers sont ceux pour lesquels une relation de confiance et de respect doit être mise en place. En effet, son étude a montré que de tels conflits étaient néfastes pour la satisfaction personnelle des membres et du coup aussi pour la valeur que ces derniers portaient au groupe. Or, la valence du groupe est un facteur impactant l'effort qu'un individu consacrera à une tâche.

Même si ces conflits sont considérés néfastes par certains, Georg Simmel (2003) propose une vue constructive du conflit. Il dit que le conflit est un élément essentiel à la socialisation et à l'évolution d'une relation. Il met donc en avant l'importance de résoudre un conflit et non pas de l'éviter.

“Si toute interaction entre les hommes est une socialisation, alors le conflit [...] doit absolument être considéré comme une socialisation. Dans les faits, ce sont les causes du conflit : la haine et l’envie, la misère et la convoitise, qui sont véritablement l’élément de dissociation.” (Simmel, 2003, p.19)

Les conflits liés à la tâche concernent les problèmes techniques ainsi que les désaccords concernant la tâche elle-même. Ce type de conflit a, quant à lui, un impact différent sur l’efficacité selon qu’il est dans le contexte d’une tâche de routine ou au contraire d’une tâche particulière et non répétitive. Dans ce deuxième cas, le conflit a été parfois vu comme bénéfique car il menait à une évaluation critique du problème.

Communication

Lorsque des individus sont amenés à travailler en groupe, il paraît trivial de dire que ceux-ci vont devoir communiquer et partager les informations que chacun d’eux possède. Néanmoins, la communication reste un facteur très sensible du bon fonctionnement du groupe. En effet, elle est un élément essentiel dans une équipe pour plusieurs raisons. D’une part, la communication est un facteur important du comportement d’apprentissage (Edmonson 1999). Celui-ci inclut le partage d’information, la recherche de feedback, la demande d’aide ou encore la discussion des erreurs. L’efficacité du fonctionnement du groupe et la qualité des résultats en seront impactés. Ensuite, la communication, quand elle est mal gérée, peut mener à la non résolution d’erreurs facilement évitables. Certains individus, avant de communiquer à propos des erreurs qu’ils ont faites doivent se sentir en sécurité, bien dans le groupe. C’est pour eux la seule manière de communiquer efficacement. Finalement, Watson (1988), détermine dans son étude que la communication est un élément central principalement dans le début du travail en groupe. En effet les éléments déterminants du niveau de performance après un certain temps sont des facteurs tels le leadership ou la cohésion.

Dans son étude sur les Pygmées, Kets de Vries (1999) propose une étude de ce peuple comme un groupe travaillant et fonctionnant de façon très efficace depuis de nombreuses années. L'auteur parle de leur culture de la communication comme un élément important de cette réussite. Chez eux, toute personne a droit à la parole et toute personne se doit d'écouter quelqu'un qui parle. De plus, un problème entre deux personnes doit être réglé par l'ensemble de la communauté et ceci, immédiatement et de façon constructive.

Cet exemple met en avant l'importance de la communication et de l'écoute de chaque membre du groupe. De plus, il met en avant qu'une communication ouverte permet de résoudre constructivement les conflits. Le feedback positif peut dans cette optique être un outil très efficace. Celui-ci a pour but de donner à l'individu de la confiance en lui-même, de la motivation à aller plus loin dans la tâche. L'utilisation du feedback positif peut aussi conforter les membres dans le groupe et par là, faciliter la communication entre eux.

Coopération

Dans le cadre d'un travail en équipe, les différents membres, quelque soit leur tâche, se doivent non seulement de communiquer avec le reste des individus impliqués, mais aussi de faire en sorte que ceux-ci soient en accord avec le travail fourni. Afin d'atteindre un but commun, il est en effet important de coopérer pour éviter des efforts redondants qui diminueraient l'efficacité du groupe. La coopération comme nous l'entendons ici, est le fait, pour une personne, d'effectuer une activité complémentaire de celles d'une ou de plusieurs autres personnes et ceci dans le cadre d'un objectif commun, une équipe commune.

Pour préciser encore un peu plus ce terme, Buckley et Casson (1988, cités par Dameron-Fonquernie, 2000) proposent 2 notions de coopération sensiblement différentes l'une de l'autre à savoir la coopération comme moyen et la coopération comme fin.

Dans le premier cas, la coopération :

« [...] est un moyen pour accéder à certaines ressources détenues par l'autre partie. Celle-ci peut être qualifiée de stratégique, en s'inspirant des travaux de M. Crozier et E. Friedberg (1977, 1993); elle est développée vis à vis des autres pour maintenir, contrôler et étendre sa zone d'incertitude. Chacun monnaye dans l'entreprise sa capacité à maîtriser ce qui est incertitude pour les autres, pour obtenir certaines contreparties, notamment en terme de

ressources. La coopération est alors le lieu d'une négociation dont l'objectif est de faire face à l'indétermination, lieu d'exercice du pouvoir. » (Dameron-Fonquernie, 2000, p.2)

Dans le deuxième cas, la coopération :

«[...] est recherchée comme une fin, elle se construit dans la réalisation d'un produit commun et s'achève en même temps que son objet. Elle n'est pas simple échange mais processus de production de valeur. S'il existe des éléments stratégiques, son objectif premier n'est pas de faire face à l'incertitude ou de protéger son territoire, mais de réaliser une mission, un projet, au travers duquel le groupe se construit en tant qu'équipe et développe des référentiels communs. P. Romelaer (1998) qualifie cette forme de coopération « d'autonome », car les acteurs y définissent leurs propres lois communes mais toujours en coordination avec le reste de l'entreprise. » (Dameron-Fonquernie, 2000, p.3)

D'autres facteurs

Différents théoriciens mettent en avant d'autres facteurs qui influent sur le fonctionnement et l'efficacité d'un groupe : la capacité d'un groupe à être convaincu qu'il peut être efficace (Campion *et al.*, 1993). Ou l'idée que l'absence de leader déterminé peut mener le groupe à se battre pour savoir qui, au sein de celui-ci, a le plus de légitimité de prendre les décisions (Watson et Michaelsen, 1988). Ou encore l'importance de la cohésion de groupe (Watson et Michaelsen, 1988).

2.6 Caractéristiques psychosociales

Les caractéristiques psychosociales sont les attributs de personnalité des membres d'un groupe. En d'autres termes, c'est la façon dont un individu va réagir dans telle ou telle situation. Chaque individu fonctionne différemment lorsqu'il fait face à une situation. Ceci signifie que lorsqu'il est intégré à un groupe, chaque membre doit apprendre à travailler avec des personnalités différentes et à s'adapter à celles-ci. Cela permet d'éviter des conflits de compréhension, de fonctionnement ou encore de communication. Myers et Briggs proposent un modèle (MBTI) qui différencie 16 types de personnalités différentes. Ceux-ci sont définis par 4 axes de préférences du sujet qui sont, chacun, séparés en deux

préférences ; l'orientation de l'énergie (introvertie ou extravertie), le recueil d'information (sensation ou intuition), la prise de décision (pensée ou sentiment) et le mode d'action (jugement ou perception).

L'impact de ces différentes personnalités sur l'efficacité du groupe peut être mis en rapport avec les processus de fonctionnement de celui-ci. En effet, ces caractéristiques vont avoir un rôle important dans le fonctionnement de l'équipe, la gestion des conflits, la mise en place d'une communication efficace ou encore les rôles de chaque individu dans l'équipe.

2.7 Conclusion du point 2, les caractéristiques d'efficacité d'une équipe

L'efficacité d'un groupe dépend de nombreux facteurs et peut être abordée sous plusieurs angles. Cohen et Bailey (1997) proposent un modèle d'efficacité d'un groupe comme étant fonction de multiples facteurs interconnectés telles que les facteurs environnementaux, de design, de processus de fonctionnement, et de caractéristiques psychosociales. Chacun de ces facteurs mène à une réflexion concernant leur origine et leur impact que ce soit sur le résultat global ou sur un autre facteur. En effet, les facteurs sont interconnectés et ne peuvent pas être étudiés individuellement si l'on tente de considérer leur impact global.

3 La motivation individuelle

3.1 Introduction

La motivation est un concept central lorsqu'il en vient de parler d'action menée par des individus. En effet, la motivation est, en quelque sorte, ce que le carburant est au moteur. Lorsque l'on parle de travail en groupe, de nombreux auteurs la considèrent comme centrale pour le fonctionnement optimal du groupe. En effet, comme expliqué au Modèle d'effort collectif, l'effort personnel est une composante non négligeable de l'effort collectif. Dans cette optique, la motivation personnelle d'un individu à accomplir une tâche n'en est que plus importante (Gagné et Deci, 2005).

La motivation d'un individu dans sa tâche, peut avoir deux sources différentes. Elle peut être intrinsèque ou extrinsèque⁶ (Porter et Lawler (1968, cité par Gagné et Deci, 2005). Ces deux sources sont si différentes, qu'il faut étudier séparément les facteurs qui ont un impact sur chacune d'elle.

Plusieurs modèles ont tenté de mettre en lumière les différentes notions de motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, ainsi que les facteurs ayant un impact sur celles-ci. Ce chapitre tentera de donner une explication rapide de certains de ces modèles.⁷

Nous allons ensuite développer plus en profondeur le modèle de l'autodétermination. Celui-ci va nous servir de base théorique pour la recherche de corrélation entre ces différents types de motivations et l'engagement de l'étudiant dans son équipe de travail.

3.2 Revue des théories de la motivation

La motivation a été étudiée dans divers domaines et à de multiples reprises. Les théories concernant le sujet sont donc nombreuses et nous essayerons d'en expliquer les principales.

3.2.1 La théorie des besoins

Abraham Maslow (1943) représente cette théorie sous la forme d'une pyramide qui montre 5 besoins selon une importance hiérarchique. Ceux-ci sont : les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins de sociabilité, les besoins de reconnaissance et finalement, les besoins d'accomplissement. La théorie propose que les besoins humains peuvent être hiérarchisés et qu'un besoin ne peut être satisfait que si celui situé à la base de la pyramide est satisfait également. Du point de vue de l'engagement de l'individu dans son groupe de travail, cela signifie que celui-ci cherchera à être en sécurité (être sûr de ne pas être remplacé à tout moment par exemple) avant de se pencher sur la satisfaction du besoin de sociabilité. Et ainsi de suite jusqu'à penser à son besoin d'accomplissement qui lui, va avoir un impact direct sur l'efficacité à la tâche.

⁶ Ces deux notions seront expliquées plus tard.

⁷ Dans un soucis de faisabilité, nous étudierons une liste non exhaustive des modèles théorique de la motivation à la tâche. En effet de nombreux modèles différents ont vu le jour au cours des an. Il n'est pas possible dans une étude partielle de tous les prendre en considération.

La théorie des besoins est à la base de nombreuses autres théories de la motivation.

3.2.2 Les théories Cognitives.

Ces théories ont pour base le fait que les perceptions qu'ont les individus des évènements ont un impact majeur sur leurs comportements.

La plus connue de ces théories est la *théorie des attentes* (VIE) de Vroom (1964). Dans celle-ci, l'auteur propose que la force motivationnelle d'un individu est une fonction de trois facteurs explicatifs ($M=V*I*E$). Le premier facteur est *la Valence*. C'est donc la valeur que l'individu porte effectivement à la récompense obtenue par le fait d'accomplir une tâche. « Est-ce que ce que cette tâche va m'apporter, a de l'importance pour moi ? ». Deuxièmement nous retrouvons *l'Instrumentalité*. C'est la probabilité avec laquelle l'individu considère que la performance avec laquelle la tâche est accomplie aura une conséquence visible (par une récompense ou une sanction). « Le travail que je vais fournir a de forte chance de me rapporter gros ». Finalement, *"l'Expectation"* (ou attente). Ce facteur traduit la croyance de l'individu selon laquelle son effort à accomplir la tâche aura un impact sur la performance qu'il fournira. Ces trois facteurs, si maximisés simultanément, permettent d'atteindre une force motivationnelle optimale.

Une autre théorie Cognitive est la *théorie d'attribution* qui a pour principe central le besoin de l'individu de comprendre pourquoi un événement se produit. Le postulat de cette théorie est de dire qu'en comprenant le pourquoi de la tâche, les individus peuvent accroître leur contrôle sur des événements futurs liés à leur tâche. Selon Weiner (1986) ces explications peuvent être classées selon trois dimensions : la *causalité*, qui va considérer si la cause d'un événement est interne ou externe à la tâche; la *stabilité*, qui mesure si cette cause est stable ou non dans le temps; et finalement la *contrôlabilité*, qui détermine si l'événement est contrôlable par l'individu ou par un autre facteur.

3.2.3 Théorie des objectifs

Cette théorie est proposée par Locke (1968). Celui-ci voulait répondre à la question « comment motiver les gens » et a proposé comme solution de « fixer des objectifs ». Selon cette théorie, chaque individu a des buts qu'il essaye d'atteindre de manière consciente. L'hypothèse principale de Locke (1968) se base sur le fait que les objectifs qu'un individu se

fixe sont déterminés par celui-ci de manière cognitive ou affective en réaction à une situation.

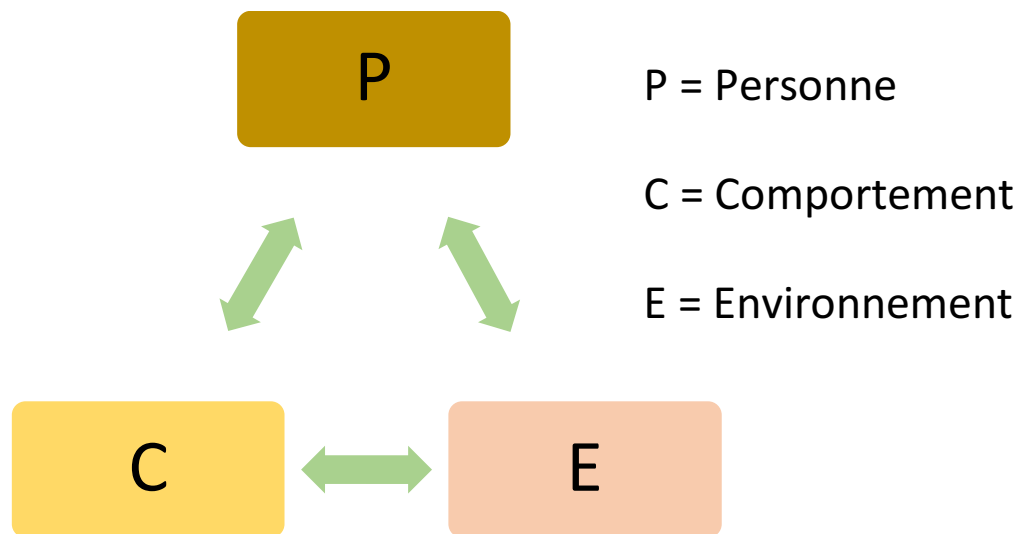
Locke *et al* (1981) proposent qu'un objectif doit suivre plusieurs caractéristiques pour avoir un impact sur la performance de l'individu. Premièrement, celui-ci doit être clair et précis afin que l'individu sache précisément ce qu'il doit atteindre et donc faciliter cette atteinte. Ensuite cet objectif doit être complexe mais réaliste. Ceci permet à l'individu d'être motivé par un objectif non trivial tout en évitant d'être démotivé parce qu'il le penserait inaccessible. Troisièmement, un soutien est indispensable afin d'aider l'individu à surmonter les problèmes rencontrés lors de la tâche. La présence d'un feedback est aussi primordiale pour que l'individu puisse s'assurer qu'il n'est pas dans l'erreur. Quatrièmement, l'individu doit pouvoir participer à la fixation de ces objectifs afin de les considérer comme siens. Enfin, une récompense doit être présente lors de l'atteinte de cet objectif. Celle-ci jouera un rôle important en ce qui concerne la motivation extrinsèque de l'individu .

3.2.4 Théorie Sociale Cognitive(TSC)

Selon Bandura (1993), cette théorie distingue trois catégories de motivation différentes ayant toutes un impact particulier sur l'entreprise d'une tâche. La première est d'ordre biologique. Ces facteurs biologiques peuvent avoir un impact physique d'inconfort qui, à son tour, se traduira par un comportement particulier de l'individu. La deuxième est d'ordre social. Elle met en évidence l'attente de l'individu des réactions des autres tel l'approbation ou la désapprobation. Ceci peut mener une personne à agir par anticipation d'une réaction positive ou négative. Finalement, la dernière catégorie est d'ordre cognitive. Elle met en avant le fait qu'un individu se motive et oriente ses actions en fonction de l'anticipation qu'il a des résultats attendus de son action. C'est donc la représentation mentale d'une conséquence future qui va avoir un impact sur la motivation de l'individu.

De plus, la TSC définit le comportement comme un triangle d'interaction réciproque entre trois facteurs : la personne, le comportement et l'environnement (montré à la figure 3).

Figure 4 : Triangle d'interaction de la théorie sociale cognitive



(Source : http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/13_francois/13_francois.html)

3.3 Théorie de l'auto-détermination

3.3.1 Types de motivation

Cette théorie considère l'individu au sein d'une organisation non seulement comme des « processeurs » d'information (c'est à dire des individus qui reçoivent l'information et l'utilisent à d'autres fins), mais également en tant qu'acteur ayant une influence sur ce qui l'entoure (le contexte de son travail par exemple) (Roussel, 2000). A la base de la théorie de l'auto-détermination se trouve le modèle de Porter et Lawler (1968, cité par Gagné et Deci, 2005) sur les motivations intrinsèques et extrinsèques.

Ceux-ci définissent la *motivation intrinsèque* comme la motivation d'un individu liée à l'intérêt de la tâche. L'individu retire donc de la satisfaction à accomplir cette tâche. Par exemple une personne va jouer à un jeu qu'elle trouve amusant, intéressant. Les différentes facettes de l'activité lui paraissent intrinsèquement intéressantes, ludiques, enrichissantes. Celles-ci prennent le dessus sur le résultat de la tâche qui, dans le cas de la motivation intrinsèque, a moins d'importance que le processus.

La *motivation extrinsèque* est quant à elle la motivation d'un individu à effectuer une tâche par les récompenses ou les conséquences liées à l'accomplissement de cette tâche (je me consacre à une tâche pour ce qu'elle m'apportera ou m'évitera). Par exemple l'individu

va réparer son robinet car s'il ne le fait pas, cela risque d'avoir un impact négatif sur sa maison, celle-ci subirait les dégâts d'une inondation. Ou encore celui-ci va aller travailler tous les jours car il a besoin du salaire que son travail lui rapporte. Dans ce cas-ci, c'est le résultat de la tâche qui est le plus important aux yeux de cet individu.

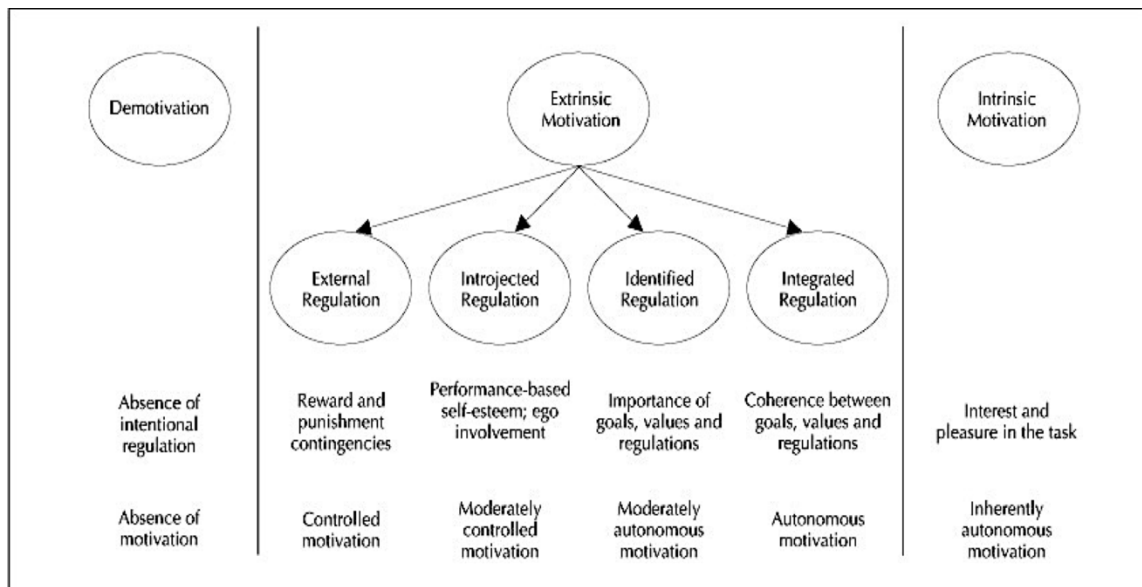
Au vu de ces deux types de motivations, les modèles de théories de l'auto-détermination utilisent donc l'autorégulation ou l'autodétermination comme facteurs de différenciation de motivation.

3.3.2 Le modèle

Le modèle du continuum de l'auto-détermination considère ces deux formes de motivation comme complémentaires et estime qu'elles mènent à une satisfaction totale de la tâche. De plus, le modèle propose l'existence d'une échelle de motivation qui va du contrôle total de la motivation (extrinsèque) à la motivation autonome (intrinsèque). La différence entre la *motivation autonome* et la *motivation contrôlée* est donc mise en avant par Gagné et Deci (2005). La motivation contrôlée concerne le fait de ne pas avoir le choix : c'est agir par pression. J'entreprends une action car un élément x extérieur à moi-même me pousse à le faire. Néanmoins ceci ne signifie pas que l'individu agit contre sa volonté. D'autre part, la motivation autonome veut que l'individu s'engage dans une tâche par choix, parce que celui-ci le souhaite. C'est donc la motivation intrinsèque.

A partir de ces deux motivations, la théorie de l'auto-détermination émet le postulat que le comportement peut être caractérisé par son degré de motivation autonome et contrôlée.

Figure 5: continuum de l'autodétermination



Source : Gagné et Deci (2005, p.336).

C'est en se basant sur la différence entre ces motivations contrôlées et autonomes que Gagné et Deci (2005) ont mis en place un « continuum de l'auto-détermination ». Celui-ci détermine différents niveaux de motivation se basant sur le degré d'autonomie ou du caractère contrôlé de la motivation de l'individu. Ce continuum nous propose 6 degrés de motivation répartis dans 3 groupes (voir **figure 4**).

Le premier groupe est l'**amotivation** qui n'est d'autre que l'absence de motivation.

Ensuite nous avons la **motivation extrinsèque**, définie ci-dessus. Ce groupe est divisé en 4 sous-groupes qui possèdent un degré de contrôle et d'autonomie différent. Le premier et moins autonome des sous-groupes est la **régulation extérieure**. Celle-ci est la moins autonome des motivations extrinsèques car elle se rapporte à une motivation de s'engager dans un processus afin de recevoir une récompense ou d'éviter une punition. Par exemple, un étudiant va travailler tard le soir pour terminer un devoir afin de ne pas récolter un blâme. Le second sous-groupe est celui de la **régulation introjectée**. Dans ce cas-ci, l'estime de soi et la composante psychologique jouent un rôle important dans la motivation de l'individu. L'élève va ici travailler dur car il sait que ses parents seraient déçus s'il avait de

mauvais points. La ***régulation identifiée*** est le troisième sous-groupe de ce continuum et une forme plus autonome de la motivation extrinsèque. Ici, même si la raison de faire quelque chose est externe, il est possible d'observer un certain degré d'internalisation. Un individu va donc identifier la valeur d'un comportement (Deci et Ryan, 2000). Par exemple, un élève travaille dur car il veut devenir médecin.

Finalement, la ***régulation intégrée*** est le sous-groupe le plus autonome de la motivation extrinsèque. C'est le cas lorsque les régulations identifiées sont entièrement intégrées. La raison externe de s'engager dans un comportement précis ou dans une action précise est en total accord avec ses valeurs et ses buts.

Pour finir, le continuum se termine par la **motivation intrinsèque** qui possède le plus haut niveau d'autonomie. Comme mentionné précédemment, la personne a un intérêt intrinsèque et non plus instrumental dans l'action qu'il entreprend. Il aime fondamentalement la tâche dans laquelle il s'est engagé.

3.4 L'échelle de motivation en éducation (EME)

Le processus d'apprentissage est un processus qu'il n'est pas possible d'ignorer lorsque l'on se penche sur le fonctionnement d'un travail de groupe dans le cadre universitaire. En effet ces groupes ont la fonction première de pousser les étudiants à apprendre par la coopération. Dans ce cadre-là, Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) ont émis l'hypothèse que la motivation intrinsèque pouvait également être décomposée en sous-groupe. L'échelle de motivation en éducation a donc été développée sur base de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).

Cependant elle ne reprend pas le concept de régulation intégrée car les auteurs l'ont considéré comme trop similaire à la régulation identifiée.

Vallerand *et al* (1989) ont proposé de séparer la motivation intrinsèque en trois catégories: *la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque à la sensation.*

Ils proposent en plus de cela plusieurs concepts qui représentent la **motivation intrinsèque à la connaissance**. Ceux-ci sont l'exploration, la curiosité, le but intrinsèque à apprendre, la motivation intrinsèque intellectuelle mais aussi dans une optique plus globale et non plus

seulement intellectuelle, le désir de connaître et de savoir ainsi que la recherche du sens. Au vu de ces différents concepts, les auteurs ont défini la motivation intrinsèque à la connaissance comme suit : « *une personne est motivée par la MI à la connaissance lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre quelque chose de nouveau ou d'explorer de nouvelles questions ou avenues.* » (Vallerand *et al.*, 1989, p.324).

Il est possible de retrouver la **motivation intrinsèque à l'accomplissement** dans un contexte scolaire. Harter (1981) mentionne ce facteur dans son échelle d'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire. Vallerand *et al* (1989) nous résumant différents concepts, étudiés par de multiples auteurs, qui sont englobés dans la MI à l'accomplissement.

- La motivation à l'effectance (l'humain cherche en tout temps à interagir efficacement avec son environnement),
- La motivation à la maîtrise de la tâche (un individu cherchera à maîtriser ce qu'il fait, à avoir le contrôle sur ses actions) et
- Une orientation vis-à-vis de la tâche (un individu va rechercher à développer ses compétences par diverses expériences).

Nous définissons la motivation intrinsèque à l'accomplissement comme ceci : « *une personne est motivée par la MI à l'accomplissement lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'accomplir, de créer quelque chose ou encore d'essayer de relever un défi optimal.* ». » (Vallerand *et al.*, 1989, p.324).

La troisième motivation intrinsèque citée plus haut est donc celle de la sensation. Cette dernière traduit le fait qu'un individu peut accomplir une tâche pour la sensation que celle-ci va lui apporter. Cette sensation peut être l'excitation, la joie, le plaisir ou l'amusement. Ce thème, néanmoins, n'a été que peu étudié.

3.5 Conclusion du point 3, la motivation individuelle

La motivation est centrale à l'entreprise d'actions par des individus. Bien que les théories soient différentes en de nombreux points (une fois la corrélation à la performance, d'autres avec le processus ou encore la source de motivation), nous pouvons noter des similitudes entre celles-ci. Plus particulièrement l'existence d'une motivation interne et d'une

motivation externe à l'individu. Ces motivations intrinsèques et extrinsèques jouent toutes deux un rôle déterminant dans la motivation globale d'un individu à se consacrer à une activité (que ce soit donc par plaisir, intérêt ou par recherche de récompense ou évitement de désagrément).

Nous avons pu constater également que ces deux types de motivation pouvaient contenir différentes subtilités. D'une part, la motivation, une fois considérée comme un continuum sur une échelle d'autonomie, propose 4 types de motivation extrinsèque sensiblement différentes les unes des autres. D'autre part, la motivation intrinsèque peut être séparée en considérant plusieurs sources dans lesquelles l'individu puise son énergie. L'échelle de motivation en éducation propose finalement 7 types de motivations qui sont pertinentes lors de l'étude de la motivation à l'apprentissage : ME de régulation externe, de régulation introjectée, de régulation identifiée, MI à la connaissance, d'accomplissement, de sensation et l'amotivation.

4 La paresse sociale

4.1 Introduction

La paresse sociale est un phénomène qui a été étudié à de nombreuses reprises. Plusieurs définitions ont vu le jour mais celle que nous retiendrons ici est celle de Karau et Williams (1993) :

« Social loafing is the tendency for individuals to expend less effort when working collectively than when working individually. »

En d'autres termes, la « paresse sociale » est le phénomène selon lequel les individus ont tendance à fournir moins d'efforts lorsqu'ils travaillent dans un groupe que lorsqu'ils travaillent de manière individuelle.

Ce phénomène n'est pas un phénomène nouveau. La première expérience cherchant à l'étudier a été conduite par Ringlemann (1913). Elle consistait à demander à des individus de tirer sur une corde aussi fort qu'ils pouvaient. Cette corde était reliée à une jauge qui mesurait la force avec laquelle celle-ci était tirée. L'observation de Ringlemann (1913) suite à cette expérience a été la suivante : quand le nombre d'individus tirant la corde en même temps augmente (plus la taille du groupe augmente), la performance du groupe devient proportionnellement moins élevée. En effet, la force totale exercée sur la corde était inférieure à la somme des performances individuelles.

Cette étude a donc montré qu'un individu, lorsqu'il est assimilé à un groupe, fournit moins d'effort pour l'accomplissement d'une tâche. Néanmoins, Steiner (1972) a, quant à lui, émis l'hypothèse que cette diminution de la force totale pouvait être causée par deux phénomènes. Le premier est celui cité ci-dessus, qui met en avant la diminution de la motivation et donc de l'effort. Le deuxième est une perte de coordination entre les individus. Celle-ci serait donc une cause de la chute de la productivité et non de la motivation. Ce deuxième phénomène a été écarté par Ingham, Levinger, Graves et Peckham (1974, cités par Karau et Williams, 1993) car ceux-ci ont montré que même lorsque la composante « coordination » est écartée, l'effort de l'individu à accomplir la tâche demandée diminue tout de même.

De nombreuses recherches ont été faites à la suite de cela afin de tenter de déterminer les différentes causes de la paresse sociale.

4.2 Différentes théories de la paresse sociale

Les théories concernant le « social loafing » furent nombreuses depuis 1974. Celles-ci ont été menées afin de comparer la différence entre l'effort collectif et l'effort individuel. De nombreuses théories en ont découlé et ont mené à parfaire la littérature disponible sur ce sujet.

Ce paragraphe détaille quelques unes de ces théories.

4.2.1 Théorie de l'impact social

Cette théorie nous vient de Latané (1981) qui nous donne la définition suivante : L'impact social est le résultat de forces sociales qui incluent l'intensité de la source de l'impact, le caractère temporel de l'événement (si celui-ci est temporellement proche ou non) et aussi le nombre de sources qui exercent cet impact.

La théorie de Latané suggère en outre que chaque personne impliquée dans une tâche ou une situation a un rôle de source ou de cible de l'impact social. Il en conclut que lorsque l'impact social est divisé entre plusieurs cibles, ces dernières ne ressentent pas l'impact total de la tâche et ont tendance à mettre moins d'effort dans la réalisation de la tâche. C'est le cas dans le cadre d'effort collectif⁸ car l'impact est séparé entre tous les membres du groupe. Dans un cadre coactif⁹ par contre, les individus ressentent l'impact social dans son entièreté et ont donc tendance à fournir plus d'effort.

A cette théorie s'est ajoutée la théorie de la *diminution de l'excitation* de Jackson et Williams (1985) qui veut que, dans un groupe, la présence de collègues augmente les efforts fournis par l'individu si ceux-ci ont un rôle de source d'impact social. A l'inverse, si ceux-ci

⁸ Le travail collectif est un travail qui rassemble plusieurs personnes autour d'une même tâche souvent plus complexe (Latané 1981).

⁹ Le travail coactif est un travail individuel mais en présence de personnes qui travaillent sur la même tâche (Latané 1981).

ont un rôle de co-cible de l'impact social, ceci mènera à une diminution de l'effort de l'individu étudié.

4.2.2 Théorie de l'évaluation potentielle

Un individu assimilé à un groupe, aura tendance à fournir moins d'effort. En effet, le travail fourni sera assimilé à celui de ses collègues et ne sera donc pas évalué à part entière par ceux-ci ni par un manager quelconque. L'individu peut donc se cacher dans la foule. Le fait d'être évalué, ou même potentiellement évalué, est donc une variable positivement corrélée avec la diminution de la paresse sociale.

Afin d'être évaluable, une tâche doit avoir deux caractéristiques (Harkins 1987) :

- Le travail fourni par le participant doit être identifiable et connu
- Ce travail doit être comparable à d'autres par la présence de standards

En plus de l'évaluation potentielle de l'observateur (ou professeur dans le cadre académique), Szymanski et Harkins (1987) ont soutenu le fait que l'auto-évaluation pouvait également avoir un impact important sur le phénomène étudié.¹⁰ En effet, lorsque l'évaluation par un « supérieur » n'est pas possible, une autre forme d'évaluation doit être mise en place, de manière différente selon le type de tâche demandé. Dans le cadre d'une tâche de type maximisation, un standard social est le plus pertinent. Dans d'autres cas, un objectif ou un standard personnel peut être envisagé.

4.2.3 Théorie de l'effort superflu

Les individus peuvent ressentir leur travail comme non-essentiel dans le groupe. Autrement dit, un individu aura moins d'incitation à fournir un effort lié à une tâche s'il considère sa contribution comme marginale.

4.2.4 Théorie de la correspondance des efforts

¹⁰ Cette étude émet une autre hypothèse: L'augmentation de l'effort rencontré lorsque l'auto-évaluation est possible peut aussi tiré sa source de deux autres incitations. Premièrement la "self-validation". L'individu est motivé par le fait de savoir qu'il est meilleur qu'un autre. Deuxièmement l'augmentation du "self-knowledge". L'individu est motivé par le fait d'apprendre quelque chose sur ses propres compétences.

L'hypothèse sous-jacente à cette théorie proposée par Jackson et Harkins (1985) était de supposer qu'un individu aurait tendance à faire correspondre ses efforts à ceux des personnes avec qui il travaille. Selon cette théorie, un individu aura tendance à diminuer ses efforts s'il anticipe que ses collègues vont diminuer leurs efforts également.

Ces quatre théories donnent une liste d'exemples principaux des différentes théories qui tentent de déterminer les causes de la paresse sociale. Chacune d'elles tente d'isoler les facteurs qui permettent de réduire ou d'éliminer ce phénomène. De plus, la majorité de ces théories se concentrent sur une variable précise et oublient de voir le problème d'une manière plus globale. En effet, elles ont toutes en commun le fait qu'elles n'étudient que les causes de la paresse sociale dans un contexte particulier. Aucune des théories ci-dessus ne permet donc de prendre en compte, dans leur ensemble, les nombreux facteurs qui ont un impact sur l'apparition ou la capacité à éviter la paresse sociale. C'est pour cette raison que Karau et Williams (1993) ont créé un modèle intégratif de ces différentes théories afin de pouvoir déterminer quels sont les facteurs potentiellement importants aux yeux d'un individu lorsque celui-ci sera engagé dans une activité collective. Ce modèle unifie donc les différentes théories du « social loafing » et met en exergue les facteurs les plus à même de jouer un rôle dans la diminution de motivation ainsi que les facteurs les plus importants aux yeux des membres d'un travail collectif. Ce modèle se nomme le Modèle d'Effort Collectif (MEC).

4.3 Modèle d'effort collectif

But

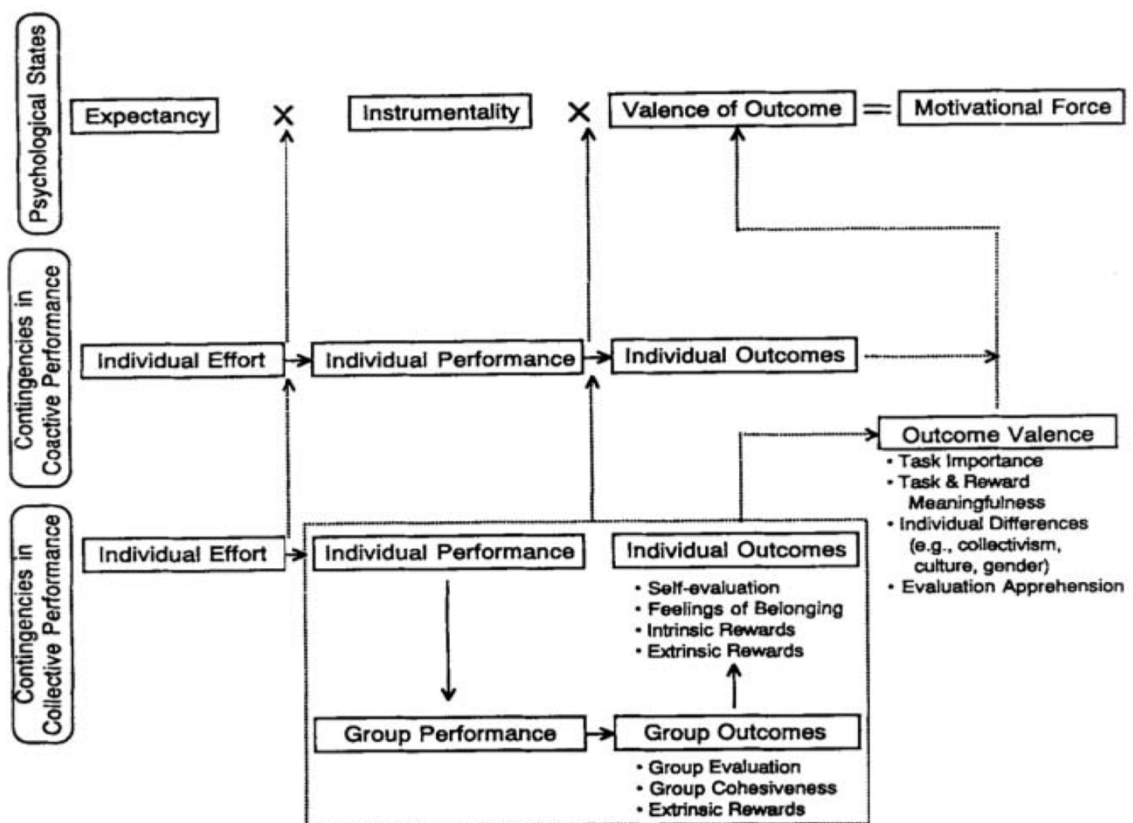
Le Modèle d'Effort Collectif a pour but de replacer et d'expliquer l'effort individuel dans un contexte de travail collectif. C'est un modèle de motivation individuelle au sein du groupe. Celui-ci se base sur les théories des attentes (principalement celle de Vroom, 1964) et propose d'adapter cette théorie non pas à un contexte de travail individuel ou coactif mais à un travail collectif. Le but de cette adaptation du modèle individuel dans un contexte collectif est, dans ce cas-ci, de mettre en évidence les barrières les plus probables de la

motivation individuelle à la valorisation du résultat du groupe. Le MEC cherche à utiliser les différentes théories de la paresse sociale afin de déterminer les facteurs qui ont le plus d'impact sur le niveau d'effort d'un individu travaillant à une tâche collective et l'impact que cela aura sur sa motivation personnelle.

Structure

D'un point de vue de la théorie des attentes, le MEC est centré sur le principe d'instrumentalité (Vroom, 1964). Le modèle suggère qu'un individu aura tendance à mettre beaucoup d'efforts dans une tâche collective s'il ressent que les résultats obtenus suite à ses efforts lui permettront de rencontrer ses attentes personnelles. Dans ce cas-ci, l'individu aura également tendance à avoir des attentes sur ce qu'il pourra individuellement apporter au groupe et l'impact qu'il aura sur la performance du groupe. Afin que l'individu soit motivé à accomplir la tâche, un enchaînement d'étapes doivent être prises en compte. On retrouve cet enchaînement sur la **figure 6**.

Figure 6 : Modèle d'effort collectif



Source : Karau et Williams (1993, p.685).

Premièrement, l'individu doit sentir que son *effort individuel* va mener à une *performance individuelle*. Ensuite, cette *performance individuelle* doit avoir un impact sur la *performance du groupe* et cette dernière doit mener à un *résultat visible pour le groupe*. Troisièmement, la *performance du groupe* doit mener au *résultat de groupe* initialement voulu par celui-ci. Finalement, le *résultat de groupe* doit mener à un *résultat pour l'individu* (celui-ci peut donner personnellement de la valeur au résultat du groupe). Ces différents liens faits par Karau et Williams (1993) rendent l'analyse des efforts individuels dans un contexte collectif d'autant plus complexe. En effet ce modèle montre qu'il n'y a pas de lien direct entre l'effort individuel et le résultat individuel.

Résultats

Les résultats de cette méta-analyse, conduite par Karau et Williams (1993) afin de tester la pertinence de leur modèle, a permis de mettre en avant les facteurs ayant un impact important sur la présence plus ou moins forte du phénomène de paresse sociale dans différentes situations. Dans cette méta-analyse, les différentes études (au nombre de 80) ont été analysées en tenant compte de plusieurs attributs. Hormis les informations générales du déroulement de l'étude, les auteurs ont choisi de mettre en avant les 4 attributs suivants : la complexité de la tâche, le type d'effort requis par la tâche, l'orientation qualitative ou quantitative de la tâche et les méthodes de combinaisons des inputs individuels. Au final, les facteurs pertinents à l'explication de la paresse sociale qui ont été relevés sont : le potentiel d'évaluation des inputs personnels, la valence de la tâche, la valence du groupe, les opportunités d'évaluation du groupe, l'attente de la performance des autres personnes du groupe, l'unicité de la tâche individuelle, la taille du groupe, le sexe de l'individu et finalement, la culture du sujet.

- L'évaluation potentielle

Ce facteur affirme qu'un individu aura moins tendance à s'engager dans un processus de paresse sociale lorsqu'il a une possibilité d'être évalué que ce soit par un « supérieur », un

co-acteur ou par lui-même, et ceci, autant dans un contexte coactif que collectif. Voir théorie de l'évaluation potentielle (point 4.2.2).

- La valence de la tâche

La tendance à s'engager dans un processus de paresse sociale diminue si la valence de la tâche augmente. En d'autres termes, si un individu considère une tâche comme ayant du sens, s'il la voit positivement, s'il lui donne de la valeur, il mettra plus d'effort dans la tâche. De plus, si la valence n'est pas spécifiable, cette tendance augmente. Karau et Williams (1993) suggèrent donc que, pour une tâche ayant beaucoup de sens ou dans laquelle l'individu se sent personnellement fortement impliqué, celui-ci ne sera que très marginalement enclin à diminuer ses efforts.

- La valence du groupe et les standards de comparaison au niveau du groupe

La tendance à sombrer dans la paresse sociale diminue si la valence du groupe est haute. Autrement dit, si le membre considère son groupe comme important à ses yeux, sa propension à paresser sera moins importante. Cette tendance diminue également lorsque l'individu a accès à des standards de comparaison au niveau du groupe. Mettre en avant la cohésion de groupe ou l'identité du groupe peut donc être un moyen efficace de diminuer voire d'éviter la présence de paresse sociale.

- L'attente de la performance des collègues

Un individu fournira moins d'effort à la tâche qu'il accomplit s'il s'attend à ce que ses collègues fassent un travail de bonne qualité. A l'inverse, celui-ci va mettre de l'effort au travail s'il s'attend à ce que ses collègues fournissent un travail de basse qualité.

- L'unicité de l'apport personnel de l'individu

Si l'apport d'une personne à un projet est unique, l'individu aura tendance à mettre autant d'effort dans son travail au sein d'un groupe que s'il travaillait individuellement. Par contre, il aura tendance à s'engager dans un processus de paresse sociale lorsque son travail est redondant avec celui d'un autre. Ceci avait été confirmé au préalable par l'étude de Harkins et Petty (1982).

- La complexité de la tâche

Lorsqu'un individu travaille sur une tâche simple, il est plus efficace s'il travaille seul que s'il travaille dans un cadre collectif. Par ailleurs, lorsque la tâche est de nature complexe, les membres du groupe ont tendance à mettre la même dose d'effort, et parfois plus, lorsqu'ils travaillent collectivement ou séparément.

Harkins et Petty (1982) ont fait l'observation que les recherches sur la paresse sociale se concentrent principalement sur des tâches maximisantes¹¹ ou optimisantes¹² (Steiner 1972). Le fait de se concentrer sur ces deux types de tâches pouvait mener, selon leur hypothèse, à deux problèmes bien particuliers. Dans le cas d'une tâche maximisante, le sujet réalise que celle-ci peut être réalisée par n'importe qui. Dans l'autre cas (tâche optimisante) le sujet peut avoir l'impression que son apport personnel à la tâche n'est pas unique ou même est redondant. Les auteurs de l'étude ont donc, lors d'expériences tentant de confirmer trois hypothèses à ce sujet, étudié l'impact de la complexité de la tâche et de son unicité comme facteurs influençant la paresse sociale. Ces expériences ont mené aux conclusions suivantes (conclusions qui se retrouvent dans les facteurs pertinents de la méta-analyse menée par Karau et Williams, 1993) : premièrement, les sujets travaillant sur une tâche individuelle ont tendance à fournir proportionnellement plus d'effort que ceux qui travaillent de manière collective mais ceci seulement lorsque la tâche est facile. Si la tâche est au contraire difficile, l'individu dans le groupe fournira un effort semblable à celui qui travaille seul. Cette observation est liée au fait que lors d'une tâche considérée comme difficile, l'individu a le sentiment que ce qu'il amène au groupe est unique, non redondant avec le travail des autres.

Deuxièmement, lorsque le résultat apporté par un sujet est identifiable, l'étude montre que celui-ci fait moins d'erreur dans sa tâche et donc qu'il met plus d'effort dans le travail qu'il accomplit.

- La taille du groupe

¹¹ Une tâche maximisante se concentre sur la quantité. Elle va chercher un nombre maximum de résultats (Steiner, 1972).

¹² Une tâche optimisante est dirigée vers la qualité. Elle va chercher une solution optimale (Steiner, 1972).

Un groupe créé afin de mener à bien une tâche ne doit être ni trop grand, ni trop petit. West (2012) soutient qu'il existe un nombre idéal propre à chaque groupe en fonction de la tâche demandée. Dans un groupe disproportionné par rapport à la tâche, plusieurs personnes sont amenées à accomplir la même tâche. Ce qui va à l'encontre du besoin d'unicité de l'apport personnel de l'individu expliqué ci-dessus. Un groupe trop grand permettrait aussi aux membres de se cacher dans la foule si aucun système d'évaluation n'est mis en place (voir point 4.2.2).

Un groupe trop petit va, quant à lui, mener à un surmenage des membres du groupe ou encore au manque des compétences nécessaires à l'accomplissement efficace de la tâche.

- Le genre et la culture

De certaines études est ressorti le fait que dans de nombreux cas, le genre était significativement corrélé à la présence de paresse sociale (Kerr, 1983, Karau et Williams, 1993). En effet celles-ci ont conclu que les hommes sont plus sujets à la paresse sociale que les femmes.

4.4 Conclusion du point 4, la paresse sociale

La paresse sociale est un concept qui a été de nombreuses fois étudié dans différents cadres (management, éducation, industrie) ou pour différentes tâches (cognitives, physiques, optimisantes, maximisantes,...). Ces différentes études ont permis aux chercheurs de déterminer des facteurs influençant l'apparition de la paresse sociale lorsqu'un groupe de personnes se réunit autour d'une même tâche, d'un même objectif. Karau et Williams (1993) ont proposé le modèle d'effort collectif (MEC) qui permet de lier ces différentes études. Celui-ci tente d'expliquer les raisons qui motivent ou non l'effort individuel mais dans un cadre de travail en équipe.

Le MEC propose une série de facteurs qui, ensemble, expliquent l'implication d'une personne au sein d'une équipe. On y trouve la perspective d'une évaluation, la valence que l'individu porte à la tâche ainsi qu'au groupe, l'unicité de son apport personnel, l'attente de la performance des autres membres du groupe ou encore la complexité de la tâche et le genre. Tous ces facteurs doivent donc être pris en compte lorsque l'on étudie la sensibilité d'un groupe au phénomène de « paresse sociale ».

5 Problématique, question de recherche et hypothèses

5.1 Problématique et question de recherche

Les étudiants qui se plaignent de leurs expériences négatives de travaux de groupe citent le plus souvent la paresse sociale comme cause principale de leurs problèmes (Mello, 1993 ; Strong et Anderson, 1990 ; Williams et al., 1991, cités par Dommeyer et Lammers, 2006). Ce phénomène est, pour rappel, la tendance pour un individu d'exercer moins d'efforts dans un contexte de travail collectif plutôt que dans un contexte de travail individuel (Karau et Williams, 1993).

Dans l'ensemble de mes recherches, différents modèles motivationnels ou de fonctionnement de groupes ont été liés à l'étude de la paresse sociale dans le contexte de groupe de travail universitaire. Karau et Williams (1993) par exemple, ont proposé un modèle basé sur la théorie motivationnelle des attentes pour tenter d'expliquer la paresse sociale. Ce modèle met en lien la perte de motivation individuelle et la diminution des résultats du groupe. Néanmoins, il ne tient pas compte du fait que certains problèmes de motivation pourraient être à la base de la paresse sociale.

La présente étude va donc tenter de déterminer les causes de l'apparition de la paresse sociale dans les groupes de travaux étudiants. En d'autres mots, nous allons essayer de répondre à la question : *pourquoi certains étudiants fournissent-ils peu d'effort lors de leurs travaux de groupe ?* Deux éléments de réponses seront développés dans cette étude. Il s'agit de la motivation individuelle et des caractéristiques d'une équipe efficace.

Pour rappel, le concept de la paresse sociale qui a été introduit par Ringelmann (1913) est le phénomène selon lequel un individu qui travaille au sein d'un groupe, aura tendance à fournir moins d'effort que s'il effectue la même tâche individuellement. Le modèle d'effort collectif (Karau et Williams, 1993) quant à lui met en avant l'importance de replacer et d'expliquer l'effort individuel dans un contexte de travail collectif. Il replace donc l'individu

au centre de l'étude du résultat du groupe. Ce modèle est expliqué au **point Théorie de l'auto-détermination**.

Par souci de faisabilité, il a été nécessaire de concentrer cette étude sur certains facteurs. Dans un contexte scolaire, les facteurs explicatifs de la paresse sociale sont : l'étendue du projet, la taille du groupe et l'évaluation des collègues (Aggarwal et O'Brien, 2008). Dans notre cas, nous ne pourrions pas étudier ces facteurs avec le type de questionnaire choisi. Nous nous concentrerons donc sur :

- Les processus internes du groupe
- L'importance de la tâche

Ces deux facteurs sont en effet plus aisés à étudier par des questionnaires quantitatifs usant de questions fermées (échelles de likert).

Afin d'expliquer le comportement d'un individu lors de l'accomplissement d'une tâche ou, plus précisément ici, la diminution des efforts fournis lorsqu'un étudiant travaille en groupe, il est fort utile de considérer la motivation individuelle de chaque membre du groupe. En effet, la définition même de la motivation est liée à cette problématique. De plus, rappelons que la motivation individuelle peut être séparée selon sa source. Elle peut être intrinsèque ou extrinsèque (Porter et Lawler, 1968, cité par Gagné et Deci, 2005). La motivation intrinsèque est celle qu'a un individu de par le simple fait de trouver la tâche intéressante et de là de retirer de la satisfaction en faisant cette tâche (je me consacre à une tâche car celle-ci est intéressante, agréable). La motivation extrinsèque quant à elle est celle qu'a un individu à effectuer une tâche pour les récompenses ou les conséquences liées à l'accomplissement de cette tâche (je me consacre à une tâche pour ce qu'elle m'apporte ou m'évite). L'échelle de motivation à l'apprentissage, basée sur la théorie de l'auto-détermination (Gagné et Deci, 2005), propose finalement 7 types de motivations, nous en retiendrons 4 par souci de faisabilité : la régulation introjectée, la motivation extrinsèque identifiée, la motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation intrinsèque à l'accomplissement. Ils sont tous expliqués au **point 3.4** L'échelle de motivation en éducation (EME). Cette étude se concentrera néanmoins sur les sources motivationnelles considérées comme de « haute qualité » dans un contexte d'apprentissage : la motivation intrinsèque (à

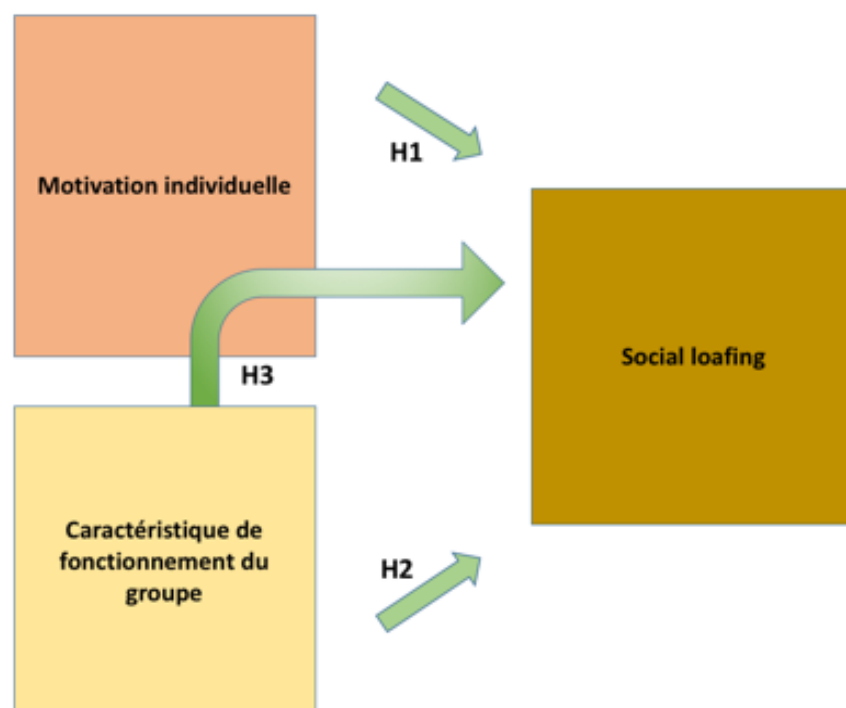
la connaissance et à l'accomplissement) ainsi que la motivation extrinsèque identifiée (Guay, Ratelle et Chanal, 2008).

Le concept d'efficacité du travail de groupe peut, dans le cadre du modèle de Cohen et Bailey (1997) être expliqué comme étant une fonction des facteurs environnementaux, facteurs de conception de la tâche, des procédés internes et externes ainsi que des caractéristiques psychosociales du groupe et de ses acteurs. Toutes ces notions sont approfondies dans le **point 1**. Dans cette étude, nous étudions une partie seulement de l'impact de ces différentes caractéristiques sur la paresse sociale. En effet, dans cette étude nous ne prenons pas en compte les facteurs environnementaux car dans le cadre de cours de master, cet environnement est fort similaire pour chaque équipe et ne peut que difficilement être manipulé expérimentalement dans une enquête par questionnaire. Nous choisissons donc de ne pas le prendre en compte malgré le fait que celui-ci puisse avoir un impact direct sur la motivation de l'étudiant et direct ou indirect sur l'effort fourni par l'étudiant dans son travail en groupe. De plus, les caractéristiques psychosociales des individus dans le groupe ne sont pas non plus étudiées dans cette étude. Nous nous basons pour cela sur une étude de Cohen (1988, cité par Jassawalla, Sashittal et Malshe, 2009) qui prouve que la personnalité n'est pas un facteur affectant la paresse sociale.

5.2 Modèle hypothétique simplifié

Dans la section précédente, nous avons déterminé la structure de la présente étude. Celle-ci va pour rappel consister à tenter d'expliquer certaines sources de la paresse sociale dans les travaux de groupes d'étudiants et plus particulièrement en année de master à l'Université Catholique de Louvain. Le modèle hypothétique simplifié est schématisé à la **figure 4**. Celui-ci s'articule autour des trois concepts théoriques présentés aux chapitres 1, 2 et 3 Ils vont s'organiser autour de la paresse sociale. Nous allons en effet tenter de déterminer en quoi la motivation individuelle et les caractéristiques de fonctionnement d'un groupe vont influencer la présence de la paresse sociale.

Figure 7 : modèle hypothétique simplifié



Les hypothèses principales sont :

- **Hypothèse 1 : La motivation individuelle affecte l'effort de l'étudiant à la tâche (la paresse sociale).**

- **Hypothèse 2 : Les caractéristiques d'efficacité du groupe affectent l'effort de l'étudiant à la tâche.**
- **Hypothèse 3 : les caractéristiques d'efficacité du groupe affectent l'effort de l'étudiant à la tâche via la motivation individuelle.**

5.3 Sous-hypothèses

Les variables explicatives que nous étudions (la motivation individuelle et les caractéristiques d'efficacité du groupe) contiennent de nombreuses caractéristiques sous-jacentes. Dans un souci de faisabilité ainsi que de pertinence avec le cadre de l'étude, nous avons choisi de nous concentrer sur l'impact de certaines de ces caractéristiques sur l'apparition de paresse sociale. Les points suivant vont donc diviser les hypothèses présentées ci-dessus en sous-hypothèses reprenant chacun des facteurs que nous voulons étudier.

5.3.1 Relation entre motivation individuelle et paresse sociale

Comme expliqué dans le point 2 sur la motivation individuelle, nous avons retenu le modèle de l'échelle de motivation à l'apprentissage comme base de notre étude. Cette motivation, se basant sur la théorie de l'auto-détermination, divise la motivation individuelle en 7 facteurs différents qui sont pour rappel : ME de régulation externe, de régulation introjectée, de régulation identifiée, MI à la connaissance, d'accomplissement, de sensation et l'amotivation.

Nous allons donc, dans cette étude, nous poser la question de l'impact de chacun de ces facteurs sur l'effort fourni par un individu dans un travail collectif.

Premièrement, la ME de régulation introjectée qui est la motivation liée à l'estime de soi et à la composante psychologique. Ici par exemple, l'élève travaille dur car il sait que ses parents seraient déçus s'il avait de mauvais points. Cette motivation impliquerait alors que, s'il donne de l'importance à l'estime de soi et à « l'avis des autres », il va faire plus d'effort à la tâche. Dans le cadre d'un travail collectif, ceci semble d'autant plus pertinent puisque ses

actions vont avoir un impact direct sur les autres membres du groupe. Notre hypothèse est donc que cette motivation va avoir un impact positif sur la paresse sociale.

H1a : la motivation extrinsèque de régulation introjectée est négativement associée à l'apparition de la paresse sociale.

Deuxièmement, la ME de régulation identifiée est déjà en partie internalisée. Un individu va identifier la valeur d'un comportement (Deci et Ryan, 2000). Par exemple, un élève travaille dur car il veut devenir médecin. Une diminution de cette motivation pourrait mener à une diminution des efforts fournis par l'individu dans le groupe. Il n'identifierait plus la raison pour laquelle il fait ce travail.

H1b : La motivation extrinsèque de régulation identifiée est négativement associée à l'apparition de la paresse sociale.

Ensuite, la motivation intrinsèque à la connaissance va pousser un individu à agir par plaisir et satisfaction d'apprendre (Vallerand *et al.*, 1989). Dans un contexte scolaire, étant donné que l'apprentissage est à la base de ces différents travaux, garder un élève intrinsèquement motivé à apprendre peut le pousser à fournir plus d'efforts à cette tâche. Dans le cadre d'un groupe, un étudiant motivé à apprendre va également fournir des efforts plus importants.

H1c : La motivation intrinsèque à la connaissance est négativement associée à l'apparition de la paresse sociale.

Finalement, la motivation intrinsèque à l'accomplissement explique la motivation d'un individu qui accomplit une tâche pour la satisfaction ressentie à la faire (Vallerand *et al.*, 1989). Dans ce cadre, un étudiant dans un groupe de travail est susceptible de fournir un effort supérieur s'il est fier de ce qu'il accomplit.

H1d : la motivation intrinsèque à l'accomplissement est négativement associée à l'apparition de la paresse sociale.

5.3.2 Relation entre Caractéristiques d'une équipe efficace et paresse sociale

Comme mentionné précédemment, nous nous concentrons dans cette étude sur une petite partie des caractéristiques par souci de faisabilité ainsi que pour des raisons de pertinence de l'étude de certaines caractéristiques dans un contexte universitaire. Celles-ci sont, d'une part, les caractéristiques de fonctionnement interne du groupe à savoir : la communication, la gestion des conflits et la coopération. Nous nous attendons à ce que chacune de ces trois caractéristiques, prises en compte dans le fonctionnement interne du groupe, ait un impact négatif sur l'apparition de la paresse sociale par un des membres. D'autre part, l'importance de la tâche nous paraît une composante pertinente. En effet, nous nous attendons à ce qu'un étudiant fournisse plus d'efforts dans le travail de groupe si celui-ci considère la tâche comme importante.

La **communication** par exemple est un élément central au fonctionnement efficace du groupe. Bien effectuée, elle permet une cohésion plus forte du groupe. Les membres s'y sentent donc bien (Watson et Michaelsen, 1988). Elle contribue également à un bon comportement d'apprentissage (Edmonson, 1999). Tout ceci nous mène à supposer qu'une bonne communication peut avoir un effet négatif sur l'apparition de la paresse sociale.

H2a : La communication est négativement associée à l'apparition de la paresse sociale.

La **gestion des conflits** peut aussi avoir un impact sur l'apparition de la paresse sociale. En effet, le conflit non géré, peut avoir une conséquence néfaste sur la cohésion de groupe. Or, cette dernière peut être assimilée à la valence du groupe, facteur qui impacte fortement la présence de la paresse sociale. D'un autre côté, nous avons montré au point *** que le conflit peut également être considéré comme constructif et essentiel à l'évolution d'une relation (Georg Simmel, 2003). Nous supposons donc qu'une bonne gestion des conflits internes au groupe peut avoir un impact sur la présence de la paresse sociale.

H2b : La gestion de conflit est négativement associée à l'apparition de la paresse sociale.

Ensuite, la **coopération** (considérée ici comme la coopération entre les membres de l'équipe) est un processus de fonctionnement interne qui peut avoir un impact fort sur le

fait d'éviter l'accomplissement de tâches redondantes. Or, l'unicité de l'apport d'un individu est un facteur qui a un effet positif sur l'apparition de la paresse sociale (Harkins et Petty, 1982).

H2c : La coopération interne des membres de l'équipe est négativement associée à l'apparition de la paresse sociale.

Pour compléter l'étude d'une équipe efficace, nous prenons également en compte la valence que l'étudiant porte à la tâche qu'il effectue. Cette caractéristique peut en effet avoir une variance importante car elle est personnelle à chaque individu. De plus la valence de la tâche a été déterminée comme étant corrélée avec l'apparition de la paresse sociale dans le modèle d'effort collectif (Karau et Williams, 1993).

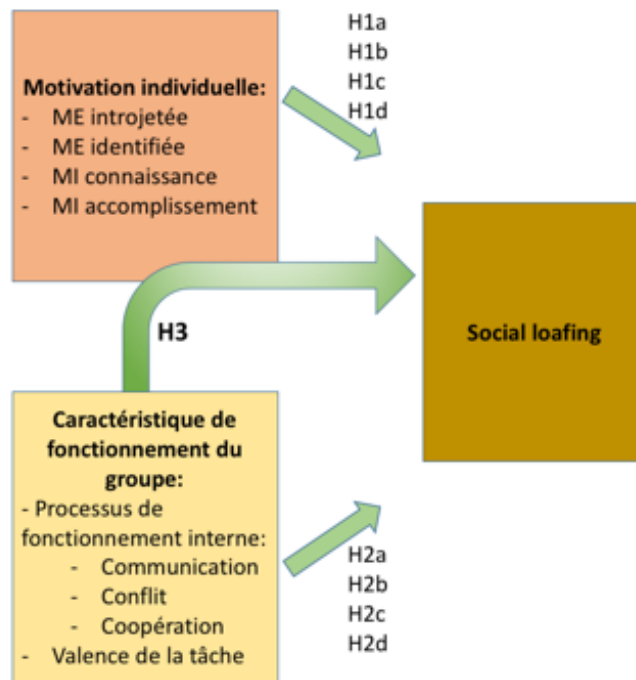
H2d : la valence de la tâche est négativement associée à l'apparition du social loafing

Si l'hypothèse H1 a été confirmée et que nous avons donc pu observer un impact de la motivation sur l'apparition de la paresse sociale dans les groupes de travaux chez les étudiants de première master à la LSM, il serait intéressant d'étudier alors le rôle de médiateur que la motivation joue entre les processus de fonctionnement internes et l'apparition de la paresse sociale. La valence du groupe par exemple, façon dont un individu considère le groupe dans lequel il travaille, est un facteur déterminant de l'apparition de la paresse sociale (Karau et Williams, 1993). Dès lors, une communication efficace, une bonne gestion des conflits et des individus qui coopèrent de manière sereine peut mener ces derniers à se sentir bien dans leur groupe et donc à augmenter leur motivation à travailler pour le groupe. L'hypothèse 3 étudie donc la médiation des différents types de motivation sur les caractéristiques de fonctionnement du groupe.

H3 : Les caractéristiques de fonctionnement d'un groupe sont négativement associée à la paresse sociale via la motivation

Le modèle d'hypothèse présenté de manière simplifiée plus haut peut désormais être représenté de la manière suivante :

Figure 8 : modèle hypothétique complet



6 Méthodologie de la recherche

6.1 Echantillonnage

Initialement, le groupe visé par la présente étude comprenait les étudiants actuellement en master 1 à la Louvain School of Management (LSM). Notre échantillon s'étant avéré nettement insuffisant, nous avons élargi le groupe de répondants potentiel à tous les étudiants de l'Université Catholique de Louvain (UCL) ayant effectué un travail de groupe durant leurs études.

Nous nous sommes concentrés sur les étudiants qui sont encore à l'université mais en ajoutant ceux qui ont terminé en juin 2016 (étudiants âgés de 20 à 25 ans). Nous avons en effet considéré que leur participation aux travaux de groupes était assez récente.

Pour collecter les données, nous avons utilisé les réseaux sociaux et les plateformes étudiantes. Nous avons envoyé une description de la problématique ainsi qu'un lien au questionnaire en ligne, sur plusieurs groupes Facebook liés à l'UCL. Nous les avons également envoyés de manière personnalisée à certains membres des différents groupes cités ci-dessus. De cette façon, nous avons pu obtenir un taux de réponse hautement supérieur.

L'échantillon est constitué 103 individus, 56 femmes et 47 hommes. La majorité individus sont âgés de 20 à 25 ans. L'âge le plus représenté étant 23 ans. La faculté la plus représentée est sans surprise la LSM (Louvain School of Management) car c'est dans celle-ci que nous avons initialement lancé le questionnaire. Nous retrouvons aussi des représentants de la faculté d'agronomie et d'histoire.

6.2 Questionnaire

Dans ce questionnaire, l'ensemble des variables sont mesurées à l'aide d'une échelle de Likert de 5 niveaux allant de 1 : « pas du tout d'accord » à 5 : « tout à fait d'accord ». De plus, les questions pour l'ensemble des caractéristiques sont basées sur l'auto-évaluation.

Les items utilisés pour cette étude sont, pour la plupart, repris d'études précédemment effectuées. Ils ont, pour l'ensemble, été modifiés afin de correspondre au contexte de l'étude. La pertinence de chacun d'entre eux a donc déjà été prouvée.

Finalement, le questionnaire est rédigé en anglais à cause de la présence de nombreux étudiants Erasmus dans les groupes visés.

La variable dépendante est donc la présence de "social loafing" (SL). Les variables explicatives, quant à elles, sont la motivation extrinsèque de régulation introjectée (MEIN), la motivation extrinsèque de régulation identifiée (MEID), la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC), la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA), la communication (COM), la gestion des conflits (CONF), la coopération (COOP) et la valence de la tâche (IMP). Pour chaque caractéristique, nous utilisons minimum trois items afin d'obtenir la cohérence minimum adéquate. De plus, les valeurs accordées à chaque item sont groupées pour chaque caractéristique et nous prenons la moyenne afin de former une échelle pour chacune. Le questionnaire se trouve à l'annexe 1.

6.2.1 La paresse sociale

Afin d'étudier cette variable dépendante, et donc déterminer si le phénomène de paresse sociale est présent dans un groupe, nous utilisons le questionnaire de tendance à la paresse sociale (SLTQ) (Ying et al, 2014). Celui-ci se base sur 7 items et mesure la variation de la paresse sociale chez les individus par l'utilisation de questions auto-rapportées telles que : « In a team, I am not indispensable » ou « In a team, I will actively participate in the discussion and contribute ideas ». Cette échelle a une cohérence interne acceptable (alpha de Cronbach = ,69).

6.2.2 La motivation extrinsèque de régulation introjectée

La MEIN est observée lorsque le contrôle du comportement s'effectue par le biais de contraintes externes intériorisées. L'étudiant déclare alors qu'il s'investit : " Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que des études supérieures non universitaires". Dans la présente étude nous utilisons l'échelle de motivation en éducation (EME) de Vallerand et al (1989) avec les questions du type "je fais des études universitaires

pour” soit « to prove myself that I am intelligent enough to succeed» soit « To prove myself that I can do a great job ».

6.2.3 la motivation extrinsèque de régulation identifiée

La MEID est observée lorsque le contrôle du comportement s'effectue par des motifs externes suffisamment intériorisés pour provoquer une identification à l'activité. La raison évoquée pour justifier un investissement dans ses études peut être " Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime". Dans la présente étude, nous utilisons l'échelle de motivation en éducation (EME) de Vallerand et al (1989) avec les questions comme " je fais des études universitaires" soit «because putting effort at this groupwork aligns with my personal values » soit « because putting effort at this groupwork has personal significance to me »

6.2.4 la motivation intrinsèque à la connaissance

La MIC est observée lorsqu'une personne pratique une activité essentiellement pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre ou de faire quelque chose de nouveau. L'étudiant justifie comme suit son investissement dans ses études : "Pour le plaisir que j'ai à découvrir sans cesse de nouvelles choses". Dans la présente étude, nous utilisons l'échelle de motivation en éducation (EME) de Vallerand et al (1989) avec les questions du type "je fais des études universitaires" soit « because I feel satisfied when learning new things » soit « because this work allows me to continue to learn on a topic that interests me »

6.2.5 La motivation intrinsèque à l'accomplissement

La MIA est observée lorsqu'on entreprend une activité pour le plaisir et la satisfaction de créer quelque chose ou encore de se sentir efficace et compétent. L'étudiant déclare s'investir dans ses études "Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités d'apprentissage difficiles". Dans la présente étude, nous utilisons l'échelle de motivation en éducation (EME) de Vallerand et al (1989) avec les questions du type "je fais des études universitaires soit « for the pleasure I experience when outdoing

myself in my studies » soit « for the pleasure I experience when outdoing myself in a project that is mine ».

Pour les 4 facteurs de motivation individuelle, La cohérence interne a été prouvée par l'étude de l'EME de Vallerand et al (1989) ainsi que l'étude sur sa traduction en anglais (AMS) de Vallerand et al (1992). Toutes deux montrent que (presque) toutes les sous-échelles de la motivation individuelle possèdent un alpha de Cronbach entre .76 et .86 pour l'EME et .83 et .86 pour l'AMS, à l'exception de La motivation extrinsèque qui présente quant à elle un alpha de Cronbach de seulement .62 dans les deux études.

6.2.6 La communication

Pour ce facteur de communication (COM), nous utilisons l'échelle créée par West (2004). Cette échelle est constituée de 5 questions du type « I understand and use communication networks, making sufficient contact with colleagues. » ou encore « I communicate openly and supportively. »

6.2.7 La gestion des conflits

L'étude de la variable « conflit » (CONF) est étudiée en utilisant l'échelle développée par Alper et al (2000). Celle-ci comprend 6 items qui sont déterminés comme ayant une bonne cohérence interne (Cronbach alpha de .92). Leur échelle a été créée initialement afin de mesurer la perception des capacités des membres de l'équipe à gérer différents conflits à l'aide de questions telles que « I believe that our team will manage the following conflicts in an effective manner among team members concerning personality differences ».

6.2.8 La coopération

Afin d'étudier la coopération interne à l'équipe (COOP), nous utilisons l'échelle de qualité des échanges des membres de l'équipe (TMX) développée par Seers et al (1995). Celle-ci propose 10 items étudiant la qualité et la réciprocité des relations entre les membres d'un groupe de travail. La fiabilité de cette échelle de mesure (Cronbach alpha) a été déterminée à .91.

6.2.9 La valence de la tâche

Finalement, l'étude de la valence de la tâche (IMP) est faite en utilisant des questions telles que « The work performed by my team is useful outside the context of the course. » ou encore « I can see a utility in the work I am doing ». Le but de ces questions est de déterminer l'importance que l'étudiant porte au travail qu'il fournit.

6.2.10 Variables supplémentaires

Des variables descriptives telles que l'âge, le genre, la faculté ont également été étudiées. L'âge et la faculté par une question ouverte et le genre par une question binaire. En plus de cela, une question de l'estimation de l'efficacité du groupe a également été posée sur une échelle en pourcentage.

7 Analyse des qualités psychométriques des échelles de mesure

Afin de nous assurer de tirer des conclusions exploitables de notre analyse de données, nous nous devons dans un premier temps d'analyser la validité des constructions des différentes échelles de mesures utilisées dans notre recherche. Il est important également de vérifier la consistance interne de celles-ci afin de nous assurer que chacune d'elles mesure bien la même chose. Nous faisons cela à l'aide de l'alpha de Cronbach. Toutes les analyses qui suivent sont faites à l'aide du logiciel SPSS.

7.1 Analyse factorielle et consistance interne

L'analyse factorielle nous permet de réduire le nombre de composantes d'une échelle (ou d'un ensemble de variables) en fonction de ce que celles-ci mesurent réellement. Cette étude permet de valider la construction des différentes échelles que nous avons utilisées. En effet, nous considérons qu'une échelle est pertinente si le nombre de composantes qui ressortent de l'analyse factorielle est égal au nombre de variables que l'échelle est censée mesurer. Un item est considéré comme associé à une composante s'il est $> .40$. Il convient ensuite de mesurer la validité interne des différentes échelles que nous utilisons, et ce, à l'aide du coefficient de Cronbach. Cette mesure nous montre si certains items peuvent être supprimés de l'échelle afin que celle-ci soit plus cohérente. L'alpha est considéré comme bon s'il dépasse $.70$.

Nous allons donc maintenant analyser toutes nos échelles afin de savoir si celles-ci mesurent correctement les différentes variables de notre modèle.

7.2 La paresse sociale

Lorsque nous analysons les items de l'échelle SLTQ (SL1 à 7), nous pouvons observer à l'Annexe 2.1 : Analyse en composante principale de la paresse sociale, que deux composantes ressortent de cette analyse en composantes principales. Cela signifie que les items SL1 à SL7 sont représentés par deux composantes et non une seule comme nous

l'attentions. L'échelle utilisée bien qu'ayant une cohérence interne importante ($.827$) ne représente donc pas uniquement la paresse sociale en général.

Néanmoins, nous pouvons également observer que la suppression de l'item SL5 fait augmenter la cohérence interne de l'échelle jusque $.830$. Une ACP a donc à nouveau été effectuée en supprimant cet item. Sans fixer le nombre de facteurs à extraire, nous pouvons désormais observer à l'Annexe 2.2 : Analyse en composante principale de la paresse sociale sans l'item SL5, qu'une seule composante est désormais extraite lors de l'analyse factorielle. Ceci rejoint notre volonté de n'avoir qu'une seule variable de paresse sociale. C'est aussi consistant avec l'échelle (Social Loafing Tendency Questionnaire) utilisée.

7.3 La motivation

Pour étudier la motivation à partir de l'échelle de la motivation en éducation (EME) utilisée dans notre étude, nous procédons tout d'abord à une analyse en composantes principales afin de vérifier si de celle-ci ressortent bien les 4 dimensions de la motivation que nous voulions étudier.

En faisant cette analyse sur notre échelle (16 items qui doivent normalement représenter 4 types de motivations différents), nous pouvons observer le résultat suivant. L'analyse factorielle extrait 4 facteurs principaux qui expliquent 63,662% de la variance. Ceci est cohérent avec l'EME qui, dans l'échelle que nous avons utilisée, tente de mesurer 4 types de motivations différentes. Nous pouvons de plus voir à l'Annexe 2.6 : Analyse en composante principale de l'EME conservant tous les items, que le facteur 3 contient tous les items relatifs à la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC1 à 4). Le facteur 4 contient uniquement les facteurs relatifs à la motivation extrinsèque identifiée (MEID1,2,3) Le facteur 2 contient une majorité de facteurs relatifs à la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA1 et 2). Néanmoins, nous pouvons observer que l'item MEID2 est représenté également dans cette composante ($.680$). Etant donné que celui-ci est également représenté dans la composante 1 composantes (), nous n'allons pas le prendre en compte. Finalement, nous pouvons observer que le facteur 1, bien que représenté par une majorité d'items relatifs à la motivation extrinsèque introjectée (MEIN1, 2, 3, 4), est également représenté par les items MIA3 « for the pleasure I experience when I am succeeding at difficult scholar activities » et MIA4 « Because doing my best in this

groupwork makes me experience personal satisfaction in my studies ». Ces deux items seront donc supprimés pour les futures analyses.

Une fois les items problématiques retirés, nous pouvons observer à l'Annexe 2.4 : ACP de L'échelle de motivation en éducation avec suppression des items problématiques, que les composantes principales extraites par l'ACP représentent exactement les 4 variables de l'EME que nous avons étudiées.

Après l'analyse factorielle concluante, nous pouvons donc créer 4 variables cohérentes avec l'échelle d'EME. La première se nomme MIC.m et a une cohérence interne de .689. La deuxième MEIN.m a une cohérence interne de .727. Celle de la troisième MIA.m est de .813 et celle de la dernière, MEID.m, de .645. Cette dernière variable ne comprend pas l'item MEID4 car lors de l'étude de la cohérence interne, celui-ci faisait baisser le Cronbach alpha à .543. Nous l'avons donc supprimé de notre analyse. Comme nous l'avons mentionné plus haut, même si deux de ces variables ont une cohérence interne limite ($< .70$), nous les prenons tout de même en compte car elles s'en approchent suffisamment.

7.4 Les caractéristiques de fonctionnement du groupe

Afin d'analyser les différentes échelles utilisées pour étudier les différentes caractéristiques employées dans notre modèle, nous avons dans un premier temps fait une analyse factorielle séparée pour chaque sous-échelle. Bien que mélangées dans le questionnaire, les différentes analyses sur les échelles de mesure de l'importance de la tâche, la communication au sein de l'équipe et la coopération au sein de l'équipe ont été faites séparément dans un premier temps. Toutes ces échelles sont en effet tirées de sources différentes et ont déjà été confirmées. Les mélanger lors de l'analyse ne nous semblait donc pas pertinent.

Nous pouvons dès lors observer des différentes analyses :

- La gestion des conflits

La variable gestion des conflits est mesurée par 7 items CONF 1 à 7. L'analyse de cette échelle d'un point de vue de la cohérence interne nous montre qu'elle est pertinente et que les différents items la composant mesurent bien la même chose (cronbach alpha = .742). De

plus, l'analyse en composante principale de cette échelle nous confirme la pertinence de celle-ci car une seule composante ressort et celle-ci explique 47,544% de la variance.

- L'importance

La variable importance de la tâche à été mesurée par 4 items (IMP 1 à 4) tels que « the work performed by my team is (was) useful outside the context of the course » ou encore « the work we are(were) doing is important to me ». Avec un cronbach alpha de $.823$, cette échelle montre une cohérence interne tout à fait correcte. De plus, aucune élimination d'item ne permet d'améliorer cette cohérence. Lors de l'analyse factorielle, une seule composante à été extraite. Celle-ci explique 65,500% de la variance. Nous pouvons donc créer une seule variable IMP.m qui sera celle de l'importance de la tâche.

- La communication

La caractéristique de communication, étudiée par les items COM1 à COM5 tels que « students of my team (including me) communicate(d) openly and supportively » ou encore « Students in my team (including me) understand(ood) and use(d) communication networks, making sufficient contact with each other », possède une cohérence interne de $.738$ dans notre cas. Néanmoins, lorsque l'on retire l'item COM4 de l'échelle, cette cohérence augmente légèrement jusqu'à un alpha de $.755$. Nous allons donc supprimer cet item pour les analyses futures. L'analyse factorielle (annexe 1.3.3) extrait ensuite une seule composante pertinente qui explique à elle seule 57,899% de la variance. Étant donné que nous avons utilisé une échelle qui ne devait étudier que la communication au sein du groupe sans faire de distinction entre plusieurs types de communication, ceci nous permet de créer une et une seule variable COM.m qui sera créée à partir de la moyenne des items que nous avons gardés.

- La coopération

La coopération, étudiée par les 10 items de l'échelle d'étude de la coopération tels que « I often make(made) suggestions about better work methods to other students in my team » ou encore « in busy situations, other students in my team often ask(ed) me to help out », nous montre une cohérence interne de l'échelle respectée. En effet l'alpha de Cronbach de celle-ci est de $.786$ ce qui est acceptable. Néanmoins, nous pouvons observer que cette cohérence augmente lorsque nous retirons l'item COOP7 de l'analyse. L'alpha passe alors à

.,792. Pour la suite nous décidons donc de supprimer cet item des analyses. Si nous enlevons alors les items COOP2 et COOP3, la cohérence interne passe désormais à .,794. Nous supprimerons donc ces 3 items pour la suite des analyses. Dans ce cas-ci, nous avons supprimé les items qui faisaient réduire la cohérence interne de l'échelle. Lorsque nous effectuons une analyse factorielle sur les items restant, une seule composante est extraite. Celle-ci explique 45,420% de la variance. Nous pouvons donc créer une seule variable obtenue en faisant la moyenne de tous les items pertinent (COOP 1,4 ,5,6,8,9,10). Nous appellerons celle-ci COOP.m.

Après l'analyse des sous-échelles prises séparément, il est intéressant également d'étudier l'échelle comme nous l'avons proposé dans notre questionnaire. Dans celui-ci nous avons mélangé les sous-échelles de communication (5 items), de coopération (10 items) et d'importance de la tâche (4 items). La variable de gestion ne fait pas partie de cette analyse car les échelles étaient séparées dans le questionnaire. Nous avons néanmoins pris comme base l'analyse des cohérences internes de chaque sous-échelle ce qui nous a poussé d'emblée à supprimer les items COOP 2, 3 et 7. La sous-échelle de coopération ne comprend dès lors plus que 7 items.

L'analyse factorielle sans contrainte de composantes à extraire nous montre, à l'Annexe 2.14: analyse en composante principale sur la communication, coopération et importance de la tâche sans contrainte de facteur à extraire., 4 facteurs pertinents. Ceux-ci expliquent ensemble 62,015% de la variance. Lors de l'analyse, nous observons qu'une des composantes est représentée ($> .400$) uniquement avec les items relatifs à l'importance de la tâche (IMP1 à 4), une autre est représentée par des items relatifs à la coopération (COOP6,8,9,10), une troisième ne contient que des items relatifs à la communication (COM1 et 4) alors que la quatrième dimension est représentée par un mélange d'items relatifs à la coopération et à la communication (COM 2,3,5 et COOP4 et 5). Les trois sous-échelles devant initialement mesurer uniquement trois dimensions (la communication, la coopération et l'importance de la tâche), nous avons décidé de contraindre l'extraction de composantes à 3. Cette deuxième analyse nous fournit donc trois composantes expliquant 55,442% de la variance (Annexe 2.15: analyse en composante principale sur la

communication, coopération et importance de la tâche avec une contrainte de 3 facteurs à extraire). Nous observons maintenant à l'annexe 2.15, après avoir éliminé les items qui représentaient plus d'une composante ($>.400$) (COOP5 et COM3), que les trois composantes déterminent parfaitement les trois dimensions que nous souhaitons retrouver. Nous pouvons donc créer trois nouvelles variables qui seront une moyenne des items par lesquels elle sont représentées. COM.m (COM1,2,4,5), COOP.m (COOP1,4,6,8,9,10) et IMP.m (IMP1,2,3,4). Ces trois nouvelles échelles ont toujours une cohérence interne importante à savoir respectivement $.710$, $.773$ et $.823$.

L'analyse des sous-échelles ensemble nous montre une conclusion similaire à celles des sous-échelle prises séparément. Nous retenons les premières pour la suite de nos analyses.

Les statistiques descriptives de nos nouvelles variable moyennes se trouvent à l'annexe

3.

8 Test du modèle hypothétique

Nous venons de montrer que nous avons une méthode de mesure cohérente et mesurant effectivement les variables que nous souhaitons mesurer. Nous pouvons désormais nous lancer dans l'étude de notre modèle hypothétique. Nous avons testé celui-ci avec l'échantillon obtenu par notre enquête (N = 103). Pour rappel, ce modèle a comme but d'expliquer la présence de la paresse sociale chez les membres d'un groupe de travail universitaire par différentes composantes de la motivation et certaines caractéristiques de fonctionnement d'une équipe.

8.1 Corrélation

8.1.1 Corrélation entre les variables explicatives et les variables descriptives

Premièrement, nous allons analyser la corrélation entre, d'une part, les variables explicative et dépendantes et d'autre part les variables descriptives utilisables de notre questionnaire. Nous utiliserons donc le genre, la satisfaction, le grade estimé pour le travail considéré et l'efficacité estimé du travail collectif. Nous ne prendrons pas en compte l'année d'étude, le grade obtenu au BAC ni le grade effectivement obtenu au travail car chacune de ces variables comporte trop de données manquantes pour pouvoir les utiliser de manière pertinente.

Tableau 1 : Corrélation des variables indépendantes et de la variable dépendante

| | | Paresse sociale | Motivation Extrinsèque | | Motivation Intrinsèque | | Gestion de conflits | Importance de la tâche | Communication | Coopération |
|------------------------|-----------------|-----------------|------------------------|------------|------------------------|--------------|---------------------|------------------------|---------------|-------------|
| | | | Introjectée | Identifiée | Accomplissement | Connaissance | | | | |
| Paresse sociale | | 1 | | | | | | | | |
| Motivation Extrinsèque | Introjectée | -,287** | 1 | | | | | | | |
| | Identifiée | -,509** | ,407** | 1 | | | | | | |
| Motivation Intrinsèque | Accomplissement | -,303** | ,473** | ,463** | 1 | | | | | |
| | Connaissance | -,254** | ,252* | ,476** | ,432** | 1 | | | | |
| Gestion de conflits | | -,112 | ,133 | ,288** | ,245* | ,211* | 1 | | | |
| Importance de la tâche | | -,479** | ,305** | ,426** | ,392** | ,461** | ,278** | 1 | | |
| Communication | | -,300** | ,202* | ,273** | ,172 | ,262** | ,634** | ,425** | 1 | |
| Coopération | | -,457** | ,343** | ,493** | ,323** | ,342** | ,398** | ,567** | ,546** | 1 |

Nous pouvons observer que les deux variables descriptives les plus corrélées aux variables du modèle sont le genre et l'estimation de l'efficacité du groupe. Le genre est positivement et significativement corrélé ($p < 0,01$) à la variable dépendante qui est la paresse sociale ($,276$). Cela montrerait que les femmes ont moins tendance à paresser que les hommes. Le genre est également négativement et significativement corrélé ($p < ,01$) à la motivation extrinsèque introjectée ($-0,258$). Ces deux corrélations sont considérées comme significatives même si leur coefficient est légèrement inférieur à $,3$.

L'estimation de l'efficacité du groupe est quant à elle faiblement corrélée ($p < ,05$) à l'importance de la tâche ($,237$) et à la coopération au sein du groupe ($,225$) et davantage significativement corrélée ($p < ,01$) aux deux autres caractéristiques de travail efficace à savoir la gestion de conflit ($,506$), la communication ($,598$). La matrice de corrélation se

trouve en Annexe 4.1 : Corrélations des variables descriptives avec les variables explicatives et dépendantes. Nous y avons donc observé que deux variables descriptives peuvent être utilisées comme variables de contrôle car celles-ci sont corrélées significativement avec plusieurs variables explicatives de notre modèle. Nous parlons du genre et de l'estimation de l'efficacité du groupe. Néanmoins, l'estimation de l'efficacité du groupe ne sera pas considérée comme variable de contrôle car celle-ci est plus considérée comme une conséquence du fonctionnement du groupe et de son niveau de paresse sociale.

Après avoir déterminé les variables de contrôle ci-dessus, il convient alors d'analyser la corrélation entre les différentes variables du modèle d'hypothèse qui est le nôtre. Nous utiliserons donc les variables moyennes que nous avons créées dans notre analyse préliminaire. (SL.m, MEIN.m, MEID.m, MIA.m, MIC.m, COOP.m, CONF.m, IMP.m, et COM.m).

8.1.2 Corrélations entre les variables explicatives et variable dépendante.

En analysant la table de corrélation des variables indépendantes et de la paresse sociale (Tableau 1), nous pouvons observer que la variable la plus significativement corrélée ($p < 0,01$) à la paresse sociale est la motivation extrinsèque identifiée (-,509). Il est important de noter que l'ensemble des variables (mis à part la gestion de conflit) sont significativement corrélées ($p < 0,01$) à notre variable dépendante. De plus, toutes ces variables sont corrélées négativement avec la paresse sociale. Or nos hypothèses disent que l'augmentation de chacune de ces variables va faire diminuer la présence de paresse sociale au sein d'un groupe. Il semble néanmoins que la gestion de conflit ne soit que très peu corrélée avec la paresse sociale (-,112). Les variables MIC et MEIN possèdent elles-aussi des corrélations faibles bien que presque suffisantes (Corr $> .,300$).

Du point de vue de la corrélation, ces observations sont un premier outil qui soutient nos hypothèses H1b, H1d, H2a, H2c et H2d. L'hypothèse H2b est relative à l'impact de la gestion de conflit sur la paresse sociale, H1a est relative à l'effet de la motivation extrinsèque introjectée et H1c à l'effet de la motivation intrinsèque à la connaissance. Elles semblent toutes trois avoir une corrélation trop faible pour ne pas être rejetées. L'analyse de régression nous permettra de confirmer ces conclusions temporaires.

8.1.3 Corrélation entre variables explicatives

Nous passons maintenant à l'analyse de la corrélation des variables d'influence entre elles. Nous pouvons voir dans le tableau 1 que bon nombre de ces variables sont corrélées très significativement ($p < 0,01$).

Premièrement nous pouvons observer une corrélation significative entre la communication et les caractéristiques d'efficacité d'un groupe. Nous pouvons en effet voir que la communication a une corrélation fortement significative ($p < 0,01$) avec les trois caractéristiques suivantes : la coopération ($,546$), l'importance de la tâche ($,425$) et la gestion des conflits ($,634$). Bien que significative, la corrélation de la variable indépendante communication reste faible (Coefficient $< ,300$).

Ensuite, nous pouvons observer une forte corrélation de la variable de coopération avec l'ensemble des autres variables explicatives. En effet, celle-ci a une corrélation significative ($p < 0,01$ et coefficient $> ,300$) avec toutes les autres variables mais plus particulièrement avec les variables importance de la tâche ($,567$) et communication ($,546$). Nous constatons la même observation pour la variable gestion de conflit qui présente les valeurs de corrélation forte, et plus particulièrement avec la variable communication ($,634$). Il est intéressant de noter également que ces deux variables sont au global plus corrélées avec les variables issues des caractéristiques du fonctionnement de groupe plutôt qu'avec celles liées à la motivation (bien que ces dernières soient également significativement corrélées).

Les variables de motivation sont également positivement et très significativement corrélées entre elles. Nous notons que les variables les moins corrélées sont la motivation extrinsèque introjectée et intrinsèque à la connaissance ($,252$). Toutes les autres corrélations des variables de la motivation entre elles ont une corrélation fortement significative et tournant autour de $,450$.

En ce qui concerne la gestion de conflits, nous pouvons observer que cette variable n'est que très faiblement corrélée aux variables de la motivation.

Bien que certains ne soient pas concluants, tous ces résultats vont dans le sens de nos hypothèses.

8.2 Régression linéaire

Avant de procéder à la régression linéaire de notre modèle entier, nous avons effectué un test de multicolinéarité sur l'ensemble des variables indépendantes. Nous avons pu observer qu'à chaque itération les VIF (facteur d'inflation de la variance) étaient toujours compris entre 1 et 2 ce qui signifie que nous ne sommes pas en présence de problème de multicolinéarité. Nous garderons donc toutes les variables indépendantes pour la suite des analyses. Concernant la normalité des différentes variables, le test de Shapiro-Wilk nous montre une normalité significative pour l'ensemble des variables.

Tableau 2 : Régressions simples incluant la variable de contrôle

| <i>Variables</i> | <i>Beta</i> | <i>Sig</i> | <i>R²</i> |
|---|-------------|------------|----------------------|
| <i>Motivation extrinsèque introjectés</i> | -0,231 | 0,019 | .,126 |
| <i>Motivation extrinsèque identifiée</i> | -0,475 | 0,000 | .,295 |
| <i>Motivation intrinsèque à l'accomplissement</i> | -0,277 | 0,004 | .,152 |
| <i>Motivation intrinsèque à la connaissance</i> | -0,239 | 0,012 | .,133 |
| <i>Gestion des conflits</i> | -0,106 | 0,272 | .,087 |
| <i>Importance de la tâche</i> | -0,458 | 0,000 | .,284 |
| <i>Communication</i> | -0,157 | 0,103 | .,100 |
| <i>Coopération</i> | -0,458 | 0,000 | .,285 |

Afin de tester nos différentes hypothèses, nous allons dans un premier temps effectuer deux régressions multiples (pour tester H1 et H2). Nous effectuerons ensuite plusieurs régressions simples afin de tester les hypothèses H1a, H1b, H1c, H1d, H2a, H2b, H2c, et H2d.

Notre modèle de régression nous montre à présent que la majorité de nos hypothèses s'avèrent correctes (voir Tableau 1 : régressions simples). Concernant la motivation, nous pouvons voir que la motivation extrinsèque introjectée (béta : -0,231), la motivation extrinsèque identifiée (béta : -0,475), la motivation intrinsèque à l'accomplissement (béta : -0,277) et la motivation intrinsèque à la connaissance (béta : -0,239) ont toutes une influence négative significative ($p < 0,05$) sur la paresse sociale. Ceci est partiellement cohérent avec l'analyse des corrélations ci-dessus. En effet, nous avons vu que la corrélation entre la

motivation extrinsèque introjectée et la paresse sociale était faible, ce qui nous poussait à rejeter les hypothèses H1a et H1c.

D'un point de vue des caractéristiques du travail de groupe, Nous pouvons noter que l'importance de la tâche et la coopération au sein de l'équipe sont toutes deux des variables qui ont également un effet significativement négatif sur la paresse sociale (béta : -0,458 pour les deux variables). Concernant la communication et la gestion de conflit, nous ne pouvons pas tirer de conclusions de notre étude car celles-ci ne sont statistiquement pas significatives ($p > 0,05$). Ceci va aussi dans le sens de l'étude de corrélation de cette même variable avec la paresse sociale.

Globalement, six hypothèses sur huit sont acceptées ici. En d'autres termes, ces six variables affectent significativement la paresse sociale. Concernant la gestion de conflit, le fait de la rejeter est consistant avec l'analyse de corrélation que nous avons faite ci-dessus.

Ces six variables expliquent relativement bien la variable dépendante (R^2). En effet, la motivation extrinsèque introjectée explique environ 13% de la variation de la variable dépendante, la motivation extrinsèque identifiée explique 29%, la motivation intrinsèque à l'accomplissement 15%, la motivation intrinsèque à la connaissance 13%, l'importance de la tâche 28% et la coopération 28% également.

Nous venons donc d'étudier l'impact de chaque variable de manière séparée en effectuant des régressions simples de chacune d'elles sur notre variable dépendante.

Nous pouvons voir dans le **tableau 2** que lorsqu'une régression multiple est faite sur l'ensemble des variables indépendantes, les résultats diffèrent. Ce modèle a un $R^2 = .649$. Ce modèle ne possède plus que 3 variables significativement liées à la paresse sociale. Celles-ci sont la motivation extrinsèque identifiée, la coopération et l'importance de la tâche. Nous observons également que le genre, qui est la variable de contrôle, est bien significative également. Concernant les autres variables, il nous est donc impossible d'affirmer qu'elles ont un impact significatif sur la paresse sociale lorsqu'elles sont considérées dans un seul modèle. Lorsque l'on met ceci en perspective avec l'étude de la corrélation ci-dessus, nous pouvons voir que les 3 variables explicatives qui sont significatives, sont les trois variables fortement corrélées à la variable dépendante (respectivement -0,509, -0,457 et -0,479). Nous concluons donc que malgré le fait que les

motivations extrinsèque introjectée, et intrinsèque à l'accomplissement et à la connaissance sont significatives, celles-ci, ayant subi des régressions simples, deviennent non significatives lorsqu'elles sont considérées dans un seul et même modèle.

Tableau 3 : régression multiple du modèle hypothétique

| | COEFICIENT BETA | SIG | VIF |
|------------|--------------------|------|-------|
| (CONSTANT) | | ,000 | |
| GENDER | ,276 | ,005 | 1,000 |
| (CONSTANT) | | ,000 | |
| GENDER | ,189 | ,025 | 1,113 |
| COOP.M | -,224 | ,038 | 1,822 |
| MEIN.M | ,038 | ,694 | 1,484 |
| MEID.M | -,336 | ,002 | 1,776 |
| MIA.M | -,046 | ,649 | 1,639 |
| MIC.M | ,102 | ,299 | 1,541 |
| CONF.M | ,169 | ,125 | 1,918 |
| IMP.M | -,256 | ,017 | 1,796 |
| COM.M | -,062 | ,578 | 1,966 |

Nous pouvons donc conclure que les hypothèses H1b, H2c et H2d peuvent être gardées alors que les hypothèses H1a, H1c, H1d, H2a et H2b doivent être rejetées car ces variables ne sont pas significativement corrélées ou liées à la variable dépendante qu'est la paresse sociale.

Il est à noter que 6 hypothèses sur 8 sont validées via les corrélations ou régressions simples tandis que seules 3 sont validées par régression multiple. C'est une question de manque de puissance statistique due à la petite taille d'échantillon. Avec un échantillon plus conséquent, les hypothèses auraient plus probablement toutes été validées.

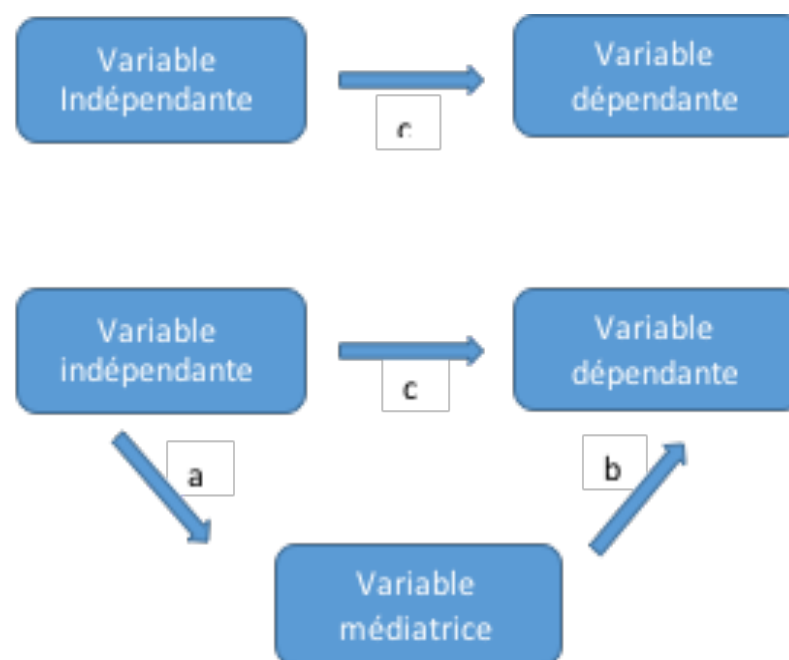
8.3 Médiations

Après avoir testé les hypothèses directes, nous allons maintenant nous concentrer sur l'H3 qui considère la médiation de la variable caractéristique de fonctionnement du groupe par la motivation. Baron et Kenny (1986) ont établi quatre conditions indispensables pour accepter une hypothèse de médiation. Nous nous baserons là-dessus pour tester ce nouveau type d'hypothèses.

- La variable indépendante doit être significativement liée à la variable dépendante (trajet c)
- La variable indépendante doit être significativement liée à la variable médiatrice potentielle (trajet a)
- La variable médiatrice doit être significativement liée à la variable dépendante lorsque l'effet de la variable indépendante est contrôlé (trajet b)
- L'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante doit être diminué lorsque la variable médiatrice est introduite dans l'équation (trajet c')

Ces différents trajets sont schématisés dans la Figure 6 : schématisation de la médiation.

Figure 9 : schématisation de la médiation



Avant de nous lancer dans l'analyse des hypothèses de médiation, il est intéressant de se replonger dans l'analyse de régression. Celle-ci nous montre en effet que de nombreuses variables ne pourront pas être significativement modérées par d'autres car elles ne sont pas significativement liées à la variable dépendante. C'est le cas pour la motivation extrinsèque introjectée, la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement, la gestion de conflits et la communication. L'étude de la médiation d'une autre variable sur ces cinq-ci n'est donc pas nécessaire car nous avons déjà rejeté une condition établie par Baron et Kenny (1986).

Nous allons dès lors tester les médiations suivantes et reprendre les quatre conditions de médiations citées ci-dessus pour chaque relation.

8.4 La motivation extrinsèque identifiée comme médiatrice

8.4.1 Sur la coopération

Tableau 4 : Tableau de médiation de la motivation extrinsèque identifiée sur la coopération

| VARIABLE DEPENDANTE | VARIABLE MEDIATRICE | | a | B | c | C' |
|------------------------|---|------|---------|----------|----------|----------|
| COOPERATION | Motivation extrinsèque identifiée | Coef | 0.485 | -0.325 | -0.458 | -0.300 |
| | | t | 5.650** | -3.475** | -5.409** | -3.254** |
| | | Sig | 0.000** | 0.001** | 0.000** | 0.002** |

- Dans cette première relation de médiation, nous pouvons observer que la condition 1 (trajet c) est respectée. La coopération en tant que variable indépendante est en effet significativement liée et liée négativement (beta = -0,458 et Sig = 0,000) à notre variable dépendante, la paresse sociale.
- La condition 2 (trajet a) quant à elle est également respectée car la coopération est significativement et positivement liée à la variable

modératrice potentielle qui est dans ce cas-ci la motivation extrinsèque identifiée (beta = 0,485 et Sig = 0,000).

- Le trajet b représentant la condition 3 est lui aussi accepté. Nous pouvons voir que la motivation extrinsèque identifiée est significativement liée (beta = -0,325 et Sig = 0,001) à la paresse sociale lorsque l'effet de la coopération est contrôlé.
- Finalement, la condition 4 (trajet c') est également respectée. Celle-ci nécessitait la diminution de l'effet de la coopération sur la paresse sociale lorsque nous considérons la motivation extrinsèque identifiée dans le modèle. Nous pouvons observer que le lien est toujours significatif (Sig = 0,002). De plus, nous voyons également que le coefficient obtenu passe de -0,458 pour le trajet c à -0,300 pour le trajet c'. Nous avons bien un coefficient diminué lorsque nous insérons la motivation extrinsèque identifiée comme variable modératrice.

Nous pouvons voir que les quatre conditions nécessaires à une médiation significative sont respectées. Nous pouvons donc accepter l'hypothèse selon laquelle la motivation extrinsèque identifiée joue un rôle de médiateur dans la relation entre la coopération et la paresse sociale. Ce qui nous amène à conclure à une médiation partielle car c' reste significatif.

8.4.2 Sur l'importance de la tâche

Tableau 5 : tableau de médiation de la motivation extrinsèque identifiée sur l'importance de la tâche

| VARIABLE DEPENDANTE | VARIABLE MEDIATRICE | | a | B | c | C' |
|---------------------------|---|------|---------|----------|----------|----------|
| IMPORTANCE DE LA TACHE | Motivation extrinsèque identifiée | Coef | 0.414 | -0.341 | -0.458 | -0.317 |
| | | t | 4.609** | -3.842** | -5.386** | -3.609** |
| | | Sig | 0.000** | 0.000** | 0.000** | 0.000** |

- Dans cette première relation de médiation, nous observons que la condition 1 (trajet c) est respectée. L'importance de la tâche en tant que variable indépendante est en effet significativement liée et liée négativement ($\beta = -0,458$ et $\text{Sig} = 0,000$) à notre variable dépendante, la paresse sociale.
- La condition 2 (trajet a) est également respectée car l'importance de la tâche est significativement et positivement liée à la variable modératrice potentielle qui est dans ce cas-ci la motivation extrinsèque identifiée ($\beta = 0,414$ et $\text{Sig} = 0,000$).
- Le trajet b représentant la condition 3 est lui aussi accepté. Nous pouvons voir que la motivation extrinsèque identifiée est significativement liée ($\beta = -0,341$ et $\text{Sig} = 0,000$) à la paresse sociale lorsque l'effet de l'importance de la tâche est contrôlé.
- Finalement, la condition 4 (trajet c') est également respectée puisque l'effet de l'importance de la tâche sur la paresse sociale se trouve diminué lorsque nous considérons la motivation extrinsèque identifiée dans le modèle. Nous observons que le lien est toujours significatif ($\text{Sig} = 0,000$). De plus, nous voyons également que le coefficient obtenu passe de $-0,458$ pour le trajet c à $-0,317$ pour le trajet c'. Nous avons bien un coefficient diminué lorsque nous insérons la motivation extrinsèque identifiée comme variable modératrice.

Les 4 conditions nécessaires à une médiation significative sont donc respectées. Nous pouvons donc accepter l'hypothèse selon laquelle la motivation extrinsèque identifiée joue un rôle de médiateur dans la relation entre l'importance de la tâche et la paresse sociale. Ce qui nous amène à conclure à une médiation partielle car c' reste significatif.

8.5 Discussion

8.6 Synthèse des résultats

Le phénomène auquel nous nous sommes intéressés durant cette étude est la paresse sociale ou encore le fait de fournir moins d'effort à une tâche ou à un projet parce que celui-ci est effectué en groupe. Nous avons tenté de déterminer les relations entre ce phénomène, la motivation individuelle du membre du groupe et différentes caractéristiques de l'efficacité du travail de groupe (l'importance de la tâche, la communication, la coopération et la gestion de conflits).

Afin de déterminer les liens entre ces différents concepts, nous avons utilisé différentes échelles trouvées dans la littérature. Celles-ci étaient l'échelle de motivation en éducation (EME)(Vallerand et al,1989), le questionnaire de tendance au social loafing (SLTQ) (Ying et al, 2014), l'échelle de qualité des échanges (TMX) (Seers et al, 1995), l'échelle d'étude de la communication (West, 2004) ou encore l'échelle d'étude de gestion de conflits (Alper et al, 2000). Après avoir procédé aux analyses de cohérence interne de ces différentes échelles, nous avons effectué une analyse factorielle ou analyse en composantes principales sur celles-ci. Cette analyse nous a montré que ces échelles étaient valides pour l'échantillon que nous avons recueilli. Nous avons donc gardé toutes les dimensions que ces échelles mesurent car celles-ci correspondent significativement avec celles que nous voulions étudier.

Il est intéressant de constater que les individus qui ont répondu au questionnaire considèrent en moyenne être peu affectés par la paresse sociale. Néanmoins, en analysant les commentaires ouverts des questionnaires, nous pouvons remarquer que de nombreuses affirmations vont dans le sens de la présence de paresse sociale.

- « Only two people out of six on the project worked. Two people almost did the work of six »
- « one member was not involved at all. We were basically two students doing the job »
- « most of the team was bored and I almost did the work by myself »
- « We were not efficient »

Ceci corrobore de nombreuses études sur la paresse sociale dans un contexte éducationnel (Piezon et Ferree, 2008, Aggarwal & O'Brien, 2008, Chapman et al., 2006, Chapman et Van Auken, 2001).

Nous avons émis l'hypothèse que la motivation, séparée selon l'échelle de motivation en éducation, avait un impact sur l'apparition de la paresse sociale dans un groupe de travail universitaire. Notre étude a confirmé le lien entre la motivation extrinsèque identifiée et la paresse sociale (Sig < .,002). Un étudiant aurait donc moins d'incitants à paresser lors d'un travail de groupe s'il associe le travail à une réalisation importante pour lui, en accord avec ses valeurs.

Les autres types de motivation étudiés, bien que négativement et significativement corrélés (Sig<0,05) à la paresse sociale, ont dû être rejetés. Ceci ne soutient donc pas, dans notre contexte, l'étude de Deci et Ryan (1987) sur la motivation intrinsèque. Ils ont mis en évidence une corrélation négative entre la motivation intrinsèque et la paresse sociale. Or, il semblerait que dans la cadre de travaux de groupe universitaires, la motivation des étudiants liée à l'intérêt qu'ils portent à la réalisation de leurs travaux de groupe ne soit pas liée de manière significative à la paresse sociale. Cependant, nous pouvons tout de même imaginer par les résultats de nos régressions simples qu'avec un échantillon plus important, les hypothèses rejetées auraient été acceptées pour la plupart.

De plus, notre étude ne soutient pas, dans notre contexte d'étude universitaire, les études ayant montré que les performances "optimales" prennent leur source dans une motivation autodéterminée ou en un profil motivationnel autodéterminé (Fortier, Vallerand & Guay, 1995 ; Guay & Vallerand, 1997 ; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senécal, 2007).

Notre étude ne montre pas de lien statistiquement significatif entre la motivation intrinsèque à la connaissance ou à l'accomplissement et la paresse sociale (ici encore, la un échantillon plus important aurait pu fournir un résultat significatif). L'individu intrinsèquement motivé ne serait donc pas forcément plus enclin à fournir des efforts dans son travail de groupe. Ceci voudrait dire que les personnes étant intrinsèquement intéressées par la matière qu'elles sont entrain d'étudier via le travail de groupe, ne seront pas plus enclines à fournir plus d'effort qu'une personne n'étant pas très intéressée par la

matière. Ceci semble incorrect et est probablement dû à un échantillon trop faible ou à une méthode d'analyse quantitative non adaptée à ce genre d'étude.

En ce qui concerne les caractéristiques du travail de groupe, nous avons vu dans la partie théorique que celles-ci sont multiples. Nous avons mentionné les facteurs environnementaux et les facteurs de design de l'équipe comme la taille, l'hétérogénéité, la conception de la tâche, les processus de fonctionnement du groupe etc. Ces facteurs ne constituent pas une liste exhaustive des caractéristiques d'un groupe efficace. De nombreuses autres caractéristiques n'ont pas été prises en compte dans la présente étude. Pour des raisons de faisabilité dans le cadre d'un mémoire, nous avons décidé de nous concentrer sur les processus internes de fonctionnement du groupe tels que la communication, la gestion de conflits et la coopération des membres. Nous avons aussi étudié l'importance perçue par le membre du groupe sur la tâche qu'il effectue.

Notre étude a, dans le cas de ces quatre caractéristiques, confirmé deux hypothèses. Il est ressorti de l'analyse de régression que seules la coopération des membres de l'équipe et l'importance perçue de la tâche avaient un impact significatif et négatif sur la paresse sociale. Concernant l'importance de la tâche, nous pouvons voir que notre résultat est cohérent avec la méta-analyse de Karau et Williams (1993) qui affirment que la valence de la tâche impacte directement la paresse sociale. Pour ce qui est des processus de fonctionnement internes du groupe, nous remarquons que peu d'entre eux sont significativement liés à la paresse sociale. Bien que la méta-analyse citée ci-dessus ne fait aucune conclusion sur la communication, la coopération et la gestion de conflits en particulier, il semble pertinent de lier ces trois facteurs avec certains aspects de la valence du groupe et de l'attente que l'individu a de ses collègues.

Dans la présente étude, ce sont donc l'importance de la tâche et la coopération des membres de l'équipe qui semblent avoir un effet négatif sur la paresse sociale.

Finalement, après avoir étudié les caractéristiques de travail de groupe et la motivation par rapport à la paresse sociale, nous avons voulu étudier la médiation de la motivation sur les variables représentant les caractéristiques de fonctionnement d'une équipe. L'importance de la tâche et la coopération des membres étant les deux seules variables liées significativement à la paresse sociale, seules ces deux médiations sont

apparues pertinentes. Nous nous sommes rendu compte que dans un cas comme dans l'autre, la motivation extrinsèque identifiée jouait un rôle de médiateur. En effet, en présence de cette motivation, les deux variables citées avaient un impact réduit sur la paresse sociale.

8.7 Recommandation aux étudiants et enseignants

À l'heure actuelle, étant donné que les travaux de groupes à l'université sont de plus en plus reconnus comme étant des outils performants et efficaces pour l'apprentissage, il est indispensable d'optimiser leur utilisation et d'éviter les éléments négatifs de ces travaux. Il est également important que les enseignants et les étudiants comprennent les problématiques liées aux travaux de groupe et aient conscience des dynamiques constructives et destructives que peut rencontrer un groupe de travail.

Les changements dans le monde professionnel affectent directement la vie universitaire car celle-ci se veut de préparer les étudiants au monde du travail. Mieux les préparer veut donc dire, dans notre cas, les sensibiliser aux causes et conséquences de la paresse sociale.

Premièrement, nous avons vu que la motivation significativement liée à notre problématique était la motivation extrinsèque identifiée. Pour rappel, celle-ci va motiver un individu par l'identification de la valeur d'un comportement. En outre, une intuition personnelle tend à soutenir qu'un très grand nombre d'étudiants fait un mauvais choix d'études. Ils ne peuvent donc pas donner une grande valeur aux tâches qu'ils sont en train d'accomplir dans leurs études. Il est donc indispensable que les étudiants s'engagent dans des études dans lesquelles ils croient et sortent de la pensée qui est « je dois faire des études qui me mèneront à quelque chose ». Réaliser un travail plus important et plus personnalisé pour accompagner les étudiants à découvrir leurs centres d'intérêts serait peut-être une solution partielle à ce problème.

Ensuite, l'étudiant a besoin de voir l'importance de la tâche qu'il effectue. Il mettra d'autant plus d'énergie dans la réalisation de sa tâche qu'il en voit l'intérêt. Le rôle de l'enseignant est, dans ce cas-ci, des plus importants. Il n'est en effet pas rare qu'un professeur donne un énoncé pour un travail avec uniquement des explications de type

opérationnel. Les professeurs d'université auraient grand avantage à développer les explications sur le « pourquoi » du travail et une vue d'ensemble sur l'impact de celui-ci sur l'étudiant, sur le groupe ou encore mieux sur un acteur externe pour qui l'étudiant « travaille »¹³.

Enfin, dans les études universitaires, les étudiants sont souvent en compétition. Ceux-ci veulent être « les meilleurs » et avoir « de meilleurs points que les autres ». Nous avons vu par ailleurs que la coopération était négativement corrélée à la paresse sociale. Favoriser une coopération plus grande dans les groupes en donnant aux étudiants des travaux incluant des tâches complémentaires plutôt que compétitives, permettrait aux étudiants de collaborer plus positivement et de co-construire des solutions aux problèmes posés par l'enseignant. Ceci demanderait significativement plus d'attention de la part du professeur sur la création du groupe et sur son fonctionnement.

8.8 Limites et perspectives

Comme nous avons pu le voir lors de la discussion de nos résultats, plusieurs d'entre eux ne sont pas significatifs et ne nous permettent pas d'aller au-delà de certaines limites d'interprétation. C'est pourquoi, dans nos conclusions, nous n'avons pris en compte que trois paramètres alors que huit étaient considérés initialement. Ceci montre donc que notre travail est soumis à plusieurs limites lorsque l'on souhaite expliquer la paresse sociale dans les groupes d'universitaires. Il est donc important de mettre ces limites en avant afin de pouvoir donner des pistes d'amélioration lors de potentielles études futures.

La première limite qu'il est important de prendre en compte est la taille de notre échantillon. 103 étudiants est en effet un échantillon très restreint bien que suffisant pour faire un modèle capable de donner quelques pistes. Néanmoins, un échantillon plus grand pourrait permettre d'avoir un modèle plus significatif. Nous avons vu que beaucoup de variables telles que la motivation intrinsèque à l'accomplissement, la motivation intrinsèque à la connaissance et la communication pourraient être considérées comme significatives. Le doute persiste tout de même sur la gestion de conflit qui ne possède pas de corrélation

¹³ Il n'est en effet pas rare, durant ses études, de faire un travail sur une société existante ou encore de devoir imaginer des outils, projets, pouvant avoir un impact positif sur un groupe de personnes.

significative avec notre variable dépendante. De plus, le fait d'avoir ouvert notre questionnaire à de nombreux cours et nombreuses facultés ne nous a pas permis de croiser les réponses de membres d'un même groupe et d'estimer par là un consensus possible sur la présence de paresse sociale.

Une deuxième limite concerne la collecte de données. Notre étude se base sur des échelles de mesure qui sont constituées de questions fermées. Celles-ci ont été déterminées comme efficaces pour plusieurs de nos variables. Néanmoins, concernant la paresse sociale, les études sont le plus souvent basées sur des expériences physiques. Bien que l'EME ait déterminé une échelle de mesure autorapportée, la question de savoir si la paresse sociale peut être autorapportée correctement reste une question ouverte. En effet, les biais peuvent être nombreux. L'étudiant peut se mentir à lui-même ou ne pas assumer, le contexte peut ne pas être pris en compte, etc... De plus, les travaux de groupe ne se faisant pas toujours avec le groupe en entier au même moment, la paresse sociale peut ne pas toujours être décelée. Il serait donc intéressant de mettre en place une étude sur base d'une expérience afin de pouvoir avoir une mesure plus objective de la présence de la paresse sociale.

Troisièmement, nous avons basé une partie de notre modèle sur le modèle de Cohen et Bailey (1997) qui est un modèle d'efficacité du groupe créé dans un contexte d'organisation professionnelle. Le contexte de notre modèle est un contexte sensiblement différent qui est celui des études universitaires. Les différents facteurs utilisés ne sont sans doute pas adaptés de manière optimale au contexte universitaire et à l'éducation. Dans ce cas, il serait pertinent de faire une étude des facteurs organisationnels d'efficacité dans un groupe de travail universitaire. Cette étude ne prétend donc pas être exhaustive.

Quatrièmement, nous avons, par souci de faisabilité de notre étude, établi un modèle restreint. Nous parlons en effet dans la partie théorique de nombreux facteurs que ce soit dans la motivation ou dans les caractéristiques d'un travail efficace. Déjà dans cette première partie, nous n'avons pas pris en compte les facteurs tels que le leadership. Nous ne nous sommes pas non plus posé la question de savoir si les individus interrogés aiment bien travailler en groupe. Ceci peut effectivement avoir un effet sur l'apparition de paresse sociale (Stark, Shaw, and Duffy, 2007). En plus de cela, nous avons dû faire un choix dans les

facteurs développés. Dès lors, notre modèle, ne prend pas en compte de nombreux aspects motivationnels ou organisationnels qui pourraient avoir un impact direct sur la paresse sociale ou même un impact indirect de médiateur sur une autre variable de notre modèle. Il serait donc intéressant de faire une étude à grande échelle sur de nombreuses variables et leur impact sur la paresse sociale. Une telle étude demanderait bien sûr des moyens et du temps bien plus important.

Ensuite, nous n'avons pas parlé dans cette étude du rôle du professeur dans l'efficacité d'un travail de groupe. Or, nous pouvons facilement imaginer son importance lorsque nous regardons la littérature. En effet, l'identité de la tâche ou l'importance de la tâche sont deux aspects sur lesquels le professeur a un rôle majeur à jouer. C'est bien son rôle d'expliquer aux élèves le pourquoi de la tâche et comment ils devront effectuer ce travail de groupe. Un professeur peut donc être une source de motivation pour les élèves, s'il rend ce travail intéressant. De nombreuses études (que nous n'avons pas prises en compte ici) étudient également le rôle du leadership dans la paresse sociale. Ferrante, Green et Forster (2006) nous disent qu'un leader sensibilisé à la problématique de la paresse sociale, peut avoir un pouvoir sur l'apparition de celle-ci. Une question qui semble pertinente dès lors est de savoir si le professeur (assimilé au rôle de leader), s'il est lui aussi sensibilisé, peut avoir un tel impact.

Finalement, une piste intéressante que notre étude ne prend pas du tout en compte est celle proposée par Bluhm (2009) dans son étude sur les aspects positifs de la paresse sociale. Celui-ci émet l'hypothèse que ce phénomène n'est pas entièrement négatif. Il pourrait en effet être une façon pour les membres du groupe d'économiser leur énergie afin de garder de l'envie et de l'énergie pour des projets individuels. Ceci causerait donc moins de stress à l'individu. Cette affirmation se base sur le fait qu'un travail collectif serait plus efficace et donc demanderait moins d'effort de la part de chaque membre pour atteindre le même résultat.

9 Conclusion

L'objectif principal de notre recherche était de comprendre le phénomène de paresse sociale dans le contexte des travaux de groupes à l'université. Ce phénomène est directement lié à l'efficacité individuelle des membres au sein d'une équipe. La motivation individuelle ainsi que les facteurs de fonctionnement d'une équipe nous ont donc semblé pertinents afin d'étudier la présence de paresse sociale chez les membres d'un groupe. Par souci de facilité, nous avons fait des choix de variables indépendantes basés autant sur la théorie trouvée dans la littérature que sur une intuition personnelle liée à nos différentes lectures sur le sujet.

Bien que la grande majorité des études analysées dans notre partie théorique ont été basées sur des expériences en laboratoire, nous avons voulu répondre à nos hypothèses en nous basant sur une analyse par questionnaire. Celui-ci a été proposé à de nombreux étudiants de master 1 et 2 à l'Université Catholique de Louvain.

L'analyse des résultats, développée au point 8 nous a permis de confirmer que le phénomène de paresse sociale peut diminuer lorsque l'étudiant a une meilleure compréhension de l'importance de la tâche, qu'il peut s'approprier la tâche et que la coopération interne du groupe est meilleure. En tant que leader du processus de gestion des travaux de groupe, l'enseignant joue donc un rôle majeur pour diminuer au maximum le risque de voir se développer dans le groupe le phénomène de paresse sociale. L'enseignant devra mettre en place un cadre correctement posé en veillant à :

- Expliquer l'importance du « pourquoi » du travail et donner une vue d'ensemble sur l'impact de celui-ci sur l'étudiant, sur le groupe ou encore mieux sur un acteur externe pour qui l'étudiant « travaille »,
- Donner des énoncés impliquant une coopération des étudiants les menant à co-construire une solution globale au problème posé.

En outre, cette étude montre l'importance de l'appropriation de la tâche par l'étudiant. Celui-ci doit pouvoir mettre la finalité du travail demandé en phase avec ses valeurs. Ce point est intimement lié à chaque individu mais n'en est pas moins essentiel.

Par ailleurs, notre échantillon s'est avéré trop faible pour obtenir des résultats significatifs pour chacun des cinq autres critères retenus initialement. Nous n'avons donc malheureusement pas pu en tirer de conclusion.

10 Bibliographie

- Aggarwal, P., & O'Brien, C. L. (2008). Social Loafing on Group Projects Structural Antecedents and Effect on Student Satisfaction. *Journal of Marketing Education*, 1-10.
- Alper, S., Tjosvold, D., & Law, K. (2000). Conflict management, efficacy, and performance in organisational teams. *Personnel Psychology*, 625-642.
- Ancona, D. G., & Caldwell, D. F. (1992). Bridging the boundary; External activity and performance in organizational teams. *Administrative Science Quarterly*, 37, 634-655.
- Bandura, A. (1993). la théorie sociale-cognitive des buts. *Revue Québécoise de psychologie*, 14(2).
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1173-1182.
- Bluhm, D. (2000). / Academy of Management in CONFERENCE PROCEEDINGS- ACADEMY OF MANAGEMENT -CD-ROM EDITION. *Academy of Management* (p. 189). Academy of Management.
- Bluhm, D. J. (2009). Adaptive Consequences of Social Loafing. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, (pp. 1-6).
- Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K. M. (2002). comparing alternative conceptualizations of functional diversity in management teams: prosse and performance effects. *academy of managment journal*, 45, 875-893.
- Campion, M. A., Medsker, G. J., & Higgs, C. A. (1993). Relations between work group charracteristics and effectiveness: implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 823-850.
- Chapman, K. J., & van Auken, S. (2001). Creating Positive Group Project Experiences: An Examination of the Role of the Instructor on Students' Perceptions of Group Projects. *Journal of Marketing Education*, 117-127.
- Chapman, K. J., Meuter, M., Toy, D., & Wright, L. (2006). Can't We Pick our Own Groups? The Influence of Group Selection Method on Group Dynamics and Outcomes. *Journal of Management Education*, 557-569.
- Cohen, S., & Bailey, D. (1997). what makes teams work: group effectiveness research form the shop floor to the executive suite. *journal of managment*, p. 241.
- Dameron-Fonquernie, S. (2000). *Processus de coopération dans l'organisation: construction d'une grille de lecture appliquée au cas d'une équipe projet*. Paris, France.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). Intrinsic motivation in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 389-425.
- Dommeier, C. J., & Lammers, H. B. (2006). Students' Attitudes Toward A New Method For Preventing Loafing On The Group Project: The Team Activity Diary. *Journal of College Teaching & Learning*, 15-22.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Florès, L. (2016). *Mesurer l'efficacité du marketing digital*. Paris: DUNOD.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26.

- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 233-240.
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. *Handbook of organizational behavior*, 315-342.
- Hackman, J. R., & Oldhan, G. (1976). Motivation through the design of work : Test of a theory. *organizational behavior and human performance*, 16, 250-279.
- Harkins, S. G. (1987). Social loafing and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1-18.
- Harkins, S. G., & Jackson, J. M. (1985). The role of evaluation in eliminating social loafing. *Personality and Social Psychology*, 575-584.
- Harkins, S. G., & Petty, R. E. (1982). Effects of task difficulty and task uniqueness on social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1214-1222.
- Harkins, S. G., & Petty, R. E. (1982). Effects of task difficulty and task uniqueness on social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1214-1229.
- Harkins, S. G., & Szymanski, K. (1987). Social loafing and social facilitation: New wine in old bottle. *Review of personality and social psychology*, 167-188.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale on intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Jassawalla, A., Sashittal, H., & Malshe, A. (2009). Students' Perceptions of Social Loafing: Its Antecedents and Consequences in Undergraduate Business Classroom Teams. *Academy of Management Learning & Education*, 42-54.
- Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 681-706.
- Kerr, N. L. (1983). Motivation losses in small groups: a social dilemma analysis. *journal of personality and social psychology*, 45, 819-828.
- Kets De Vries, M. (1999). High-performance teams: Lessons from the Pygmies. *Organisational Dynamics*, Winter, pp. 66-77.
- Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, 343-356.
- Lin, S.-L., & Hsieh, A.-T. (2002). constraints of task identity on organizational commitment. *International journal of manpower*, 23, 151-165.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157-189.
- Maslow, A. (1943, juillet). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), pp. 370-396.
- McGrath, J. (1984). *Groups: Interaction and Performance*. Illinois: Dee Amir Josephson.
- Miller, L., & Hamblin, R. L. (1963). interdependence, differential rewarding and productivity. *american sociological review*, 28(5), 768-778.
- Oakley, B. (2004). turning student groups into effective teams. *Journal of student centered learning*, 2(1).
- Piezon, S., & Ferree, W. (2008). Perceptions of Social Loafing in Online Learning Groups: A study of Public University and U.S. Naval War College students. *The international review of research in open and distributed learning*.
- Ringlemann, M. (1913). Recherches sur les moteurs animés. *Travail de l'homme, Tome VII*, 1-40.

- Roussel, P. (2000). La motivation au travail- concept et théories. *Les notes du Lirhe, note n°326*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, Janvier). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *55*(1), 68-78.
- Seers, A., Petty, M. M., & Cashman, J. F. (1995). Team-member exchange under team and traditional management. *Group & Organization Management* , 18-38.
- Simmel, G. (2003). *Le conflit*. Cicré/Poche.
- Stark, E. M., Shaw, J. D., & Duffy, M. K. (2007). Preference for Group Work, Winning Orientation, and Social Loafing Behavior in Group. *Group & Organization Management*, 699-723.
- Steiner, I. D. (1972). Group processes and productivity. *Academic Press*.
- Tan, H. H., & Tan, M. L. (2008). Organizational Citizenship Behavior and Social Loafing: The Role of Personality, Motives, and Contextual Factors. *The Journal of Psychology*, 89-108.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action*. new york: McGrawHill.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME).
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 1003–1017.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York.
- Watson, W. E., & Michaellesen, L. K. (1988). Group Interaction Behaviors that Affect Group Performance on an Intellectual Tack. *Group and Organization Studies*, 495-516.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York.
- West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical Lessons from Organizational Research*. Lancaster: Third edition.
- Ying, X., Li, H., Jiang, S., Peng, F., & Lin, Z. (2014). Group laziness: The effect of social loafing on group performance. *Social Behavior and Personality an international journal*, 465-472.

11 Annexes

Annexe 1 : Questionnaire en ligne

Dear Master 1 Business Engineering students.

Thank you for taking a few minutes to help me with the final part of my thesis. This task will only take a few minutes (less than 10) and, by working on it, you will help me conclude my research for my thesis.

During your studies, you've all been part of workgroups. For a small project or for a year long one. In these ones, you have experienced several issues and situation. The goal of my research is tu study a particular group phenomenon that is Social loafing and its link with individual motivation and group characteristics.

The social loafing is the fact that members of the group tend to put less effort and be less motivated in the task when working in group than when working individually.

The decision of doing my research within the LSM is to be able to give incentive to the professors on what really motivates student to work in groups and then being able to propose motivating groupworks.

(Make sure that the answers will be entirely anonymous and used only by myself in the context of this thesis).

Thank you again for the few minutes which will help me a lot.

Questionnaire

Group number:

Age :

Gender :

- M
- F

Nationality :

Year of study:

Année de début de vos études :

Grade au Bachelier (si celui-ci est terminé) :

Erasmus :

- Yes
- no

My contribution in the team

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Ni en accord ni en désaccord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|--|----------------------|--------------|------------------------------|----------|----------------------|
| In my team, I am not indispensable | | | | | |
| In my team, I did not work as hard as I could | | | | | |
| In my team, I contributed less than I should | | | | | |
| In my team, I did not always actively participate in the | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| discussion and contribute to ideas | | | | | |
| In my team, it was okay even if I did not do my share | | | | | |
| In my team, it did not matter whether or not I tried my best | | | | | |
| In my team, given my abilities, I could have done better | | | | | |

Dynamic of my team

La gestion du conflit

| I believe that our team manage the following conflicts in an effective manner among team members: | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Ni en accord ni en désaccord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|------------------------------|----------|----------------------|
| concerning personality differences. | | | | | |
| concerning work habits | | | | | |
| concerning work roles | | | | | |
| concerning scheduling | | | | | |
| concerning the best way to get a project done | | | | | |

Communication

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Ni en accord ni en désaccord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|--|----------------------|--------------|------------------------------|----------|----------------------|
| Student in my team (including me) understand and use communication networks, making sufficient contact with each other. | | | | | |
| Students in my team (including me) communicate openly and supportively | | | | | |
| Students in my team (including me) listen actively and nonevaluatively to other members | | | | | |
| There is a consistency between the verbal and nonverbal behaviors of students in my team (including me). They say what they think and they do what they say. | | | | | |
| Students in my team (including me) value and offer warm greetings and small talk with each other. | | | | | |

La coopération

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Ni en accord ni en désaccord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|--|----------------------|--------------|------------------------------|----------|----------------------|
| I often make suggestions about better work methods to other students in my team. | | | | | |
| Other students of my team | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| usually let me know when I do something that makes their jobs easier (or harder). | | | | | |
| I usually let other students of my team know when they have done something that makes my job easier (or harder). | | | | | |
| Other students of my team recognize my potential in this groupwork | | | | | |
| Other students of my team understand my problems and needs | | | | | |
| I am flexible about switching task responsibilities to make things easier for other students of my team. | | | | | |
| The other students of my team are willing to help me finish work that was assigned to me. | | | | | |
| In busy situations, other students of my team often ask me to help out. | | | | | |
| In busy situations, I often volunteer my efforts to help the other students of my team. | | | | | |
| I am willing to help finish work that had been | | | | | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|
| assigned to other students of my team | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|

L'importance de la tâche

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Ni en accord, ni en désaccord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|--|----------------------|--------------|-------------------------------|----------|----------------------|
| The work performed by my team is useful outside the context of the course. | | | | | |
| The work we are doing is important to me. | | | | | |
| I can see a utility in the work I am doing. | | | | | |
| The all team can observe the utility of our work. | | | | | |

La motivation

Motivation extrinsèque introjectée

Why would you put effort in the groupwork you're engaged in ?

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Ni en accord, ni en désaccord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|-------------------------------|----------|----------------------|
| To prove myself that I can do a great job | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Because succeeding at this would make me feel important to myself. | | | | | |
| To prove myself that I am intelligent enough to succeed. | | | | | |
| Because I want to prove myself that I am capable to bring value to this group. | | | | | |

Motivation extrinsèque identifiée

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Ni en accord, ni en désaccord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|-------------------------------|----------|----------------------|
| Because I personally consider important to put effort in this groupwork | | | | | |
| Because putting effort in this groupwork aligns with | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| my personal values | | | | | |
| Because putting effort in this job has personal significance to me | | | | | |
| Because I believe that putting effort in this groupwork could increase my competences for a future job. | | | | | |

Motivation intrinsèque à la connaissance

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Ni en accord, ni en désaccord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|--|----------------------|--------------|-------------------------------|----------|----------------------|
| Because I feel satisfied when learning new things. | | | | | |
| For the pleasure of discovering another way of working on a topic with other students. | | | | | |
| For the pleasure of discovering other way | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| of thinking a topic that I find interesting. | | | | | |
| Because this work allows me to continue to learn on a topic that interests me. | | | | | |

Motivation intrinsèque à l'accomplissement

| | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Ni en accord, ni en désaccord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|--------------|-------------------------------|----------|----------------------|
| For the pleasure I experience when outdoing myself in my studies. | | | | | |
| For the pleasure I experience when outdoing myself in a project that is mine. | | | | | |
| For the pleasure I experience when I am succeeding at difficult scolar activities. | | | | | |
| Because doing my best in this work makes me experience personal satisfaction in my studies. | | | | | |

Annexe 2 : Analyses préalables

Analyse préalable de l'échelle de paresse sociale

Annexe 2.1 : Analyse en composante principale de la paresse sociale

Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | | Rotation Sums of Squared Loadings ^a |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|--|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % | Total |
| 1 | 3,454 | 49,345 | 49,345 | 3,454 | 49,345 | 49,345 | 3,201 |
| 2 | 1,037 | 14,819 | 64,163 | 1,037 | 14,819 | 64,163 | 2,177 |
| 3 | ,825 | 11,791 | 75,955 | | | | |
| 4 | ,629 | 8,979 | 84,934 | | | | |
| 5 | ,429 | 6,130 | 91,064 | | | | |
| 6 | ,349 | 4,979 | 96,042 | | | | |
| 7 | ,277 | 3,958 | 100,000 | | | | |

Annexe 2.2 : Analyse en composante principale de la paresse sociale sans l'item SL5

Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 3,255 | 54,244 | 54,244 | 3,255 | 54,244 | 54,244 |
| 2 | ,849 | 14,147 | 68,391 | | | |
| 3 | ,666 | 11,096 | 79,487 | | | |
| 4 | ,600 | 10,005 | 89,492 | | | |

| | | | | | |
|---|------|-------|---------|--|--|
| 5 | ,352 | 5,861 | 95,353 | | |
| 6 | ,279 | 4,647 | 100,000 | | |

Annexe 2.3 : Analyse de la cohérence interne de l'échelle de la paresse sociale

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| [SL1]In my team, I am(was) not indispensable | 14,47 | 21,408 | ,474 | ,820 |
| [SL2]In my team, I do(did) not work as hard as I could | 13,89 | 18,802 | ,709 | ,779 |
| [SL3]In my team, I contribute(d) less than I could (have) | 13,92 | 18,837 | ,701 | ,781 |
| [SL4]In my team, I do(did) not always actively participate in the discussion and contribute(d) to ideas | 14,64 | 21,252 | ,530 | ,810 |
| [SL5]In my team, it is(was) ok even if I do(did) not (do) my share of the work | 14,71 | 23,130 | ,389 | ,830 |
| [SL6]In my team, it does(did) not matter whether I try(ied) my best or not | 14,27 | 20,219 | ,618 | ,796 |
| [SL7]In my team, given my abilities, I could(have done) do better | 13,48 | 20,213 | ,574 | ,804 |

Analyse préalable de la motivation

Annexe 2.4 : ACP de L'échelle de motivation en éducation avec suppression des items problématiques

Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | | Rotation Sums of Squared Loadings ^a |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|--|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % | Total |
| 1 | 4,225 | 35,206 | 35,206 | 4,225 | 35,206 | 35,206 | 2,570 |
| 2 | 1,579 | 13,158 | 48,364 | 1,579 | 13,158 | 48,364 | 2,751 |
| 3 | 1,113 | 9,273 | 57,637 | 1,113 | 9,273 | 57,637 | 2,058 |
| 4 | 1,057 | 8,808 | 66,445 | 1,057 | 8,808 | 66,445 | 2,590 |
| 5 | ,830 | 6,913 | 73,358 | | | | |
| 6 | ,729 | 6,074 | 79,431 | | | | |
| 7 | ,681 | 5,675 | 85,107 | | | | |
| 8 | ,491 | 4,092 | 89,199 | | | | |
| 9 | ,404 | 3,369 | 92,568 | | | | |
| 10 | ,370 | 3,081 | 95,649 | | | | |
| 11 | ,320 | 2,669 | 98,319 | | | | |
| 12 | ,202 | 1,681 | 100,000 | | | | |

Annexe 2.5: Analyse en composante principale de L'EME en supprimant les items
problématiques

| | Component | | | |
|--|-----------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| [MEIN1]To prove myself that I can do a great job | ,090 | -,720 | ,010 | -,144 |
| [MEID1]Because I personally consider important to put effort in this groupwork | ,137 | -,165 | ,296 | -,751 |
| [MIC1]because I feel satisfied when learning new things | ,476 | ,121 | -,244 | -,344 |
| [MIC2]For the pleasure of discovering another way of working on a topic with other students | ,574 | -,330 | ,250 | -,198 |
| [MIA1]for the pleasure I experience when outdoing myself in my studies | ,193 | -,352 | -,632 | -,060 |
| [MEID2]because putting effort at this groupwork aligns with my personal values | -,215 | ,062 | -,189 | -,867 |
| [MEID3]because putting effort at this groupwork has personal significance to me | ,204 | -,111 | -,333 | -,453 |
| [MIC3]for the pleasure of discovering other ways of thinking a topic that I find interesting | ,745 | -,020 | -,116 | ,002 |

| | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
| [MIA2]for the pleasure I experience when outdoing myself in a project that is mine | ,168 | -,075 | -,813 | -,090 |
| [MEIN3]to prove myself that I am intelligent enough to succeed | -,287 | -,715 | -,309 | ,040 |
| [MIC4]because this work allows me to continue to learn on a topic that interests me | ,792 | ,060 | -,080 | ,145 |
| [MEIN4]Because I want to prove myself that I am capable of bringing value to this group | ,067 | -,878 | ,044 | ,053 |

Annexe 2.6 : Analyse en composante principale de l'EME conservant tous les items

| | Component | | | |
|---|-----------|-------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| [MEIN1]To prove myself that I can do a great job | ,692 | ,072 | ,242 | ,202 |
| [MEID1]Because I personally consider important to put effort in this groupwork | ,262 | -,179 | ,293 | ,733 |
| [MIC1]because I feel satisfied when learning new things | -,009 | ,316 | ,531 | ,369 |
| [MIC2]For the pleasure of discovering another way of working on a topic with other students | ,385 | -,080 | ,613 | ,219 |

| | | | | |
|---|-------|------|-------|-------|
| [MIA1]for the pleasure I experience when outdoing myself in my studies | ,396 | ,675 | ,308 | ,129 |
| [MEIN2]because succeeding at this would make me feel important to myself | ,456 | ,680 | -,058 | -,041 |
| [MEID2]because putting effort at this groupwork aligns with my personal values | ,133 | ,283 | -,058 | ,814 |
| [MEID3]because putting effort at this groupwork has personal significance to me | ,179 | ,421 | ,347 | ,465 |
| [MIC3]for the pleasure of discovering other ways of thinking a topic that I find interesting | ,042 | ,151 | ,754 | ,090 |
| [MIA2]for the pleasure I experience when outdoing myself in a project that is mine | ,106 | ,784 | ,283 | ,165 |
| [MEIN3]to prove myself that I am intelligent enough to succeed | ,676 | ,368 | -,167 | -,004 |
| [MIC4]because this work allows me to continue to learn on a topic that interests me | -,016 | ,107 | ,729 | -,045 |
| [MIA3]for the pleasure I experience when I am succeeding at difficult scholar activities | ,756 | ,274 | ,055 | ,257 |
| [MIA4]Because doing my best in this groupwork makes me experience personal satisfaction in my studies | ,599 | ,337 | -,040 | ,213 |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| [MEIN4]Because I want to prove myself that I am capable of bringing value to this group | ,816 | ,036 | ,185 | ,030 |
|---|------|------|------|------|

Analyse préalable des caractéristiques du fonctionnement du groupe

Annexe 2.7: analyse en composante principale de la gestion de conflits

Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 2,377 | 47,544 | 47,544 | 2,377 | 47,544 | 47,544 |
| 2 | ,907 | 18,134 | 65,678 | | | |
| 3 | ,627 | 12,534 | 78,212 | | | |
| 4 | ,596 | 11,916 | 90,128 | | | |
| 5 | ,494 | 9,872 | 100,000 | | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Annexe 2.8 : analyse en composante principale de l'importance de la tâche

Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 2,620 | 65,500 | 65,500 | 2,620 | 65,500 | 65,500 |

| | | | | | | |
|---|------|--------|---------|--|--|--|
| 2 | ,592 | 14,802 | 80,302 | | | |
| 3 | ,527 | 13,182 | 93,484 | | | |
| 4 | ,261 | 6,516 | 100,000 | | | |

Annexe 2.9 : analyse en composante principale de la communication

Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 2,316 | 57,899 | 57,899 | 2,316 | 57,899 | 57,899 |
| 2 | ,753 | 18,822 | 76,722 | | | |
| 3 | ,606 | 15,150 | 91,872 | | | |
| 4 | ,325 | 8,128 | 100,000 | | | |

Annexe 2.10 : analyse de cohérence interne de l'échelle de communication

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| [COM1]Students in my team (including me) understand(ood) and use(d) communication networks, making sufficient contact with each other | 14,56 | 8,484 | ,533 | ,679 |

| | | | | |
|--|-------|-------|------|------|
| [COM2]students of my team (including me) communicate(d) openly and supportively | 14,83 | 7,597 | ,688 | ,615 |
| [COM3]students in my team (including me) listen(ed) actively and non evaluatively to other members | 14,96 | 8,979 | ,450 | ,710 |
| [COM4]There is(was) a consistency between the verbal and the nonverbal behaviors of students in my team (including me). They say(aid) what they think(thought) and they do(did) what they say(aid) | 15,19 | 9,393 | ,333 | ,755 |
| [COM5]students in my team (including me) value(d) and offer(ed) warm greetings and small talks to each other | 14,79 | 8,640 | ,515 | ,686 |

Annexe 2.11: analyse en composante principale de la coopération sans suppression d'item

Total Variance Explained

| Composant | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | | Rotation Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 3,463 | 38,480 | 38,480 | 3,463 | 38,480 | 38,480 | 2,984 | 33,154 | 33,154 |
| 2 | 1,426 | 15,845 | 54,325 | 1,426 | 15,845 | 54,325 | 1,905 | 21,171 | 54,325 |
| 3 | ,889 | 9,875 | 64,200 | | | | | | |
| 4 | ,841 | 9,346 | 73,546 | | | | | | |
| 5 | ,721 | 8,006 | 81,552 | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|------|-------|---------|--|--|--|--|--|
| 6 | ,648 | 7,198 | 88,751 | | | | | |
| 7 | ,386 | 4,294 | 93,045 | | | | | |
| 8 | ,327 | 3,632 | 96,677 | | | | | |
| 9 | ,299 | 3,323 | 100,000 | | | | | |

Annexe 2.12: analyse en composante principale de la coopération avec suppression des item

Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 3,179 | 45,420 | 45,420 | 3,179 | 45,420 | 45,420 |
| 2 | ,895 | 12,780 | 58,200 | | | |
| 3 | ,839 | 11,980 | 70,180 | | | |
| 4 | ,782 | 11,169 | 81,349 | | | |
| 5 | ,622 | 8,887 | 90,236 | | | |
| 6 | ,379 | 5,414 | 95,650 | | | |
| 7 | ,305 | 4,350 | 100,000 | | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Annexe 2.13: Cohérence interne de l'échelle de coopération

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item- Total Correlation | Squared Multiple Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|--|
| [COOP1]I often make(made) suggestions about better work methods to other students in my team | 31,39 | 27,789 | ,389 | ,212 | ,776 |
| [COOP2]other students of my team usually make(made) me know when I do(did) something that make(made) their jobs easier (or harder) | 31,59 | 28,263 | ,350 | ,450 | ,781 |
| [COOP3]I usually let other students of my team know when they do(did) something that makes(made) my job easier (or harder) | 31,24 | 28,166 | ,412 | ,421 | ,773 |
| [COOP4]other students of my team recognize(d) my potential in this groupwork | 31,10 | 25,892 | ,605 | ,485 | ,748 |
| [COOP5]other students of my team understand(ood) my problems and needs | 31,52 | 27,350 | ,539 | ,413 | ,758 |
| [COOP6]I am(was) flexible about swiching tasks responsibilities to make things easier for other students of my team | 30,79 | 29,660 | ,372 | ,259 | ,777 |
| [COOP7]the other students of my team are(were) willing to help me finish the work that is(was) assigned to me | 31,61 | 29,083 | ,266 | ,200 | ,792 |

| | | | | | |
|---|-------|--------|------|------|------|
| [COOP8]in busy situations, other students in my team often ask(ed) me to help out | 31,47 | 27,467 | ,457 | ,308 | ,767 |
| [COOP9]in busy situation I often volunteer(ed) to help the other students of my team | 31,18 | 25,073 | ,660 | ,578 | ,740 |
| [COOP10]I am(was) willing to help finish work that as(had) been assigned to other students in my team | 31,18 | 26,642 | ,530 | ,466 | ,758 |

Annexe 2.14: analyse en composante principale sur la communication, coopération et importance de la tâche sans contrainte de facteur à extraire.

| | Component | | | |
|---|-----------|------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| [COM1]Students in my team (including me) understand(ood) and use(d) communication networks, making sufficient contact with each other | ,289 | ,361 | ,190 | ,593 |
| [COOP1]I often make(made) suggestions about better work methods to other students in my team | ,288 | ,360 | ,285 | -,344 |
| [IMP1]the work performed by my team is (was) useful outside the context of the course | ,673 | ,205 | ,119 | ,147 |
| [COM2]students of my team (including me) communicate(d) openly and supportively | ,180 | ,809 | -,003 | ,330 |

| | | | | |
|--|-------|------|------|-------|
| [COOP4]other students of my team recognize(d) my potential in this groupwork | ,311 | ,616 | ,335 | -,096 |
| [IMP2]the work we are(were) doing is(was) important to me | ,788 | ,160 | ,260 | -,123 |
| [COOP5]other students of my team understand(ood) my problems and needs | ,128 | ,568 | ,349 | ,247 |
| [COOP6]I am(was) flexible about swiching tasks responsibilities to make things easier for other students of my team | -,071 | ,105 | ,765 | ,198 |
| [COM3]students in my team (including me) listen(ed) actively and non evaluatively to other members | ,041 | ,597 | ,328 | ,114 |
| [COM4]There is(was) a consistency between the verbal and the nonverbal behaviors of students in my team (including me). They say(aid) what they think(thought) and they do(did) what they say(aid) | ,000 | ,129 | ,018 | ,819 |
| [COOP8]in busy situations, other students in my team often ask(ed) me to help out | ,250 | ,040 | ,594 | ,063 |
| [IMP3]I can(could) see the utility in the work I am(was) doing | ,846 | ,056 | ,291 | -,081 |
| [COOP9]in busy situation I often volunteer(ed) to help the other students of my team | ,286 | ,330 | ,702 | -,094 |

| | | | | |
|--|------|------|-------|-------|
| [COM5]students in my team (including me) value(d) and offer(ed) warm greetings and small talks to each other | ,149 | ,812 | -,015 | ,019 |
| [COOP10]I am(was) willing to help finish work that as(had) been assigned to other students in my team | ,386 | ,195 | ,663 | -,182 |
| [IMP4]the all team can(could) observe the utility of our work | ,747 | ,203 | -,005 | ,245 |

Annexe 2.15: analyse en composante principale sur la communication, coopération et importance de la tâche avec une contrainte de 3 facteurs à extraire

| | Component | | |
|---|-----------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| [COM1]Students in my team (including me) understand(ood) and use(d) communication networks, making sufficient contact with each other | ,112 | ,658 | ,258 |
| [COOP1]I often make(made) suggestions about better work methods to other students in my team | ,482 | ,040 | ,290 |
| [IMP1]the work performed by my team is (was) useful outside the context of the course | ,147 | ,259 | ,662 |
| [COM2]students of my team (including me) communicate(d) openly and supportively | ,156 | ,829 | ,172 |

| | | | |
|--|-------|-------|-------|
| [COOP4]other students of my team recognize(d) my potential in this groupwork | ,533 | ,394 | ,302 |
| [IMP2]the work we are(were) doing is(was) important to me | ,345 | ,045 | ,780 |
| [COOP5]other students of my team understand(ood) my problems and needs | ,420 | ,579 | ,104 |
| [COOP6]I am(was) flexible about swiching tasks responsibilities to make things easier for other students of my team | ,658 | ,176 | -,115 |
| [COM3]students in my team (including me) listen(ed) actively and non evaluatively to other members | ,448 | ,511 | ,024 |
| [COM4]There is(was) a consistency between the verbal and the nonverbal behaviors of students in my team (including me). They say(aid) what they think(thought) and they do(did) what they say(aid) | -,193 | ,633 | -,032 |
| [COOP8]in busy situations, other students in my team often ask(ed) me to help out | ,535 | ,052 | ,219 |
| [IMP3]I can(could) see the utility in the work I am(was) doing | ,329 | -,006 | ,834 |
| [COOP9]in busy situation I often volunteer(ed) to help the other students of my team | ,771 | ,164 | ,258 |

| | | | |
|--|------|------|------|
| [COM5]students in my team (including me) value(d) and offer(ed) warm greetings and small talks to each other | ,239 | ,628 | ,155 |
| [COOP10]I am(was) willing to help finish work that as(had) been assigned to other students in my team | ,724 | ,008 | ,361 |
| [IMP4]the all team can(could) observe the utility of our work | ,007 | ,328 | ,738 |

ANNEXE 3 : Statistiques descriptive

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|-----|---------|---------|--------|----------------|
| SL.m | 103 | 1,00 | 4,83 | 2,4515 | ,80156 |
| MEIN.m | 103 | 1,00 | 5,00 | 3,4757 | ,93655 |
| MEID.m | 103 | 1,67 | 5,00 | 3,7282 | ,71970 |
| MIA.m | 103 | 1,00 | 5,00 | 3,3058 | ,97325 |
| MIC.m | 103 | 1,50 | 5,00 | 3,4709 | ,73289 |
| CONF.m | 103 | 1,20 | 5,00 | 3,5262 | ,72922 |
| IMP.m | 103 | 1,00 | 5,00 | 3,2840 | ,93282 |
| COM.m | 103 | 1,75 | 5,00 | 3,7985 | ,76621 |
| COOP.m | 103 | 1,71 | 5,00 | 3,5534 | ,65118 |
| Valid N (listwise) | 103 | | | | |

Annexe 4 : analyses

Corrélations

Annexe 4.1 : Corrélation des variables descriptives avec les variables explicatives et dépendantes

| | | What is(was) your general satisfaction of this groupwork ? | give an estimation of the grade you think your groupe deserves(ed) for this work. | If your groupwork is over, what score did you get ? | Gender | Age | Grade of your bachelor | indicate the most honestly possible the level of efficacy of your team during this groupwork. Precis in a comment the reasons for your answer. |
|-----|---------------------|--|---|---|---------|-------|------------------------|--|
| m | Pearson Correlation | -,078 | -,007 | -,016 | ,276** | ,104 | -,129 | -,11 |
| | Sig. (2-tailed) | ,432 | ,944 | ,897 | ,005 | ,303 | ,224 | ,26 |
| | N | 103 | 103 | 70 | 103 | 101 | 90 | 10 |
| N.m | Pearson Correlation | ,246* | ,138 | ,239* | -,258** | -,117 | ,102 | ,06 |
| | Sig. (2-tailed) | ,012 | ,166 | ,046 | ,008 | ,243 | ,340 | ,52 |
| | N | 103 | 103 | 70 | 103 | 101 | 90 | 10 |
| D.m | Pearson Correlation | ,232* | ,058 | -,045 | -,178 | -,012 | ,172 | ,13 |
| | Sig. (2-tailed) | ,018 | ,560 | ,711 | ,071 | ,906 | ,105 | ,17 |
| | N | 103 | 103 | 70 | 103 | 101 | 90 | 10 |
| .m | Pearson Correlation | ,031 | ,108 | -,021 | -,108 | ,032 | ,123 | ,07 |

| | | | | | | | | |
|------|---------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|------|
| | Sig. (2-tailed) | ,753 | ,278 | ,865 | ,277 | ,752 | ,250 | ,46 |
| | N | 103 | 103 | 70 | 103 | 101 | 90 | 10 |
| .m | Pearson Correlation | ,066 | ,097 | -,068 | -,057 | ,073 | ,097 | ,18 |
| | Sig. (2-tailed) | ,509 | ,329 | ,575 | ,568 | ,466 | ,365 | ,06 |
| | N | 103 | 103 | 70 | 103 | 101 | 90 | 10 |
| NF.m | Pearson Correlation | ,156 | ,112 | -,123 | -,025 | -,062 | -,124 | ,506 |
| | Sig. (2-tailed) | ,117 | ,259 | ,310 | ,802 | ,536 | ,242 | ,00 |
| | N | 103 | 103 | 70 | 103 | 101 | 90 | 10 |
| .m | Pearson Correlation | ,147 | ,115 | ,074 | -,091 | ,083 | ,033 | ,23 |
| | Sig. (2-tailed) | ,140 | ,248 | ,542 | ,359 | ,408 | ,756 | ,01 |
| | N | 103 | 103 | 70 | 103 | 101 | 90 | 10 |
| M.m | Pearson Correlation | ,027 | ,145 | -,023 | -,119 | -,041 | -,061 | ,598 |
| | Sig. (2-tailed) | ,789 | ,143 | ,851 | ,232 | ,685 | ,568 | ,00 |
| | N | 103 | 103 | 70 | 103 | 101 | 90 | 10 |
| OP.m | Pearson Correlation | ,174 | ,132 | -,060 | -,047 | -,027 | ,089 | ,22 |
| | Sig. (2-tailed) | ,078 | ,184 | ,624 | ,636 | ,792 | ,405 | ,02 |
| | N | 103 | 103 | 70 | 103 | 101 | 90 | 10 |