

**2024-2025**

Master 2 Didactique des langues

Parcours Diversité des langues, des littératures et des cultures

**POUVOIR CHOISIR EN CLASSE DE  
FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE :  
ENTRE AGENTIVITE, ENJOYMENT ET  
MOTIVATION.**

*Étude de cas à l'Alliance Française de  
Rotterdam*

**LOU VANKEMMEL**

13/10/2002

**Sous la direction de :**

Delphine Guedat-Bittighoffer

**Document confidentiel**

## **AVERTISSEMENT**

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les travaux des étudiant·es : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

## **ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT**

Je, soussignée Lou Vankemmel

Déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, numérique ou papier, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signé par l'étudiante le 19/12/2024



## **DECLARATION D'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (IA)**

Je, soussignée Lou Vankemmel, déclare avoir eu recours de manière ponctuelle et réfléchie à des outils d'intelligence artificielle générative dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, en particulier à ChatGPT d'OpenAI, Perplexity de PerplexityAI et NotebookLM de Google afin de soutenir certaines étapes du processus de recherche, de rédaction et de structuration de ce travail.

L'usage de l'IA a eu pour but principal d'améliorer la rédaction, de faciliter l'accès à des sources pertinentes et de soutenir le processus de *brainstorming*. Plus précisément, les outils ont été mobilisés pour :

- Clarifier certaines formulations ou reformuler des passages ;
- Résumer des articles scientifiques ou vérifier la compréhension de passages d'articles mobilisés dans le cadre théorique ;
- Soutenir la recherche documentaire ;
- Proposer des structures de paragraphes ou des titres en fonction des contenus produits manuellement.

Aucune génération automatique n'a été utilisée pour produire du contenu à la place du travail de réflexion personnelle. Toutes les analyses, interprétations, et articulations théoriques ont été réalisées de manière autonome. Toutes les sources citées ont été lues et référencées en bibliographie de ce travail. L'ensemble des contributions générées par l'IA ont été corrigées et intégrées manuellement afin d'assurer leur adéquation à ce travail de recherche. L'IA a été utilisée comme outil d'aide à la rédaction et non comme substitut à la pensée critique. Toutes les décisions concernant le contenu, l'interprétation des données et les choix méthodologiques relèvent entièrement de l'auteur.

Signé par l'étudiante le 13/05/2025



## **REMERCIEMENTS**

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Delphine Guedat-Bittighoffer, directrice de recherche dont les conseils et disponibilité se sont avérés déterminants à l'écriture de ce mémoire.

Je tiens également à remercier l'Alliance Française de Rotterdam, dont le soutien et l'accueil ont permis la mise en œuvre de cette étude de cas.

Finalement, je remercie les quatre apprenants ayant participé à cette recherche pour leur implication et leur confiance. Leur contribution a été essentielle à la réalisation de ce travail.

# SOMMAIRE

<b>AVERTISSEMENT .....</b>	<b>2</b>
<b>ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT .....</b>	<b>3</b>
<b>DECLARATION D'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (IA).....</b>	<b>4</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>5</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>6</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>10</b>
<b>CHAPITRE 1. CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>12</b>
1.    L'AGENTIVITE APPRENANTE .....	12
1.1. <i>Définition.....</i>	12
1.1.1.    Les traits fondamentaux de l'agentivité .....	12
1.1.2.    Les modalités de l'agentivité .....	13
1.2. <i>La théorie sociocognitive.....</i>	14
1.2.1.    La réciprocité causale « triadique » .....	14
1.2.2.    Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) .....	16
1.3. <i>Ce qui motive l'action : la théorie d'Heider (1958).....</i>	17
2.    LA MOTIVATION .....	18
2.1. <i>Définition.....</i>	18
2.2. <i>Motivation intrinsèque et extrinsèque .....</i>	19
2.3. <i>Théorie de l'autodétermination .....</i>	20
2.3.1.    Définition et origines .....	20
2.4. <i>Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (MHMIE) : la théorie de Vallerand (1997).....</i>	24
2.4.1.    Définition du modèle .....	24
2.4.2.    Les déterminants de la motivation .....	24
2.4.3.    Les conséquences de la motivation .....	26
2.5. <i>Synthèse .....</i>	27
3.    LES EMOTIONS ET L'APPRENTISSAGE .....	28
3.1. <i>Le concept d'émotion.....</i>	28
3.1.1.    Définition .....	28
3.1.2.    Pourquoi parler des émotions dans l'enseignement-apprentissage ? .....	30
3.1.3.    De quelles émotions parle-t-on ? .....	30

3.2. <i>L'enjoyment en classe de langue</i> .....	31
3.2.1.    La psychologie positive .....	31
3.2.2.    Définition de l' <i>enjoyment</i> en classe de langue .....	33
3.3. <i>Émotions positives et motivation</i> .....	35
3.3.1.    Le concept de <i>Flow</i> d'après Csíkszentmihályi (1990).....	35
3.3.2.    Lien direct entre émotion et motivation .....	36
4.    AUTONOMIE, MOTIVATION ET <i>ENJOYMENT</i> .....	37
4.1. <i>L'autonomie</i> .....	37
4.1.1.    Lien entre autonomie et agentivité .....	37
4.1.2.    Définition de l'autonomie .....	38
4.1.3.    Les différentes dimensions de l'autonomie apprenante .....	38
4.2. <i>Le choix, un vecteur de motivation et d'enjoyment</i> .....	39
4.2.1.    Choix et motivation .....	39
4.2.2.    De quel choix parle-t-on ?.....	40
4.2.3.    Choix et <i>enjoyment</i> .....	40
4.3. <i>Les limites du choix</i> .....	41
4.3.1.    Le nombre de choix et de décisions.....	41
4.3.2.    L'épuisement des ressources d'autorégulation.....	41
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>43</b>
1.    RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET FORMULATION DES HYPOTHESES .....	43
2.    TYPE ET DEMARCHE DE LA RECHERCHE .....	45
2.1. <i>Type de recherche</i> .....	46
2.2. <i>Outils de mesure</i> .....	46
2.2.1.    Évaluation contextuelle : données quantitatives.....	46
2.2.2.    Évaluation situationnelle : données quantitatives.....	48
2.2.3.    Les entretiens compréhensifs semi-directifs : données qualitatives.....	50
2.3. <i>Méthodologie des entretiens compréhensifs semi-directifs</i> .....	51
2.3.1.    La grille d'entretien.....	52
3.    CONTEXTE ET ECHANTILLON SELECTIONNE.....	55
3.1. <i>Contexte</i> .....	55
3.2. <i>Échantillon sélectionné</i> .....	55
<b>CHAPITRE 3. ANALYSE DES RESULTATS .....</b>	<b>57</b>
1.    PRESENTATION DES RESULTATS .....	57
1.1. <i>Résultats des questionnaires (quantitatif)</i> .....	57
1.1.1.    Le cas de Lisa.....	58
1.1.2.    Le cas de Thomas.....	63
1.1.3.    Le cas de Mateo.....	66
1.1.4.    Le cas de Léo.....	70
1.1.5.    Synthèse comparative de l'analyse des résultats des quatre apprenants.....	72

1.2. <i>Résultats des entretiens semi-directifs (qualitatif).....</i>	<b>73</b>
1.2.1. <i>Synthèse des résultats au cas par cas .....</i>	<b>74</b>
1.2.2. <i>Analyse thématique comparative des quatre apprenants .....</i>	<b>77</b>
2. <b>INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>79</b>
2.1. <i>La question du choix des ressources : des variations en fonction du profil des apprenants .....</i>	<b>80</b>
2.2. <i>Le choix de la modalité de travail : entre autonomie perçue et surcharge cognitive.....</i>	<b>82</b>
2.3. <i>L'impact de l'autonomie sur la motivation contextuelle : des variations importantes selon les profils motivationnels initiaux.....</i>	<b>84</b>
2.4. <i>L'enjoyment et le choix des ressources : de premiers résultats encourageants .....</i>	<b>86</b>
2.5. <i>L'impact de choix de la modalité de travail sur l'enjoyment : un besoin de reconduire des recherches .....</i>	<b>87</b>
2.6. <i>Analyse thématique sur le FLE.....</i>	<b>88</b>
2.7. <i>Motivation intrinsèque et émotions positives : une corrélation positive ?.....</i>	<b>90</b>
2.8. <i>Conclusion des analyses .....</i>	<b>90</b>
3. <b>LIMITES ET PERSPECTIVES .....</b>	<b>91</b>
3.1. <i>Limites .....</i>	<b>91</b>
3.2. <i>Perspectives.....</i>	<b>92</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>94</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>96</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>102</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>145</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX.....</b>	<b>146</b>
<b>TABLE DES GRAPHIQUES .....</b>	<b>147</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>148</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>151</b>
<b>RESUME .....</b>	<b>151</b>

## LISTE DES ABREVIATIONS

AMS	<i>Academic Motivation Scale</i>
BEP	Besoins Éducatifs Particuliers
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
E4MC	Émotions, Empathie, Engagement, Intelligence Émotionnelle, Motivation, Forces de Caractère
FL	<i>Foreign Language</i>
FLB	<i>Foreign Language Boredom</i>
FLCA	<i>Foreign Language Classroom Anxiety</i>
FLE	<i>Foreign Language Enjoyment</i>
L1	Langue Première
L2	Langue Étrangère
MHMIE	Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque
PERMA	<i>Positive Emotion, Engagement, Positive Relationships, Meaning, Accomplishment</i>
S-FLES	<i>Short Foreign Language Enjoyment Scale</i>
SEP	Sentiment d'Efficacité Personnelle / d'autoefficacité
SIMS	<i>Situational Motivation Scale</i>

## INTRODUCTION

Ce mémoire de recherche trouve sa source dans la conclusion d'un premier mémoire réalisé dans le cadre de mon master MEEF parcours Anglais intitulé *Généraliser les adaptations en compréhension orale : vers l'adoption d'une pédagogie universelle en classe d'anglais*. Après la mise en place de plusieurs recueils de données, il a été possible de conclure que la mise en place d'une restitution du sens sous forme orale n'impactait pas les résultats des apprenants. Ce sont ces résultats qui ont abouti à l'émission de l'hypothèse suivante : laisser le choix aux apprenants entre plusieurs modalités de restitution du sens lors d'un exercice de compréhension orale est moins bloquant que lorsque celle-ci est imposée. C'est donc naturellement que j'ai souhaité poursuivre ce questionnement lors de ce second mémoire de recherche.

Cette réflexion a conduit à orienter mes recherches vers les dispositifs pédagogiques favorisant un accès équitable aux apprentissages par le développement de l'autonomie. En effet, les pratiques inclusives sont au cœur de toutes les pratiques enseignantes depuis plusieurs années. La déclaration de Salamanque, un des textes fondateurs de « l'intégration », aujourd'hui appelée l'inclusion, a été adoptée en 1994. Développée afin de faciliter l'inclusion scolaire des apprenants en situation de handicap, cette éducation inclusive s'est ensuite élargie à l'inclusion de tous les apprenants, prenant ainsi en considération leurs intérêts, facilités et faiblesses mais également leur histoire et culture. Certains dépassent déjà ce concept d'inclusion, afin d'aller vers une pratique d'avantage centrée sur l'apprenant. En effet, le concept d'inclusion est basé sur le fait qu'il y existe une tâche standard que l'on doit adapter à l'apprenant à besoins éducatifs particuliers (BEP). Il faut donc modifier ou adapter la tâche spécialement pour l'apprenant BEP. En revanche, cette adaptation peut déclencher la stigmatisation de l'apprenant qui ne réalise pas la tâche comme les autres. Le *Center for Applied Special Technology* (CAST) (2024) dans sa conception universelle d'apprentissage renverse les questions d'inclusion scolaire en proposant un cadre flexible qui s'adapte en fonction de tous les apprenants, BEP ou non. Pour cela, le CAST (2024) propose notamment de concevoir plusieurs modes d'engagement, de représentation ainsi que d'action et d'expression.

Un des moyens de rendre son enseignement flexible est d'offrir aux apprenants la possibilité de choisir en fonction de leurs intérêts ou de leurs préférences. C'est ce que propose le CAST (2024) dans sa ligne directrice concevoir plusieurs modes d'engagement, plus précisément dans la sous-catégorie « Accueillir les intérêts et les

identités ». Cette question de l'identité est un facteur qui a été ajouté lors de la mise à jour des *guidelines* du CAST en 2024. En effet, celle-ci semble impacter tous les facteurs liés à l'apprentissage d'un apprenant, notamment son agentivité.

Le lien entre agentivité de l'apprenant et l'adaptation de l'enseignement aux différents intérêts et identités nous permet de lier la conception universelle de l'apprentissage au concept de motivation. Ce concept, central à ce travail de recherche, est particulièrement difficile à définir et a fait l'objet de travaux de nombreux chercheurs. Bien qu'une définition unanime n'existe pas, il est possible de s'accorder sur sa multidimensionnalité, dont son lien avec les émotions.

De ce fait, traiter la question des émotions des apprenants apparaît comme un sujet incontournable de ce mémoire. Nous chercherons à savoir s'il existe un lien direct entre motivation et émotion, puis entre émotion et choix et enfin nous étudierons si offrir différents choix dans un objectif d'autonomisation faciliterait l'engagement des apprenants.

Ainsi, ce mémoire de recherche s'articulera autour de la problématique suivante : Dans quelle mesure est-ce que le développement de l'agentivité apprenante, notamment à travers la possibilité de choisir, influence-t-elle la motivation intrinsèque des étudiants en FLE en favorisant l'*enjoyment* en classe de langue ?

Afin de répondre à cette problématique, ce mémoire se construit autour de trois grandes parties. Premièrement, les concepts clefs de ce sujet seront définis dans le cadre théorique. Ensuite, il sera essentiel de s'attarder sur la conception d'un dispositif expérimental et sur la présentation des outils de mesure sélectionnés. Et finalement, les résultats de cette recherche seront analysés et mis en perspective à l'aide des concepts théoriques définis en première partie.

# CHAPITRE 1. CADRE THÉORIQUE

Ce sujet de recherche s'articulant autour de l'impact de la possibilité de choisir sur la motivation et l'*enjoyment*, il est essentiel d'en définir les composantes. Pour cela, nous commencerons par la définition de l'agentivité apprenante, puis de la motivation. Ensuite, il sera pertinent de s'intéresser à la place des émotions en classe de L2, et finalement de lier ces trois concepts à l'autonomie apportée par le fait de choisir.

## 1. L'AGENTIVITE APPRENANTE

### 1.1. Définition

Ainsi, afin de traiter ce sujet de recherche il est essentiel de commencer par définir ce qu'est l'agentivité de l'apprenant. Bandura définit dans sa théorie sociocognitive ou théorie sociale cognitive, ce qu'il appelle l'agentivité humaine (Scott Brewer, 2013, p. 200).

D'après une adaptation de Bandura (2001) par Scott Brewer et Carré (2009), l'agentivité englobe « les capacités, les systèmes de croyance, les compétences autorégulatrices ainsi que les structures et les fonctions distribuées au travers desquelles s'exerce l'influence personnelle » (Bandura, 2024, paragr. 1). Ainsi, l'agent n'est pas passif, il participe activement à son développement et donc à ses apprentissages. Jézégou cite la Stanford Encyclopedia of Philosophy (2005) afin de définir un agent comme « quelqu'un d'autonome, capable de définir ses propres choix et de les réaliser de manière consciente et rationnelle en leur affectant efficacement des moyens pour une finalité » (2022, p. 41). Bandura (2024) ajoute la notion d'intentionnalité à la définition de l'agent, d'après lui « [ê]tre un « agent » signifie faire en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle » (Bandura, 2024, paragr. 1). Le concept d'agentivité apprenante découle de cette théorie.

#### 1.1.1. Les traits fondamentaux de l'agentivité

Après avoir défini l'agentivité, il convient désormais d'en préciser les composantes telles que formulées par Bandura, pour d'en saisir les mécanismes. L'agentivité est ainsi composée de quatre traits fondamentaux : l'intentionnalité, la pensée anticipatrice, l'autoréactivité et l'autoréflexion (Bandura, 2009).

L'intentionnalité fait référence à toute action résultant d'un choix conscient, il s'agit d'un processus proactif de l'agent à s'engager dans un objectif de réalisation.

La pensée anticipatrice désigne la capacité d'un individu à anticiper ses actions en fonction de leurs conséquences futures. De ce fait, les agents « sélectionnent et créent des séquences d'action susceptibles de produire des résultats souhaités et d'éviter des résultats fâcheux » (Bandura, 2009, p. 24). C'est cette anticipation qui, en représentant cognitivement des évènements futurs, motive les agents à réaliser certaines actions (Bandura, 2024).

L'autoréactivité ou *self-reactiveness*, englobe la planification de l'action ainsi que sa mise en œuvre par l'agent. En effet, une fois que l'agent a planifié et prévu, il faut qu'il s'autorégule afin d'exécuter l'action (Bandura, 2024).

L'autoréflexion désigne quant à elle la capacité de l'individu à examiner ses actions (Bandura, 2024). À travers celle-ci, l'agent peut « évaluer sa motivation, ses valeurs et le sens qu'il donne à ce qu'il entreprend dans la vie » (Bandura, 2009, p. 28). Dans cette autoréflexion, l'agent pèse ses « différentes incitations motivationnelles » afin de pouvoir choisir laquelle l'emporte. La motivation est un des facteurs majeurs sur lequel agit l'autorégulation, notamment la « croyance d'efficacité » de l'agent. D'après Bandura (2022), l'agentivité humaine ne peut pas exister sans cette croyance d'efficacité. En fonction de si il se croit capable ou non, l'agent va définir « les défis qu'[il va] relever, décide[r] des efforts qu'[il va] déployer dans l'activité, de [sa] durée de persévérance face aux obstacles et aux échecs, et [la manière dont il interprète ses] échecs comme étant motivants ou démoralisants » (Bandura, 2009, p. 28). Nous reviendrons sur ce concept d'efficacité plus tard.

### **1.1.2. Les modalités de l'agentivité**

Si les traits fondamentaux de l'agentivité permettent d'en comprendre le fonctionnement, leur expression se manifeste selon différentes modalités. Nous examinerons à présent comment l'agentivité peut s'exercer à des degrés divers, selon les contextes et les capacités perçues de l'agent. L'agentivité humaine peut de ce fait être catégorisée selon trois modalités : l'agentivité personnelle directe, l'agentivité par procuration et l'agentivité collective (Bandura, 2009, p. 32 ; Bandura, 2024). L'agentivité personnelle directe et l'agentivité par procuration sont parfois regroupées sous le terme d'agentivité personnelle (Jézégou, 2022). L'agentivité par procuration apparaît lorsque l'agent ne « s'estime pas capable d'agir directement ou n'a pas la possibilité de le faire lui-même » (Jézégou, 2022, p. 42) et va donc s'appuyer sur d'autres individus afin d'obtenir ce qu'il veut (Bandura, 2024). En effet, l'agentivité personnelle demande une implication

conséquente de l'individu car elle « génère fréquemment d'importants risques, responsabilités et sources potentielles de stress » (Bandura, 2024, chapitre 5), et c'est pourquoi l'agent a parfois recours au contrôle par procuration au lieu de son contrôle personnel. L'agentivité collective est un prolongement de l'agentivité par procuration. Elle repose sur « la croyance qu'ont les gens de pouvoir produire collectivement des résultats souhaités » (Bandura, 2024, chapitre 5) car ils partagent les mêmes croyances d'efficacité collective.

## **1.2. La théorie sociocognitive**

Ces différentes modalités d'agentivité trouvent leur origine dans un cadre théorique plus large : la théorie sociocognitive développée par Bandura. Celle-ci permet de placer l'agentivité dans une dynamique d'interactions entre individu, comportement et environnement.

### **1.2.1. La réciprocité causale « triadique »**

« Pour Bandura et ses collaborateurs, le fonctionnement humain est le produit de l'interaction dynamique entre trois séries de facteurs : personnels, comportementaux et environnementaux » (Carré, 2004, p. 31). C'est ce que Bandura nomme la modélisation de la réciprocité causale « triadique ». Selon ce modèle, les trois facteurs présentés ci-dessous sont en interaction permanente mais n'agissent pas obligatoirement « simultanément, ou de façon symétrique, ou encore sur un schéma causal unique » (Carré, 2004, p. 33).

Les facteurs personnels, ou internes à la personne font référence aux « événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet » (Carré, 2004, p. 32). C'est dans cette catégorie qu'intervient le sentiment d'efficacité personnelle de l'agent (Carré, 2004). Les facteurs comportementaux constituent les « *patterns* d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux » (Carré, 2004, p. 32). Les facteurs environnementaux comprennent « propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements » (Carré, 2004, pp. 32-33).

- **Le concept d'environnement**

Parmi les trois facteurs identifiés dans le modèle de réciprocité triadique, l'environnement occupe une place particulière. Il convient donc d'en examiner les différentes formes et implications. L'environnement joue ainsi un rôle important dans la majorité des théories

de la motivation, en effet, d'après les théories *input-output* le comportement humain serait la conséquence directe de son environnement (Bandura, 2024). En revanche, pour Bandura, « la personne n'est pas seulement un acteur réagissant aux stimulations de l'environnement ou s'adaptant aux contraintes de son contexte social » (Carré, 2004, p. 23), il est également capable d'avoir un effet sur celui-ci. D'après Jézégou (2022) « l'*agency* désigne la capacité de l'être humain à agir de façon intentionnelle sur lui-même, sur les autres et sur son environnement » (Jézégou, 2022, p. 41). C'est cette importance « accordée aux interactions entre le sujet et l'environnement » (Jézégou, 2022, p. 42) qui donnera son nom à la psychologie sociale. Selon Jézégou, « cette théorie défend le principe selon lequel l'être humain et la société se co-produisent par des systèmes d'influences continues et réciproques » (Jézégou, 2022, p. 42). Dans la théorie sociale cognitive, Bandura (2024) définit trois grands types d'environnements : l'environnement imposé, choisi ou construit. « Ces différentes structures environnementales recouvrent des degrés de modifiabilité impliquant la mise en œuvre de formes différentes d'agentivité personnelle tant en termes de périmètre que de centration » (Bandura, 2024, chapitre 3). L'environnement imposé fait référence à « des circonstances sur lesquelles les sujets ont peu, ou aucune prise » (Carré, 2004, p. 34). L'environnement choisi dépend d'un choix fait par le sujet (Carré, 2004) et l'environnement construit « ne préexiste pas à l'action humaine » (Carré, 2004, p. 34).

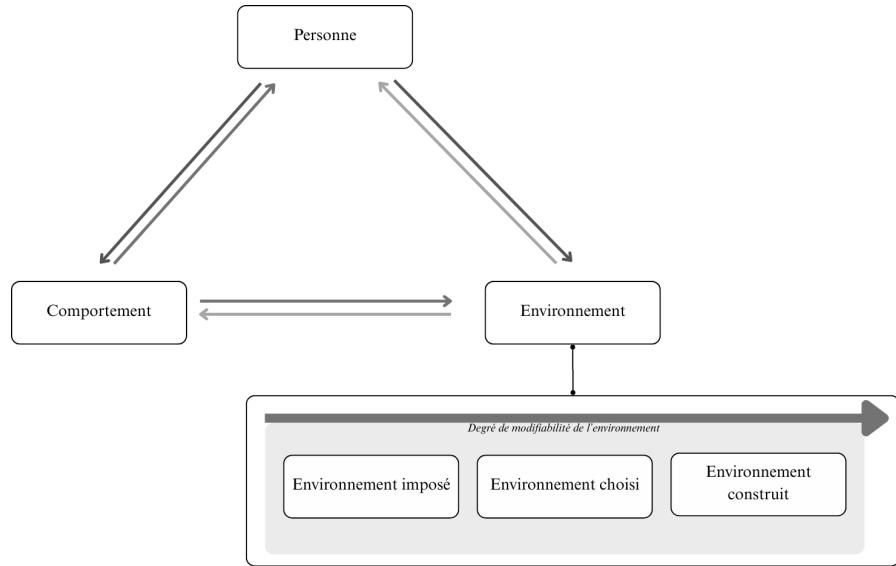


Figure 1 : Schématisation de la réciprocité causale « triadique »

En somme, le modèle de la réciprocité causale triadique souligne l'interdépendance dynamique entre les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux dans le fonctionnement humain. En insistant sur le rôle de l'individu dans la construction ou la

transformation de son environnement, il souligne la centralité de l'agentivité dans les apprentissages.

### **1.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)**

Alors que l'environnement impacte les opportunités et les contraintes de l'action, c'est dans l'agent lui-même que se trouve une ressource essentielle à l'exercice de son agentivité : le sentiment d'efficacité personnelle. Ce concept constitue un levier central de la motivation et de l'autorégulation. Donnons tout d'abord une définition du sentiment d'efficacité personnelle. Le SEP, peut être défini comme « les croyances des gens concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès » (Galand & Vanlede, 2004, p. 93). En d'autres mots, le sentiment d'efficacité personnelle fait référence à la compétence perçue d'un individu par lui-même à réaliser une tâche donnée.

Cette définition pose ainsi les bases conceptuelles du SEP. Voyons à présent en quoi ce sentiment peut concrètement influencer les individus. Les recherches réalisées sur ce sujet montrent qu'un SEP élevé est positivement corrélé à une série de facteurs dont : le choix d'activités présentant un défi, la fixation d'objectifs plus élevés, une meilleure régulation des efforts, une meilleure persévérance face aux difficultés, une meilleure gestion du stress et de l'anxiété, et de meilleures performances (Galand & Vanlede, 2004). Et, puisque le SEP joue un rôle déterminant dans l'engagement et la réussite, il apparaît essentiel de comprendre les leviers sur lesquels il repose. Bandura identifie quatre facteurs majeurs : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale, et les états physiologiques et émotionnels (Galand & Vanlede, 2004). Dans un contexte scolaire, les frontières entre ces quatre facteurs sont particulièrement floues puisque les expériences actives de maîtrise sont directement liées au *feedback* donné par l'enseignant, *feedback* donné à la suite d'une évaluation réalisée dans un contexte public (expérience vicariante) (Galand & Vanlede, 2004).

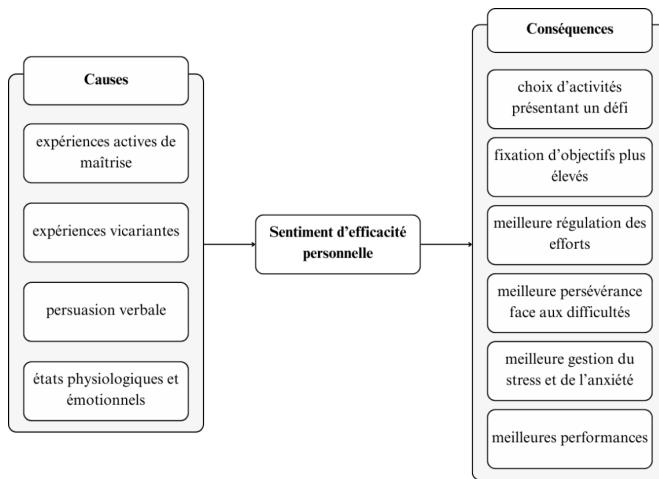


Figure 2 : Schématisation des causes et conséquences du SEP (Galand & Vanlede, 2004)

Ces sources identifiées dans une perspective théorique, peuvent être mobilisées dans des contextes éducatifs. Certains auteurs présentent ainsi des pistes pédagogiques afin de déclencher ces sources de SEP. Parmi celles-ci se trouvent : fixer des objectifs clairs et à courts termes, éviter les situations propices au stress, éviter les situations de comparaison, diversifier et personnaliser les évaluations, proposer des *feedbacks* constructifs (Galand & Vanlede, 2004 ; Lecomte, 2004). Ainsi, le SEP constitue une ressource fondamentale, qui agit comme un élément central de la motivation, de l'engagement et de la persévérance. Sa construction passe par la mobilisation de situations pédagogiques qui permettent à l'apprenant de vivre des expériences de réussite qui influencent positivement la perception de son sentiment de compétence.

### 1.3. Ce qui motive l'action : la théorie d'Heider (1958)

Si des stratégies permettent d'influencer positivement le sentiment d'efficacité personnelle, elles ne suffisent pas à expliquer le déclenchement de l'action. Pour mieux comprendre comment l'intention devient action, il s'agira de s'intéresser aux théories de l'attribution, notamment celles formulées par Heider (1958). De ce fait, il a été défini que l'agentivité apprenante, constitue les concepts cognitifs essentiels à une action autodéterminée. D'après Heider, il existe trois types de cause afin d'expliquer l'action : la capacité, la motivation (intention et effort) et l'environnement (Gosling, 2009, p. 71). Dans cette théorie, Heider propose une distinction entre les causes personnelles (capacités de la personne et motivation) et les causes impersonnelles (l'environnement de l'action et la situation). Il propose également une distinction entre la motivation (intention et effort) et la possibilité (capacité et environnement) (Gosling, 2009, p. 71).

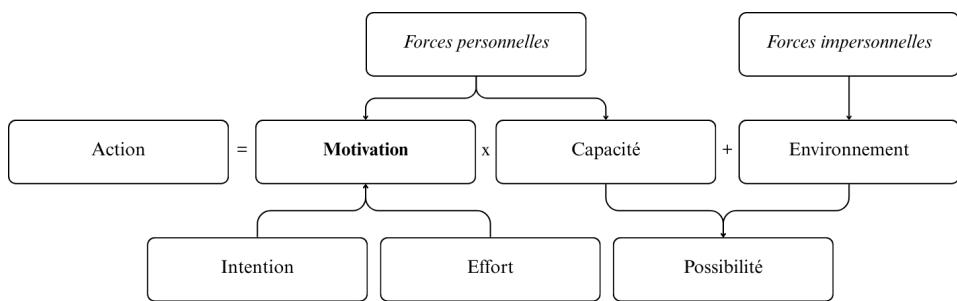


Figure 3 : La théorie de l'attribution d'Heider (1958) (Gosling, 2009, p. 71)

Cette théorie souligne ainsi l'interdépendance d'une multitude de facteurs qui définissent l'action. D'après Heider, afin d'attribuer une action à la personne il faut que celle-ci ait la motivation et la possibilité de la faire, si l'une de ces composantes n'est pas présente alors l'action ne peut pas lui être attribuée. Ainsi, la motivation et la possibilité, sont définies comme les deux éléments essentiels à la réalisation de l'action (Gosling, 2009, p. 72), tissant ainsi des liens entre les premiers concepts de ce travail de recherche. En somme, la théorie de l'attribution d'Heider (1958) permet de définir les conditions nécessaires à l'émergence de l'action, avec la motivation et possibilité comme éléments fondamentaux. En offrant une explication du passage de l'intention à l'action, elle constitue un pont conceptuel entre le SEP et l'agentivité.

## 2. LA MOTIVATION

Ainsi, afin d'être agent, il faut être motivé et, par conséquence, du concept d'agentivité découle le concept de motivation. Comme vu ci-dessus, sans motivation il n'y a pas d'action, car ce qui incite l'apprenant à réaliser une tâche, est sa motivation à réaliser cette même tâche.

### 2.1. Définition

Il convient désormais d'approfondir la définition du concept de motivation en examinant les contributions théoriques majeures qui en rendent compte. En voici une première définition, la motivation est « un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993, cités par Lafreniere et al., 2009, p. 49). D'après Viau (1994), « [l]a motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement

et qui incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévéérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (cité par Gurtner et al., 2006, p. 22).

Ainsi, la motivation est un concept complexe et multidimensionnel qui questionne les chercheurs. S'il n'est pas possible d'en donner une unique définition, il est possible d'en définir les composantes. D'après Gurtner et al. (2006), la motivation « entretient des liens étroits avec d'autres domaines de la vie affective et cognitive des individus » (p. 22), parmi lesquels : « leurs émotions, leurs croyances personnelles, les connaissances qu'ils ont de leur propre fonctionnement ou la construction de leur identité » (Gurtner et al., 2006, p. 22). De plus, dans un prolongement de la théorie socio-cognitive de Bandura, la motivation est « à la fois le résultat et la cause de son comportement et de la lecture qu'il fait de son environnement » (Gurtner et al., 2006, p. 22). Ainsi, la motivation apparaît comme un processus dynamique, influencé par l'interaction continue entre les perceptions de soi, les expériences vécues et l'environnement, et non comme une constante stable, c'est pourquoi on la nomme « dynamique motivationnelle ».

## **2.2. Motivation intrinsèque et extrinsèque**

Afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à la motivation, il est utile de distinguer deux grandes catégories fondées sur l'origine des forces qui les déclenchent : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Ainsi, d'après Vallerand et Thill (1993, cités par Lafreniere et al., 2009), la motivation se construirait à l'aide de deux grands types de forces : les forces intérieures et les forces extérieures. Les forces extérieures sont également appelées motivation extrinsèque. Celles-ci font référence à toute influence externe à l'individu qui le pousse, ou non, à réaliser une action donnée. Pour Lafreniere et al. (2009), faire quelque chose en réponse à sa motivation extrinsèque c'est « faire quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action » (p. 49). Les forces intérieures, ou motivation intrinsèque, se construisent en opposition à cette motivation extrinsèque. Il s'agit ici, de réaliser une action dans le seul but de satisfaire son plaisir personnel (Lafreniere et al., 2009). En effet, faire quelque chose en réponse à sa motivation intrinsèque, veut dire « effectuer l'activité sans aucune récompense apparente, sauf le plaisir que l'individu éprouve par la pratique de cette activité ou au travers des sentiments de satisfaction qu'il a en retour de cette pratique » (Deci, 1971, cité par Csillik & Fenouillet, 2019, p. 227). La distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque permet donc de mieux cerner les différentes sources d'engagement chez les individus

(induites par des facteurs internes ou externes). Cette classification constitue un point fondamental pour analyser les dynamiques motivationnelles impliquées dans les processus d'apprentissage.

## **2.3. Théorie de l'autodétermination**

Cette distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque ne constitue en revanche qu'une première approche. Afin d'en comprendre les mécanismes, il convient de se tourner vers la théorie de l'autodétermination développée par Ryan et Deci (2000), qui offre un cadre théorique détaillé des différentes formes de motivation.

### **2.3.1. Définition et origines**

Ces deux grands types de motivation trouvent donc leur origine dans la théorie de l'autodétermination (*self-determination theory*) de Ryan et Deci (2000). Cette théorie peut être subdivisée en six sous-théories (Csillik & Fenouillet, 2019) : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique, la théorie des orientations de causalité, la théorie des besoins de base, la théorie du contenu des objectifs et la théorie motivationnelle des relations interpersonnelles.

- **La théorie de l'évaluation cognitive**

Parmi les six sous-théories qui composent ce modèle, la théorie de l'évaluation cognitive constitue un point de départ approprié, car elle permet de mieux saisir les conditions qui favorisent ou entravent la motivation intrinsèque. Cette théorie a pour objectif de « modaliser les phénomènes qui vont saper la motivation intrinsèque » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 230). Elle explique, par exemple, l'impact négatif de la récompense externe sur la motivation intrinsèque. En effet, la récompense vient annuler le sentiment de contrôle de l'individu dont « le comportement devient extrinsèquement motivé » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 230). Au contraire, le *feedback* de compétence, ou rétroaction positive, suite à la réalisation d'une tâche satisfait le sentiment de compétence de l'agent et augmente donc sa motivation intrinsèque (Lafreniere et al., 2009). Il en est de même pour le fait d'accorder une certaine liberté à l'agent lors de l'exécution d'une tâche (Lafreniere et al., 2009).

- **La théorie de l'intégration organismique**

Tandis que la théorie de l'évaluation cognitive s'intéresse principalement à la motivation intrinsèque, la théorie de l'intégration organismique se concentre quant à elle sur les différentes formes de motivation extrinsèque et leur degré d'autodétermination. En effet,

une tâche motivée intrinsèquement est obligatoirement réalisée de manière autonome (Csillik & Fenouillet, 2019), mais qu'en est-il de la motivation extrinsèque. La théorie de l'intégration organismique a pour objectif de mesurer le degré d'autodétermination d'activités extrinsèquement motivées. On distinguera alors deux grands modes de régulation : le mode autonome (comportement intégré au *self*) et le mode contrôlé (comportement non intégré au *self*). De cela découle « une taxonomie des types de régulations pour la motivation extrinsèque pouvant varier selon le degré d'intériorisation » (Lafreniere et al., 2009, p. 52) allant de la régulation externe à la régulation intégrée (on trouvera également l'absence de régulation pour l'amotivation et la régulation intrinsèque pour la motivation intrinsèque). Cette taxonomie est également appelée continuum d'autodétermination car elle représente un spectre et non des catégories hermétiques. La régulation externe est la régulation la moins intérieurisée, elle correspond à une réponse à une punition ou une récompense. La régulation introjetée est plus intérieurisée dans la mesure où le sujet a en partie intérieurisé certaines contraintes externes (éviter la honte, par exemple). La régulation identifiée intervient lorsque des choix sont faits afin d'atteindre des objectifs valorisés par l'autre. Finalement, la régulation intégrée est la régulation de la motivation extrinsèque la plus intérieurisée : elle intervient lorsque la tâche correspond aux valeurs et objectifs de l'agent. Il a été montré dans le cadre de cette théorie qu'il y a de nombreux avantages à privilégier une motivation autodéterminée, incluant « une plus grande persistance, une performance accrue et une meilleure santé physique et psychologique » (Lafreniere et al., 2009, p. 52).

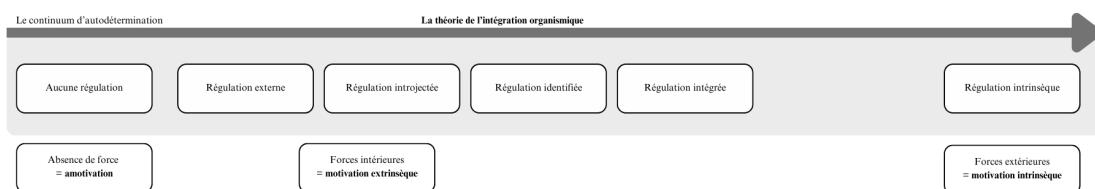


Figure 4 : Schématisation de la théorie de l'intégration organismique

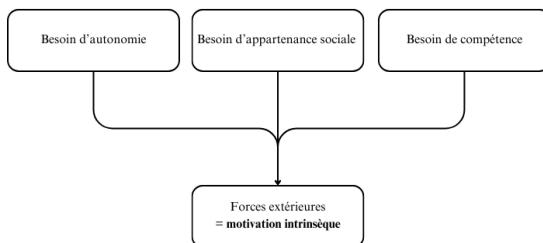
#### • La théorie des orientations de causalité

Le degré d'autodétermination d'une action dépend également des tendances individuelles à adopter certaines orientations motivationnelles. C'est l'objet de la théorie des orientations de causalité. Cette théorie évalue « les orientations stables des personnes quel que soit le contexte » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 235). Cette théorie identifie trois types d'orientations : autonome, contrôlée et impersonnelle (Csillik & Fenouillet, 2019 ; Lafreniere et al., 2009). Sur le même principe que le modèle précédent ces trois types

d'orientation motivationnelles correspondent à un degré plus au moins élevé d'autodétermination (Csillik & Fenouillet, 2019).

- **La théorie des besoins de base**

Ces orientations s'enracinent dans des besoins fondamentaux que tout être humain cherche à satisfaire. La théorie des besoins de base repose sur le postulat qu'un individu recherche la satisfaction de trois besoins : son besoin d'autonomie, son besoin de compétence et son besoin de relation sociales (Csillik & Fenouillet, 2019). Ces « forces motivationnelles » sont qualifiées de besoin car leur satisfaction est liée au bien être, alors que leur non-réalisation peut mener au désespoir. (Csillik & Fenouillet, 2019). D'après cette théorie, « [l]es environnements qui favorisent à la fois le développement de l'autonomie, des compétences et des relations sociales sont ceux qui vont procurer le plus de satisfaction et promouvoir l'émergence des motivations les plus autodéterminées, qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 236).



*Figure 5 : Schématisation de la théorie des besoins de base (Deci & Ryan, 2022)*

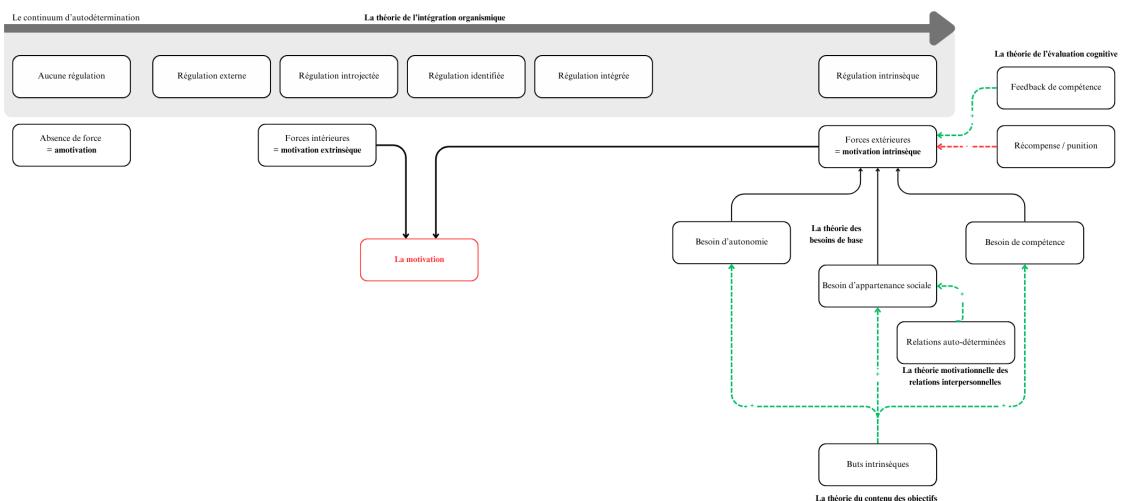
- **La théorie du contenu des objectifs**

Ces besoins influencent directement les objectifs poursuivis par l'individu, qu'ils soient de nature intrinsèque ou extrinsèque. La théorie du contenu des objectifs explore cette articulation. Cette théorie s'intéresse donc à la nature des objectifs que les individus poursuivent dans leur vie et à la manière dont ces objectifs influencent la satisfaction de leurs besoins psychologiques, leur motivation et leur bien-être (Csillik & Fenouillet, 2019). Tout comme la motivation, ces buts peuvent être intrinsèques ou extrinsèques. Les buts intrinsèques sont ceux « qui vont valoriser le développement personnel, les relations sociales et le développement de sa communauté d'appartenance » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 236). Les buts extrinsèques sont motivés « par des buts liés à la réussite sociale, à la reconnaissance, au pouvoir ainsi qu'à toutes les formes de récompenses instrumentales » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 236). De ce fait, la réalisation de buts intrinsèques est la plus satisfaisante car elle permet la satisfaction des besoins de base mentionnés dans la théorie précédente.

### • La théorie motivationnelle des relations interpersonnelles

Enfin, la satisfaction de ces besoins et la qualité de la motivation dépendent également des relations sociales que l'individu entretient. C'est ce qu'analyse la théorie motivationnelle des relations interpersonnelles. Cette théorie place le besoin de relations sociales et le besoin d'autodétermination comme interdépendants. D'après Ryan et Deci (2017), les individus ont besoin des autres pour fonctionner et plus ces relations sont autodéterminées plus elles sont satisfaisantes (cité par Csillik & Fenouillet, 2019).

En somme, ces six sous-théories complémentaires permettent une meilleure compréhension des processus sous-jacents à la motivation intrinsèque et extrinsèque d'un individu. La figure ci-dessous en synthétise les grandes facettes.



*Figure 6 : Synthèse des différentes composantes de la théorie de l'autodétermination (élaboration personnelle d'après Csillik & Fenouillet, 2019 ; Lafreniere et al., 2009)*

En résumé, la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) offre un cadre théorique permettant d'appréhender les différentes formes de motivation selon leur degré d'autodétermination. En articulant six sous-théories complémentaires, elle explique les interactions entre besoins fondamentaux, régulations motivationnelles et contextes sociaux, qui sont des éléments centraux du concept de dynamique motivationnelle.

## **2.4. Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (MHMIE) : la théorie de Vallerand (1997)**

### **2.4.1. Définition du modèle**

En complément de la théorie de l'autodétermination, le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (MHMIE) de Vallerand permet d'examiner la motivation à différents niveaux de généralité. Ce cadre ajoute une dimension contextuelle à l'analyse de la motivation d'un individu. Comme dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, le modèle de Vallerand (1997) présuppose qu'un individu veut « satisfaire ses besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale en interaction avec son environnement » (Lafreniere et al., 2009, p. 55). Ce modèle propose trois niveaux de généralité de la motivation : le niveau situationnel, le niveau contextuel et le niveau global.

- Au niveau situationnel, la motivation est évaluée à un unique moment. De ce fait cette motivation « correspond à un *état* motivationnel et non à une caractéristique individuelle stable » (Lafreniere et al., 2009, p. 56).
- Au niveau contextuel, la motivation est évaluée dans « une « sphère d'activités » bien précise » (Lafreniere et al., 2009, p. 57). Par exemple, dans le contexte du l'éducation, du sport ou des loisirs.
- Au niveau global, une facette de la personnalité de l'individu est évaluée.

Ce découpage hiérarchique proposé par Vallerand permet ainsi de dépasser une approche globale de la motivation en tenant compte de sa variabilité selon les situations spécifiques, les contextes de vie et les traits plus stables de la personne.

### **2.4.2. Les déterminants de la motivation**

Une fois cette structure hiérarchique posée, il convient de s'interroger sur les facteurs susceptibles d'influencer la motivation à chacun de ces niveaux. La motivation peut être déclenchée par différents facteurs : les facteurs sociaux et les facteurs internes.

Les facteurs sociaux « réfèrent aux facteurs humains et non humains (par exemple, des affiches publicitaires) que les individus rencontrent dans leur environnement social » (Lafreniere et al., 2009, p. 58). Ces facteurs sont présents aux trois niveaux de motivation mentionnés précédemment : global, contextuel et situationnel (St-Cyr et al., 2024). St-Cyr et al. (2024) mentionnent ainsi trois types de facteurs sociaux déterminant la motivation : les facteurs globaux, les facteurs contextuels et les facteurs situationnels. Ces

trois niveaux de facteurs ont par conséquent une influence importante sur le niveau de motivation qui leur correspond (St-Cyr et al., 2024).

- Les facteurs globaux « se retrouvent dans l'ensemble des contextes de la vie de la personne » (St-Cyr et al., 2024, p. 148). On mentionnera notamment les parents des apprenants comme facteurs globaux à cause de leur influence sur la majorité des aspects de leur vie (St-Cyr et al., 2024).
- Les facteurs contextuels « se trouvent de manière récurrente dans un contexte de vie particulier, mais pas dans un autre » (St-Cyr et al., 2024, p. 148). Ainsi, on retrouve les mêmes contextes que ceux mentionnés précédemment (éducation, loisirs, sport, etc.). Des facteurs comme le climat de classe ou la relation globale avec un enseignant sont des facteurs contextuels.
- Les facteurs situationnels « se retrouvent dans une situation bien précise et à un moment spécifique » (St-Cyr et al., 2024, p. 149). Ces facteurs situationnels sont des actions ponctuelles comme la réaction des pairs d'un apprenant lors d'une présentation orale. D'après St-Cyr et al. (2024), « le sentiment de pouvoir choisir, la rétroaction positive et la compétition intergroupe » (p. 150) sont des facteurs ayant une influence positive sur une motivation autodéterminée, alors que « les tests et évaluations où l'importance est accordée au score, la rétroaction négative ou contrôlante et le manque de pertinence perçue » (St-Cyr et al., 2024, p. 150) ont une influence négative.

Toutefois, les déterminants de la motivation ne se limitent pas aux influences de l'environnement. La motivation se construit aussi à travers des processus internes à l'individu. Les facteurs internes, ou intra-personnels, font référence à « l'effet descendant (*top-down*) de la motivation au niveau supérieur sur la motivation du niveau directement inférieur de la hiérarchie » (Lafreniere et al., 2009, p. 59) et à « l'effet ascendant (*bottom-up*) ». Ainsi, la motivation contextuelle de l'apprenant pourra avoir un impact sur sa motivation situationnelle (*top-down*) et sur sa motivation globale (*bottom-up*).

À ces influences descendantes et ascendantes s'ajoutent des effets intra-niveaux, qui soulignent l'impact transversal d'un contexte sur un autre. St-Cyr et al. (2024) mentionnent également les effets intra-niveaux et expliquent l'impact de la motivation dans un contexte sur la motivation dans un autre contexte. D'après les auteurs, il existe trois types d'effets intra-niveaux : les effets additifs, de conflit et de compensation.

- Les effets additifs expliquent l'impact positif d'une motivation autodéterminée dans un contexte sur la motivation d'un individu dans un autre contexte.
- Les effets de conflit apparaissent lorsque les motivations d'un individu dans des contextes distincts ne sont pas compatibles. Si un apprenant est intrinsèquement motivé à apprendre le français mais que ses études l'obligent à apprendre l'anglais alors cela crée un effet de conflit.
- Les effets de compensation apparaissent lorsqu'une perte de motivation autodéterminée dans un contexte est compensée par un gain de motivation dans un autre contexte (St-Cyr et al., 2024).

Ces différentes influences inter- et intra-niveaux permettent ainsi d'expliquer certaines augmentations ou baisses de la motivation dont les sources sont indépendantes de la situation d'apprentissage évaluée. Dans un contexte de recherche, il sera essentiel de prendre en compte ces influences afin d'expliquer certaines variations motivationnelles internes à l'individu.

#### **2.4.3. Les conséquences de la motivation**

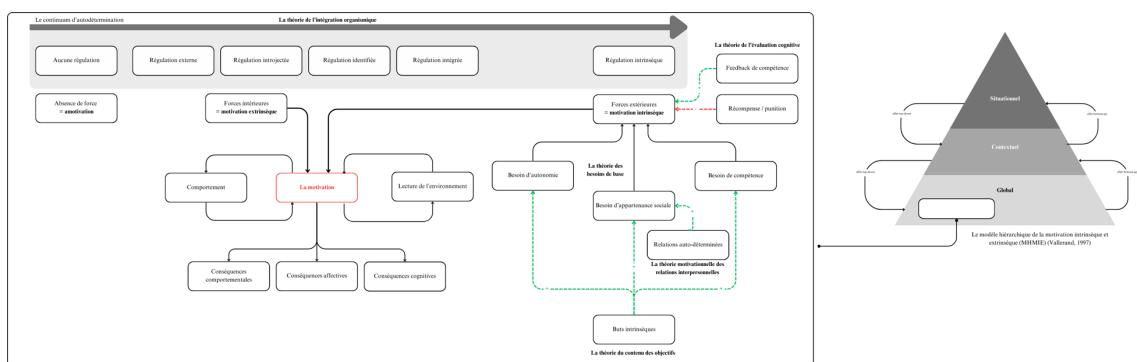
Une fois déclenchée, la motivation exerce de multiples effets sur l'individu, il importe donc d'en analyser les conséquences selon leur nature et leur intensité. Les conséquences de la motivation sont majoritairement de nature : cognitive (concentration, mémoire, etc.), affective (plaisir, émotions, satisfaction, etc.) et comportementale (choix d'action, performance, etc.) (Lafreniere et al., 2009, p. 62 ; St-Cyr et al., 2024). De plus, les différents types de motivation mentionnés ci-dessus ne semblent pas avoir les mêmes conséquences. En effet, si la motivation est autodéterminée (régulation intrinsèque ou régulation intégrée), alors elle a un impact positif fort sur le comportement de l'individu. Au contraire, une motivation qui est peu ou non autodéterminée à un impact faible ou inexistant sur le comportement de l'individu (St-Cyr et al., 2024). Ces conséquences sont « observables aux trois niveaux de généralité du MHMIE<sup>1</sup> » (St-Cyr et al., 2024, p. 156). En somme, les effets de la motivation, qu'ils soient cognitifs, affectifs ou comportementaux, varient selon le type de régulation en jeu. Cette perspective renforce l'idée qu'une motivation autodéterminée est non seulement plus durable, mais aussi plus bénéfique en contexte d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 2.4.1. Définition du modèle qui se trouve à la page 24 de ce mémoire.

## 2.5. Synthèse

En somme, la motivation apparaît comme un concept complexe découlant directement de la question de l'agentivité apprenante. Influencée par l'environnement et le comportement de l'individu elle peut être catégorisée selon deux grandes formes : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) en détaille les mécanismes et souligne notamment l'importance du sentiment de compétence de l'apprenant ainsi que de lui accorder une certaine autonomie. Ces besoins s'expriment à trois différents niveaux de motivation identifiés par Vallerand (1997) : situationnel, contextuel et global, niveaux qui peuvent s'influencer mutuellement grâce à des effets inter-niveaux. À chaque niveau se manifestent des effets de la motivation de nature cognitive, affective et comportementale.



*Figure 7 : Synthèse des différentes théories motivationnelles mobilisées dans ce travail (élaboration personnelle à partir de Csillik & Fenouillet, 2019 ; Lafreniere et al., 2009 ; St-Cyr et al., 2024).*

En conclusion, cette figure permet de visualiser l'articulation des concepts abordés, en soulignant comment les différents types de motivation, leurs déterminants et leurs conséquences impactent l'apprenant. Ainsi, si l'autonomie et le sentiment de compétence de l'apprenant favorisent la motivation intrinsèque, et que celle-ci à des conséquences de nature affective, il semblerait qu'elle influence les émotions des apprenants, troisième concept de ce travail de recherche.

### **3. LES EMOTIONS ET L'APPRENTISSAGE**

Parmi les nombreuses conséquences de la motivation, les effets de nature affective occupent une place centrale, en particulier dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères (Lafreniere et al., 2009, St-Cyr et al., 2024). Ces effets émotionnels méritent donc une analyse approfondie. C'est pourquoi il s'agira dans cette partie de s'attarder sur le concept d'émotion et son intérêt pour l'apprentissage des L2.

#### **3.1. Le concept d'émotion**

##### **3.1.1. Définition**

D'après Scott Brewer (2013), « les émotions constituaient [ainsi] une forme de réaction (située) du corps en relation au mental, ou encore le reflet (situé) du mental dans le corps » (p. 194). Les différentes définitions du concept d'émotion ont un point commun, ce sont des « états internes qui peuvent, mais pas toujours, être observables à travers les expressions (faciales, verbales ou autres) et les comportements » (Lemaire, 2021, p. 3), et qui sont en général « accompagnée[s] de réactions physiologiques » (Lemaire, 2021 p. 3). Lemaire (2021) définit donc une émotion comme « un ensemble de réponses (psychologiques et/ou physiologiques) d'intensité, de durée et de complexité variables » (p. 3). Les réponses déclenchées par une émotion sont appelées composantes émotionnelles (Gobin et al., 2021). D'après Gobin et al. (2021), on compte trois composantes : les réponses physiologiques (internes à l'organisme), les réponses comportementales-expressives (réponses corporelles manifestant l'émotion) et les réponses cognitives-expérientialles (processus mentaux).

Ainsi, bien que la définition de l'émotion reste assez vague, il est tout de même possible de la distinguer du concept d'humeur et du concept de sentiment notamment sur les points de « leur durée, leur objet, leur expression et leur manifestation » (Lemaire, 2021, p. 4). Comprendre les composantes de ces émotions permet d'identifier les leviers possibles pour favoriser un climat propice à l'apprentissage.

- **La théorie du contrôle-valeur des émotions d'accomplissement ou *Control-Value Theory* de Pekrun (2006)**

Afin de mieux comprendre ce concept d'émotion, une classification peut en être proposée. Au cœur de cette théorie se trouvent les émotions dites d'accomplissement. Celles-ci se différencient du concept d'émotion en général en ce qu'elles sont « tied directly to

achievement activities or achievement outcomes<sup>2</sup> » (Pekrun, 2006, p. 15). En somme, la majorité des émotions ressenties dans un contexte d'apprentissage peuvent être qualifiées d'émotion d'accomplissement puisqu'elles découlent d'exigences académiques de performance. D'après Pekrun (2006), les émotions d'accomplissement peuvent être organisées selon trois dimensions : leur *focus* (l'activité ou le résultat), leur valence (positive ou négative) et leur degré d'activation (activatrice ou désactivatrice). L'*enjoyment*, est ainsi classifié comme une émotion positive activatrice, dont le *focus* est l'activité. En d'autres mots l'*enjoyment* est une émotion directement liée à l'activité elle-même et non à un résultat futur ou passé, qui est positive ou agréable, et qui mobilise l'énergie de l'apprenant.

*Tableau 1 : Traduction de la Taxonomie tridimensionnelle des émotions d'accomplissement de Pekrun (2006)*

	Positive		Négative	
	Activatrice	Désactivatrice	Activatrice	Désactivatrice
Focus sur l'activité	<b><i>Enjoyment</i></b>	Relaxation	Colère Frustration	<b>Ennui</b>
Focus sur le résultat	Joie Espoir Fierté Gratitude	Contentement Soulagement	Anxiété Honte Colère	Tristesse Déception Désespoir

Les dimensions de valence et d'activation sont particulièrement pertinentes dans le contexte de l'apprentissage, et spécifiquement dans le cadre de ce travail de recherche puisqu'elles ont un impact sur « cognitive resources, motivation, strategy use, self-regulation, and resulting achievement<sup>3</sup> » (Pekrun, 2006, p. 25). La théorie de Pekrun offre ainsi une grille permettant de classer les émotions d'accomplissement selon leur valence, leur degré d'activation et leur orientation. Cette classification met en lumière l'importance de comprendre ces différentes dimensions et leur influence sur des variables clefs de l'apprentissage. C'est ce que nous allons explorer dans la partie suivante.

---

<sup>2</sup> Notre traduction : directement liées aux activités d'accomplissement ou aux résultats de l'accomplissement.

<sup>3</sup> Notre traduction : les ressources cognitives, la motivation, l'utilisation de stratégies d'apprentissage, l'auto-régulation et les accomplissements.

### **3.1.2. Pourquoi parler des émotions dans l'enseignement-apprentissage ?**

Maintenant que ce que recouvre le concept d'émotion a été clarifié, il convient de s'interroger plus en détail sur l'intérêt de l'aborder dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des L2. La psychologie et plus particulièrement la prise en compte des émotions a reçu une attention particulière de la part des chercheurs en didactique des L2 ces dernières années (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023). En effet, lors de l'apprentissage d'une L2, les apprenants se trouvent « très souvent dans une position inconfortable » (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023, p. 282), notamment lors d'activités orales. Des nombreuses études ont montré l'impact de ces émotions sur les apprentissages en langue étrangère, plus spécifiquement sur la performance et le progrès (Dewaele et al., 2024). D'après Dewaele et al. (2024), « [i]t is therefore crucial that FL classes are happy places where learners explore and thrive<sup>4</sup> » (p. 263). D'après Dewaele et al. (2022), les émotions des apprenants peuvent fluctuer en fonction des heures, minutes ou même secondes et « not all learners follow the average patterns for the group<sup>5</sup> » (p. 462). Ainsi, si les émotions des apprenants impactent grandement leurs apprentissages, mais que celles-ci varient en fonction des individus alors nous chercherons en dernière partie à savoir comment individualiser cette prise en compte des émotions des apprenants. L'apprentissage des langues expose donc les apprenants à des émotions intenses, parfois négatives, qui peuvent impacter leurs apprentissages. Et, puisque tous les apprenants ne ressentent pas la même chose au même moment, la prise en compte des besoins individuels apparaît comme essentielle pour adapter les dispositifs pédagogiques à chacun. Il s'agira dans la partie suivante de se concentrer sur deux émotions négatives particulièrement recherchées dans le contexte de l'enseignement-apprentissage.

### **3.1.3. De quelles émotions parle-t-on ?**

Afin de mieux comprendre les enjeux soulevés précédemment, intéressons-nous maintenant aux émotions qui apparaissent fréquemment en classe de langue et à leurs effets sur les apprentissages.

<sup>4</sup> Notre traduction : il est donc essentiel que les classes L2 soient des lieux heureux où les apprenants explorent et s'épanouissent.

<sup>5</sup> Notre traduction : tous les apprenants ne suivent pas les schémas moyens du groupe.

- **Le FLCA (*foreign language classroom anxiety*)**

L'émotion la plus étudiée dans le contexte de l'enseignement des langues est l'anxiété. D'après MacIntyre (2017), cité par Botes et al. (2020), l'anxiété en classe de langue peut être définie comme « a situation-specific anxiety unique to the FL learning context<sup>6</sup> » (p. 3). D'après Horwitz (2017), cité par Li et Wei (2022) elle est composée de trois sous-anxiétés : « communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation<sup>7</sup> » (p. 2). De plus, le FLCA est négativement corrélé à la performance en L2 soulignant son impact négatif sur l'apprentissage.

- **Le FLB (*foreign language boredom*)**

L'ennui en classe de langue est une émotion pour laquelle l'intérêt des chercheurs est assez récent. D'après Pekrun (2006), l'ennui apparaît lorsqu'une activité n'est évaluée ni positivement, ni négativement par l'apprenant, ce qui peut arriver lorsqu'elle est perçue comme trop simple ou bien trop difficile. Cette émotion négative et désactivatrice (Pekrun, 2006) se traduit, par exemple par « inattention, disengagement, desire to escape, mind blankness, frustration, dislike, tiredness, restlessness, agitation, lack of meaning and goal, unhappiness, distorted time perception, and sadness<sup>8</sup> » (Li & Wei, 2022, p. 3).

L'anxiété (FLCA) et l'ennui (FLB) sont deux émotions négatives très recherchées et particulièrement présentes en classe de L2. Les identifier permet d'engager le changement de paradigme développé dans la partie suivante.

## **3.2. L'*enjoyment* en classe de langue**

### **3.2.1. La psychologie positive**

Si l'anxiété et l'ennui ont précédemment été au cœur des recherches, un intérêt croissant est aujourd'hui accordé aux émotions positives, notamment au concept d'*enjoyment* en classe de L2. Cette émotion offre un nouveau regard sur les conditions favorisant l'épanouissement des apprenants en langue et nous nous concentrerons ainsi avec plus

<sup>6</sup> Notre traduction : une anxiété spécifique à la situation, propre au contexte d'apprentissage d'une L2.

<sup>7</sup> Notre traduction : l'appréhension de la communication, l'anxiété liée aux tests et la peur d'une évaluation négative.

<sup>8</sup> Notre traduction : de l'inattention, du désengagement, un désir d'évasion, du vide mental, de la frustration, de l'aversion, de la fatigue, de l'agitation, un manque de sens et d'objectif, du malheur, une distorsion de la perception du temps et de la tristesse.

d'attention sur le concept de *Foreign language enjoyment* (FLE). Ce concept trouve son origine dans la psychologie positive de l'anglais *positive psychology*. Définie comme une « science empirique de l'expérience subjective positive, des traits individuels positifs et des institutions positives » (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, p. 5, cité par Zuniga & Simard, 2024, p. 255), la psychologie positive renverse le paradigme lié aux émotions en sortant du *focus* sur l'impact négatif que celles-ci peuvent avoir. D'après Zuniga et Simard (2024), la psychologie positive :

« permet de mieux comprendre de quelle manière l'action humaine est motivée, d'une part, par la recherche de sens et de but (Frankl, 2015), et d'autre part, par le besoin fondamental d'expérimenter le monde en tant qu'acteurs compétents et autonomes (Bandura, 1997 ; Maslow, 1954 ; Ryan [&] Deci, 2000), et en tant que membres valorisés de différents groupes sociaux (Bauer, 2019) » (pp. 255-256).

La psychologie positive souligne ainsi la place des dimensions motivationnelles, cognitives et relationnelles dans le bien-être des individus. Elle constitue donc un basculement en recentrant la recherche sur les conditions favorisant le fonctionnement optimal de l'individu et non celles qui l'inhibe. Elle permet de tisser de premiers liens entre émotions positives telles que l'*enjoyment* et la motivation.

#### • Le modèle E4MC

Le modèle E4MC permet une meilleure compréhension des différentes composantes du bien être en L2. Ce modèle est dérivé du modèle EMPATHICS (acronyme pour 21 dimensions psychologiques) conceptualisé par Oxford (2016) et du modèle PERMA (*Positive emotion, Engagement, positive Relationships, Meaning, et Accomplishment*) conceptualisé par Seligman (2011). Celui-ci a pour objectif de modéliser les différentes composantes du bien-être de l'apprenant en langue et de surmonter les obstacles théoriques et méthodologiques du modèle EMPATHICS (Alrabai & Dewaele, 2023).

*Tableau 2 : Traduction de la représentation graphique du modèle E4MC du bien-être de l'apprenant en langues (Alrabai & Dewaele, 2023, p. 9)*

Dimension	Subdivisions de ces dimensions
Émotions	Émotions positives ; Émotions négatives
Empathie	Sympathie ; Compassion

Engagement	Engagement émotionnel
Intelligence émotionnelle	Emotionnalité, maîtrise de soi, bien-être, sociabilité
Motivation	Motivation autonome ; Egos possibles
Forces de caractère	Cran ; Robustesse ; Concepts de soi

Ainsi, les trois concepts clefs de ce mémoire (motivation, émotion et autonomie) apparaissent une fois de plus comme indissociables. D'après Friedrickson (2006), cité par MacIntyre et Gregersen (2012), les émotions positives ont cinq grandes fonctions : élargir l'attention et la réflexion des apprenants, contrebalancer les effets négatifs des émotions négatives, promouvoir la résilience à des situations stressantes, favoriser la construction de ressources personnelles et produire un cercle vertueux vers un plus grand bien être (MacIntyre & Gregersen, 2012, pp. 197-198). Le modèle E4MC permet ainsi de répertorier les dimensions psychologiques qui structurent le bien-être en classe. Maintenant qu'elles ont été définies, concentrons-nous plus spécifiquement sur une émotion positive : l'*enjoyment*.

### 3.2.2. Définition de l'*enjoyment* en classe de langue

Dans ce cadre théorique, l'*enjoyment* constitue une émotion clef. Il convient donc d'en proposer une définition précise, ainsi qu'une catégorisation des formes qu'il peut prendre en classe de L2. Dewaele et MacIntyre (2016) définissent ce concept comme :

« Une émotion complexe, qui saisit les dimensions interactives du défi et de la capacité perçue qui reflètent la volonté humaine de réussir face à des tâches difficiles [...] l'*enjoyment* survient lorsque les gens ne se contentent pas de satisfaire leurs besoins, mais les dépassent pour accomplir quelque chose de nouveau ou même d'inattendu » (pp. 216-217).

Le FLE peut être décomposé en trois grandes catégories : l'*enjoyment* professeur, l'*enjoyment* personnel et l'*enjoyment* social (Botes et al., 2021). L'*enjoyment* professeur peut être défini comme « the extent to which the learner perceived that their psychological needs were met by the FL teacher<sup>9</sup> » (Botes et al. 2021, p. 867). L'*enjoyment* personnel

<sup>9</sup> Notre traduction : la mesure dans laquelle l'apprenant a perçu que ses besoins psychologiques étaient satisfaits par l'enseignant de L2.

fait référence au plaisir ressenti par l'apprenant en classe de L2 et l'*enjoyment social* « the fulfilment of social psychological needs in the FL classroom<sup>10</sup> » (Botes et al. 2021, p. 868). D'après Dewaele & MacIntyre (2014, pp. 263-264), certaines situations peuvent déclencher l'augmentation du FLE. C'est par exemple le cas pour des activités considérées comme nouvelles par les apprenants ou des activités accordant de l'importance à la liberté de choix. En effet, « [l]earners described not wanting to be treated like passive recipients of knowledge, but enjoyed being allowed to have a sense of autonomy and to use their imagination to make progress in the FL (MacIntyre & Gregersen, 2012)<sup>11</sup> » (Dewaele & MacIntyre, 2014, p. 264). L'ambiance de classe et la relation avec l'enseignant semblent également être des facteurs importants d'*enjoyment* (Dewaele & MacIntyre, 2014, p. 264). Dewaele et MacIntyre (2014) notent ainsi qu'il peut être bénéfique de limiter le nombre d'apprenants par groupe-classe car « [s]maller groups are more conducive to closer social bonds, a positive informal atmosphere, and to more frequent use of the FL<sup>12</sup> » (p. 264). Un dernier facteur favorisant l'estime de soi et le FLE est le développement du sentiment de compétence des apprenants, comme la possibilité de communiquer avec un locuteur natif (Dewaele & MacIntyre, 2014, p. 264). Finalement, il semblerait que le FLE soit majoritairement lié à des facteurs externes à l'apprenant, notamment ses relations interpersonnelles avec ses camarades et son enseignant (Dewaele et al., 2024, p. 266). D'après Botes et al. (2021, p. 858), le FLE serait positivement corrélé à de meilleurs résultats, un développement plus rapide de la compréhension en L2, un meilleur sentiment de compétence, une motivation plus forte, une plus grande volonté à communiquer dans la langue cible et une baisse de la FLCA et de l'ennui.

De plus, l'*enjoyment* n'est pas l'inverse de l'anxiété, d'après MacIntyre et Gregersen (2012), « [p]ositive emotion has a different function from negative emotion; they are not opposite<sup>13</sup> » (cité par Dewaele & MacIntyre, 2014, pp. 241-242). Ainsi, les émotions

<sup>10</sup> Notre traduction : à la satisfaction des besoins psychologiques sociaux.

<sup>11</sup> Notre traduction : les apprenants ont expliqué qu'ils ne voulaient pas être traités comme des destinataires passifs de connaissances, mais qu'ils appréciaient avoir un sentiment d'autonomie et utiliser leur imagination pour progresser dans la L2 (MacIntyre & Gregersen, 2012).

<sup>12</sup> Notre traduction : les petits groupes sont plus propices à l'établissement de liens sociaux plus étroits, à une atmosphère informelle positive et à une utilisation plus fréquente de la L2.

<sup>13</sup> Notre traduction : l'émotion positive a une fonction différente de l'émotion négative ; elles ne sont pas opposées.

positives et donc l'*enjoyment* remplissent une fonction différente des émotions négatives et une absence de *Foreign language anxiety* n'indique pas une présence de *Foreign language enjoyment* et inversement (Dewaele & MacIntyre, 2014).

En somme, l'*enjoyment* est une émotion positive et activatrice qui apparaît lorsque les apprenants dépassent leurs besoins. Le FLE se décline en trois dimensions : l'*enjoyment* professeur (soutien psychologique perçu), l'*enjoyment* personnel (plaisir individuel) et l'*enjoyment* social (satisfaction des besoins sociaux). Favorisé par l'autonomie, le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle, la nouveauté des activités, un climat de classe positif et des interactions de qualité, il contribue à améliorer la compétence perçue, la motivation, la performance et la réduction de l'anxiété, ce qui indique son interdépendance avec d'autres concepts comme l'autonomie et la motivation.

### **3.3. Émotions positives et motivation**

Ainsi, loin d'être une simple conséquence de l'environnement scolaire, l'*enjoyment* joue un rôle déterminant dans la construction de la motivation. Il convient donc de revenir plus spécifiquement sur l'articulation entre émotions positives et motivation.

#### **3.3.1. Le concept de *Flow* d'après Csíkszentmihályi (1990)**

Également conceptualisé dans le concept de la psychologie positive, il n'est pas possible de parler d'émotion sans parler de *flow*. Ce concept développé par Csíkszentmihályi (1990) correspond à un état dans lequel l'apprenant se situe dans une situation ni trop difficile, ni trop simple, ce qui crée un équilibre entre les émotions positives et négatives ressenties et le place dans un état de concentration optimale (Dewaele & MacIntyre, 2019). D'après Dewaele et MacIntyre (2019), « [b]eing in a state of flow involves learners working in an optimally challenging situation, using their skills to full effect, and feeling completely immersed in what they are doing<sup>14</sup> » (p. 2). Le *flow* se situe ainsi entre l'anxiété et l'ennui, dans une zone favorisant la montée en compétences (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2009, cité par Dewaele & MacIntyre, 2019, p. 4). Trois conditions sont définies comme essentielles à l'état de *flow* : un équilibre entre le défi et les compétences de l'apprenant, des objectifs clairs et un *feedback* clair (Dewaele & MacIntyre, 2019). Six

---

<sup>14</sup> Notre traduction : l'état de *flow* implique que les apprenants travaillent dans une situation optimale, qu'ils utilisent pleinement leurs compétences et qu'ils se sentent complètement immergés dans ce qu'ils font.

caractéristiques définissent cet état de *flow* : une fusion de l'action et de la conscience, une concentration totale, un sentiment de contrôle, une transformation du temps, une perte de conscience de soi et une activité autotélique ou intrinsèquement motivante (Dewaele & MacIntyre, 2019). De plus, le *flow* s'inscrit dans une perspective motivationnelle en accord avec les théories de la motivation intrinsèque dans le contexte de l'apprentissage des langues (Noels et al., 1999, cité par Dewaele & MacIntyre, 2019). En effet, « [t]heories of flow and positive emotion both align well with theories of learner characteristics, including prominent models of language learning motivation<sup>15</sup> » (Dewaele & MacIntyre, 2019, p. 5). Le *flow* représente donc un état optimal d'apprentissage où les émotions positives, la concentration et la motivation favorisent l'immersion dans la tâche. Il incarne un équilibre parfait entre défi et compétence.

### **3.3.2. Lien direct entre émotion et motivation**

Au-delà du concept de *flow*, Pekrun (2006) avance que les émotions positives et activatrices sont supposées avoir un impact positif sur l'intérêt et la motivation intrinsèque et extrinsèque des apprenants. Cela a été renforcé par plusieurs recherches qui mettent en évidence l'impact positif des émotions positives des apprenants sur leur motivation à apprendre et leur attitude vis à vis de la L2 (Dewaele et al., 2022).

En somme, ce sont les composantes des émotions, spécifiquement les réponses cognitives expérientialles, qui nous intéressent dans ce contexte de recherche car elles impactent les processus mentaux des apprenants lors de l'enseignement. Dans une perspective de psychologie positive nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur une émotion positive activatrice : le *Foreign language enjoyment*. Les dimensions de valence et d'activation de cette émotion étant directement liées à la motivation des apprenants soulignent la nécessité d'essayer de développer des situations d'apprentissage favorisant les émotions positives et activatrices, spécifiquement dans le contexte particulièrement inconfortable de la classe de L2.

---

<sup>15</sup> Notre traduction : les théories du *flow* et de l'émotion positive s'alignent toutes deux sur les théories des caractéristiques de l'apprenant, y compris les principaux modèles de motivation pour l'apprentissage des langues.

## 4. AUTONOMIE, MOTIVATION ET *ENJOYMENT*

### 4.1. L'autonomie

Ainsi, si les émotions positives, telles que le *Foreign language enjoyment*, sont positivement corrélées à la motivation des apprenants et que ces émotions apparaissent dans des contextes où les apprenants se sentent autonomes dans leur apprentissage, il s'agira dans cette partie de s'intéresser à l'autonomie en tant que condition du développement de la motivation et de l'*enjoyment*.

#### 4.1.1. Lien entre autonomie et agentivité

D'après la théorie de l'intégration organismique<sup>16</sup>, « une activité intrinsèquement motivée est forcément réalisée de manière autonome » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 231). Et, toujours d'après cette théorie, il existe deux grands modes de régulation du comportement : le mode autonome et le mode contrôlé (Csillik & Fenouillet, 2019). En se référant à ce qui a été développé précédemment, le mode autonome est donc le mode recherché afin de stimuler la motivation intrinsèque des apprenants. Pour Csillik et Fenouillet (2019), le mode de régulation dit autonome, entre en jeu « lorsque la personne perçoit son comportement comme important, conforme à ses valeurs et à ses besoins et résultant d'une réelle possibilité de choix » (p. 232). C'est cette possibilité de choix qui nous permet de tisser des liens entre les théories motivationnelles et l'autonomie perçue par l'apprenant.

De plus, cette question de l'autonomie est également soulevée dans la théorie des besoins de base. D'après Ryan et Deci (2017), la satisfaction et le besoin sont interdépendants. S'il y a un besoin alors remplir ce même besoin apporte une satisfaction. En revanche, sans besoin, il n'y a pas d'objectif de satisfaction et donc pas de motivation. Parmi ces besoins se trouve le besoin d'autonomie. Celui-ci peut être défini comme « le besoin d'être à l'origine de son action, de faire une action qu'on a choisie ou dont on se sent responsable » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 236). La possibilité de choisir peut ainsi satisfaire le besoin d'autonomie de l'apprenant, déclenchant un sentiment de satisfaction et par conséquence de motivation.

---

<sup>16</sup> Pour plus de détail, nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 2.3.1. Définition et origines qui se trouve à la page 19 de ce mémoire.

Ainsi, dans ces deux théories, la question de l'autonomie est directement liée au fait de choisir, d'être à l'origine de sa propre action. De ce fait, il semble que lorsque l'on souhaite développer l'agentivité des apprenants, leur permettre d'être à l'origine de leur apprentissage en choisissant est essentiel.

#### **4.1.2. Définition de l'autonomie**

Ces liens soulignent l'importance de permettre aux apprenants de se percevoir comme acteurs de leur apprentissage. Mais qu'entend-on concrètement par autonomie en contexte d'enseignement des L2 ? L'autonomie est définie comme « the capacity of learners to take control of their own learning process, making informed decisions about their learning goals, strategies, and resources (Benson, 2013 ; Little, 2007)<sup>17</sup> » (Ahmed & Hossain, 2024, p. 177). En effet, un apprenant qui agit en autonomie est capable de s'auto-réguler, de suivre ses progrès et « adapt their learning approaches to suit their individual needs and preferences<sup>18</sup> » (Ahmed & Hossain, 2024, p. 177). Ainsi, l'autonomie n'englobe pas uniquement le fait d'agir seul, mais bien de mener une réflexion sur l'objet de l'apprentissage ainsi que la manière d'apprentissage. Le concept d'autonomie apprenante a principalement été développé par John Dewey dont les idées « laid the groundwork for recognizing the importance of actively engaging learners in the learning process and fostering their ability to take responsibility for their own growth<sup>19</sup> » (Ahmed & Hossain, 2024, p. 181). L'autonomie apprenante s'inscrit donc dans une approche autoréflexive de l'apprentissage qui dépasse le fait de travailler seul et repose sur la capacité de l'apprenant à adapter ses choix en fonction de ses besoins.

#### **4.1.3. Les différentes dimensions de l'autonomie apprenante**

Afin de mieux comprendre comment soutenir le développement de cette autonomie, Benson (2011) propose de la structurer autour de trois dimensions clefs : « control over

<sup>17</sup> Notre traduction : la capacité des apprenants à prendre le contrôle de leur propre processus d'apprentissage, en prenant des décisions éclairées sur leurs objectifs, stratégies et ressources d'apprentissage (Benson, 2013 ; Little, 2007).

<sup>18</sup> Notre traduction : d'adapter ses méthodes d'apprentissage en fonction de ses besoins individuels et de ses préférences.

<sup>19</sup> Notre traduction : ont posé les bases de la reconnaissance de l'importance d'impliquer activement les apprenants dans le processus d'apprentissage et de favoriser leur capacité à assumer la responsabilité de leur propre développement.

learning management, control over cognitive processes, and control over learning content<sup>20</sup> » (cité par Ahmed & Hossain, 2024, p. 181).

- Le contrôle de la gestion de l'apprentissage fait référence à la possibilité pour l'apprenant de pouvoir, par exemple, choisir ses objectifs d'apprentissage ou les ressources sur lesquelles il va travailler (Ahmed & Hossain, 2024).
- Le contrôle des processus cognitifs permet à l'apprenant de s'auto-réguler sur le plan cognitif (attention, stratégies métacognitives) (Ahmed & Hossain, 2024).
- Le contrôle du contenu d'apprentissage fait référence à la capacité de l'apprenant à « define and negotiate the content of their learning, deciding what to learn and how to prioritize different aspects of language development<sup>21</sup> » (Ahmed & Hossain, 2024, p. 182).

Cette structuration de l'autonomie permet donc d'identifier les différents leviers à mobiliser afin de soutenir l'autonomie apprenante.

## **4.2. Le choix, un vecteur de motivation et d'*enjoyment***

Ces différentes formes de contrôle exercées par l'apprenant trouvent leur expression dans les choix qui lui sont offerts au cours de son apprentissage. Examinons désormais en quoi le choix constitue un vecteur de motivation et d'*enjoyment*.

### **4.2.1. Choix et motivation**

D'après Ahmed et Hossain (2024), les concepts d'autonomie et de motivation sont interconnectés. Ils affirment que « [w]hen learners are actively involved in decision-making, goal-setting, and self-evaluation, they are more likely to develop intrinsic motivation and a deeper commitment to their language learning goals<sup>22</sup> » (p. 179). De ce fait, il semblerait que de laisser plus de choix aux apprenants permettrait de développer leur autonomie et donc leur motivation intrinsèque.

<sup>20</sup> Notre traduction : le contrôle de la gestion de l'apprentissage, le contrôle des processus cognitifs et le contrôle du contenu de l'apprentissage.

<sup>21</sup> Notre traduction : définir et à négocier le contenu de son apprentissage, à décider de ce qu'il doit apprendre et à donner la priorité à différents aspects du développement linguistique.

<sup>22</sup> Notre traduction : lorsque les apprenants sont activement impliqués dans la prise de décision, la fixation d'objectifs et l'auto-évaluation, ils sont plus susceptibles de développer une motivation intrinsèque et un engagement plus profond envers leurs objectifs d'apprentissage des langues.

#### **4.2.2. De quel choix parle-t-on ?**

Tous les choix ne se valent toutefois pas en matière de soutien à la motivation intrinsèque. Il convient donc de distinguer les différents types de choix offerts aux apprenants, ainsi que leur impact. D'après Patall et al. (2008), l'impact du choix sur la motivation intrinsèque dépend de son impact sur l'autonomie. En effet, plus le choix « allow one's actions to reflect personal values, goals, or interests<sup>23</sup> » (Patall et al., 2008, p. 273), plus il aura un impact sur la motivation intrinsèque de l'apprenant. Ainsi, nous retrouvons des choix pour chaque type de contrôle mentionné ci-dessus (le contrôle de la gestion de l'apprentissage, le contrôle des processus cognitifs et le contrôle du contenu de l'apprentissage) sous la forme de trois types de soutien : le soutien à l'autonomie organisationnelle, le soutien à l'autonomie procédurale et le soutien à l'autonomie cognitive (Patall et al., 2008). Ces trois types de choix ne soutiennent pas l'autonomie de façon égale. En effet, les choix offrant un soutien à l'autonomie cognitive sont ceux qui favorisent la motivation intrinsèque le plus (par exemple, en permettant aux apprenants de choisir leurs propres objectifs) et les choix soutenant l'autonomie organisationnelle ceux qui favorisent la motivation intrinsèque le moins (par exemple, en permettant de laisser les apprenants choisir comment ils s'assoient dans la salle) (Patall et al., 2008). En revanche, les choix soutenant l'autonomie cognitive sont également ceux qui demandent le plus d'effort, ce qui posera des limites.

#### **4.2.3. Choix et enjoyment**

En plus de leur influence sur la motivation, les choix offerts aux apprenants semblent également jouer un rôle important dans l'émergence d'émotions positives telles que le FLE. Dewaele et MacIntyre (2016) soulignent la difficulté de prédire la réaction des apprenants à certains exercices. Cette difficulté est liée à « [t]he individual's unique configuration of traits, strengths and emotions<sup>24</sup> » (Dewaele & MacIntyre, 2016, p. 228). Ainsi, laisser la possibilité de choisir aux apprenants apparaît un fois de plus comme un élément à considérer. Avant de conclure en abordant les limites du choix, nous citerons Dewaele et MacIntyre (2016) :

---

<sup>23</sup> Notre traduction : permet à ses actions de refléter ses valeurs, ses objectifs ou ses intérêts personnels.

<sup>24</sup> Notre traduction : la configuration unique des traits, des forces et des émotions de l'individu.

*« From a pedagogical perspective, these findings reflect many of the observations made by Gregersen and MacIntyre (2014) on ways for FL, teachers to reduce FLCA and to boost enjoyment in the FL, or more generally to empower the students by giving them choice in the selection of classroom activities<sup>25</sup> » (p. 231).*

En offrant des possibilités d'exercice de l'agentivité, les choix favorisent l'autonomie apprenante et par conséquent de développement d'émotions positives comme l'*enjoyment*.

### 4.3. Les limites du choix

Bien que le choix semble être un levier de motivation et d'*enjoyment*, il comporte également certaines limites qu'il est essentiel de prendre en compte.

#### 4.3.1. Le nombre de choix et de décisions

Offrir des choix aux apprenants présente tout de même des limites. Il ne s'agit pas de proposer aux apprenants de tout choisir puisque cela entraînerait une surcharge cognitive et une baisse de la motivation intrinsèque (Patall et al., 2008). Le nombre idéal de choix consécutifs serait entre deux et quatre, et lorsque les apprenants doivent choisir entre plusieurs propositions alors le nombre idéal de propositions est entre trois et cinq (Patall et al., 2008). Ainsi, bien que cela semble assez restrictif, il a été montré qu'offrir plus de choix que mentionné par Patall et al. (2008) serait contre-productif. L'efficacité du choix repose donc sur un équilibre entre liberté et encadrement, trop de possibilités surchargeant les capacités cognitives de l'apprenant.

#### 4.3.2. L'épuisement des ressources d'autorégulation

Au-delà du nombre de choix proposés, c'est également l'impact cognitif et émotionnel de ces décisions sur l'apprenant qui peut constituer une limite. En effet, des recherches soulignent que trop de choix peuvent entraîner un épuisement des ressources d'autorégulation. Patall et al. (2008) mentionnent l'*ego depletion theory*, ou modèle du processus de l'épuisement de l'*ego*, et le *self-regulatory strength model*. Dans ces modèles, le sujet a une quantité limitée de *self* à donner, et lorsque les choix sont trop

<sup>25</sup> Notre traduction : d'un point de vue pédagogique, ces résultats reflètent de nombreuses observations faites par Gregersen et MacIntyre (2014) sur les moyens pour les enseignants de langue étrangère de réduire la FLCA et de favoriser l'*enjoyment* dans la langue étrangère, ou plus généralement d'habiliter les étudiants en leur donnant le choix dans la sélection des activités en classe.

nombreux ou trop conséquents, alors le sujet épuise ses ressources d'autorégulation et devient moins motivé et moins performant. C'est d'ailleurs ce que montre une étude menée par Patall et al. (2008), puisque ce sont les « instructionally irrelevant choices had the greatest impact on intrinsic motivation<sup>26</sup> » (Patall et al., 2008, p. 295). Les auteurs expliquent ce résultat par le caractère moins cognitivement couteux de ce type de choix. Au-delà du nombre, la complexité des choix offerts a donc également leur impact sur la motivation. Des choix trop exigeants peuvent entraîner l'épuisement des ressources d'autorégulation et par conséquent de la motivation.

En conclusion, l'autonomie, la motivation et l'*enjoyment* forment un trio indissociable dont les causes et conséquences s'influencent mutuellement. Le choix apparaît comme un déclencheur essentiel de l'autonomie, en permettant aux apprenants de prendre le contrôle de leur propre apprentissage. En remplissant le besoin d'autonomie de l'apprenant, cette notion de contrôle favorise non seulement le développement de la motivation intrinsèque mais également de l'*enjoyment*. De plus, la motivation intrinsèque ayant des conséquences de nature affective et l'*enjoyment* comme étant positivement corrélé à une plus grande implication dans la L2, il semblerait que ces deux concepts entretiennent une relation interdépendante. Cependant, il apparaît crucial de ne pas surcharger les apprenants sur le plan cognitif en proposant des choix ni trop nombreux, ni trop conséquents, afin de stimuler l'autonomie des apprenants, sans épuiser leurs ressources d'autorégulation.

---

<sup>26</sup> Notre traduction : choix non pertinents du point de vue de l'enseignement ont eu le plus grand impact sur la motivation intrinsèque.

## CHAPITRE 2. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

### 1. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET FORMULATION DES HYPOTHESES

Maintenant que le cadre théorique de ce mémoire a été défini, rappelons la problématique de recherche :

Dans quelle mesure est-ce que le développement de l'agentivité apprenante, notamment à travers la possibilité de choisir, influence-t-elle la motivation intrinsèque des étudiants en français langue étrangère en favorisant l'*enjoyment* en classe de langue ?

Afin d'essayer d'y répondre, trois hypothèses complémentaires ont été formulées :

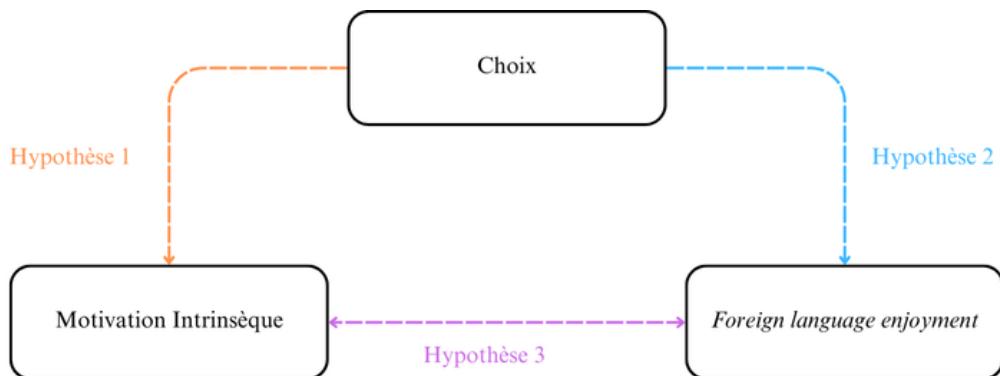


Figure 8 : Schématisation des liens entre les hypothèses

Lien entre choix et motivation intrinsèque :

Hypothèse 1 :

- Hypothèse 1a : Compte tenu du rôle central du besoin d'autonomie dans la construction de la motivation intrinsèque (Ryan & Deci dans Csillik & Fenouillet, 2019), laisser le choix aux apprenants entre trois ressources différentes lors d'un exercice de compréhension écrite accroîtrait leur autodétermination et donc leur motivation intrinsèque au niveau situationnel.
- Hypothèse 1b : Compte tenu du rôle central du besoin d'autonomie dans la construction de la motivation intrinsèque (Ryan & Deci dans Csillik & Fenouillet,

2019), laisser la possibilité aux apprenants de restituer le sens d'un document vidéo comme ils le souhaitent accroîtrait leur autodétermination et donc leur motivation intrinsèque au niveau situationnel.

- Hypothèse 1c : Compte tenu du rôle central du besoin d'autonomie dans la construction de la motivation intrinsèque (Ryan & Deci dans Csillik & Fenouillet, 2019), laisser un certain degré de liberté aux apprenants en classe accroîtrait leur autodétermination et donc leur motivation intrinsèque au niveau contextuel.

Lien entre choix et *enjoyment* :

- Hypothèse 2a : Étant donné que laisser un certain degré de liberté aux apprenants en classe déclenche une augmentation de leur *enjoyment* (Dewaele & MacIntyre, 2016), laisser le choix aux apprenants entre trois ressources différentes lors d'un exercice de compréhension écrite favoriserait le *Foreign language enjoyment*.
- Hypothèse 2b : Étant donné que laisser un certain degré de liberté aux apprenants en classe déclenche une augmentation de leur *enjoyment* (Dewaele & MacIntyre, 2016), leur offrir la possibilité de restituer le sens d'un document vidéo comme ils le souhaitent (à l'écrit, à l'oral, par un schéma, etc.) favoriserait le *Foreign language enjoyment*.

Lien entre motivation intrinsèque et *enjoyment* :

Hypothèse 3 : Compte tenu de l'effet positif de la motivation intrinsèque sur les émotions des apprenants, ainsi que l'impact de l'*enjoyment* sur la motivation à apprendre, ces deux concepts entretiendraient une relation réciproque, se renforçant mutuellement et créant ainsi un cercle vertueux entre motivation et émotions positives.

Hypothèse 3a : Étant donné que la motivation intrinsèque a des conséquences affectives positives (Lafreniere et al., 2009, p. 62 ; St-Cyr et al., 2024), le sentiment d'autonomie des apprenants serait positivement corrélé au *Foreign language enjoyment*, ce qui se traduirait par une augmentation des émotions positives ressenties en classe de langue.

Hypothèse 3b : Compte tenu des relations positives entre le *Foreign language enjoyment* et la motivation à apprendre (Dewaele et al., 2022), un niveau plus élevé d'*enjoyment* se traduirait par une motivation intrinsèque accrue.

Ces hypothèses ont pour objectif d'explorer les liens entre autonomie, motivation et *enjoyment*. Pour cela, une démarche méthodologique, détaillée dans la section suivante a été élaborée.

## 2. TYPE ET DEMARCHE DE LA RECHERCHE

Il convient désormais de définir le type de recherche ainsi que la méthodologie adoptée. La figure ci-dessous reprend les grandes étapes de cette recherche en distinguant les recueils de données qualitatifs et quantitatifs et en présentant leur temporalité.

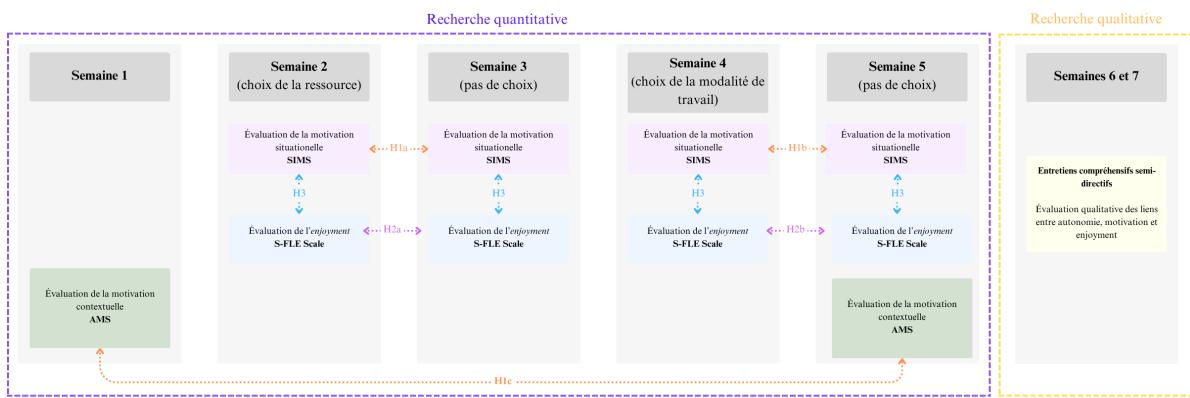


Figure 9 : Schématisation de la collecte de données

Concentrons-nous premièrement sur la collecte de donnée quantitative qui s'est étendue de la semaine 1 à la semaine 5 de l'expérimentation. Un premier questionnaire, l'*Academic Motivation Scale* (AMS) a été mis en place en semaine 1 afin d'évaluer la motivation contextuelle initiale des apprenants par rapport à l'apprentissage du français langue étrangère. En semaine 2, 3, 4 et 5 des questionnaires afin d'évaluer la motivation situationnelle, la *Situational Motivation Scale* (SIMS), et le FLE, la *Short Form of the Foreign Language Enjoyment Scale* (S-FLES), ont été mis en place à la suite d'activités spécifiques. En semaine 2, les apprenants ont eu le choix des ressources et en semaine 4, le choix de la modalité de restitution d'une compréhension orale. En semaine 5, le même questionnaire qu'en semaine 1 (AMS) a été distribué afin de mesurer la motivation contextuelle des apprenants en fin d'expérimentation. La collecte de données qualitative a eu lieu en semaines 6 et 7. Des entretiens compréhensifs semi-directifs ont été conduits afin de recueillir plus d'information sur le ressenti des apprenants sur les questions d'autonomie, de motivation et d'*enjoyment*. Ce protocole en plusieurs étapes permet une triangulation des données. Intéressons-nous maintenant plus en détail aux types de recherche qui ont été conduits et à leur ancrage méthodologique.

## 2.1. Type de recherche

Notre collecte de données alliant questionnaires et entretiens est à la fois qualitative et quantitative, et nous nous plaçons ici dans une recherche mixte. En effet, la recherche originale avait pour objectif d'être quantitative, mais un échantillon particulièrement réduit nous a poussé à faire évoluer cette recherche pour qu'elle soit d'avantage qualitative. Cette approche s'est articulée autour d'une variable indépendante : la possibilité de choisir sa ressource ou sa modalité de travail et de deux variables dépendantes : la motivation intrinsèque et le *Foreign language enjoyment*. Afin de mesurer ces variables plusieurs outils de mesure ont été mis en place.

## 2.2. Outils de mesure

Afin de tester les hypothèses de recherche, des questionnaires ont été mis en place. Ceux-ci reprennent différents questionnaires préexistants, qui ont été sélectionnés et adaptés. Les réponses des apprenants étaient données sur des échelles de Likert avec une gradation croissante de 1 à 5. Les données ont été recueillies grâce à l'outil Google Forms. De plus, les apprenants étant tous plus à l'aise en anglais qu'en français, les questions ont été proposées dans les deux langues. En complément de ces questionnaires, des entretiens compréhensifs semi-directifs ont été conduits auprès des quatre apprenants. Le recours à des questionnaires validés scientifiquement et à des entretiens semi-directifs permet de croiser des données quantifiables aux ressentis des apprenants. Examinons plus en détail la mise en œuvre des instruments de mesure utilisés.

### 2.2.1. Évaluation contextuelle : données quantitatives

L'évaluation de la motivation contextuelle des apprenants a constitué une première étape de la collecte de données, à travers un questionnaire réalisé en début et fin d'expérimentation. Pour cela, le questionnaire suivant a été sélectionné et adapté : l'*Academic Motivation Scale*<sup>27</sup> (Vallerand et al., 1989). Ce questionnaire a été mis en place en début et en fin d'expérimentation afin d'évaluer la motivation contextuelle des apprenants.

---

<sup>27</sup> Nous invitons le lecteur à se reporter à l'Annexe A1 : Questionnaire pour l'évaluation de la motivation contextuelle qui est consultable à la page 103.

L'*Academic Motivation Scale* (AMS) est un questionnaire auto-rapporté de vingt-huit items répartis en sept sous-catégories basées sur la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) :

- Motivation intrinsèque – pour savoir
- Motivation intrinsèque – pour réussir
- Motivation intrinsèque – pour être stimulé
- Motivation extrinsèque – identifiée
- Motivation extrinsèque – introjectée
- Motivation extrinsèque – régulation externe
- Amotivation

En proposant une approche multidimensionnelle de la motivation, cette échelle permet d'analyser les facteurs de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque et d'amotivation selon la théorie de l'autodétermination. En effet, « the AMS is based on self-determination theory (SDT), a human motivation theory concentrating on individuals' motivation-related qualities and motives regulating their behaviour<sup>28</sup> » (Utvær & Haugan, 2016, p. 19). De plus, « many researchers use it to study college students' academic motivation and study the correlation or regression relationship between college students' academic motivation and other variables<sup>29</sup> » (Zeng & Yao, 2023, p. 44), ainsi, nous l'utiliserons afin d'évaluer l'impact du choix sur la motivation intrinsèque des apprenants. L'AMS a été validée dans différents contextes éducatifs, en effet, d'après Zeng et Yao (2023), « [t]he AMS instrument makes it possible to measure students' motivation. It provides convenience for scholars to study educational psychology. It is a highly reliable and widely used instrument<sup>30</sup> » (p. 45). Une étude menée en Norvège par Utvær et Haugan (2016) soutient la pertinence et la fiabilité de l'AMS afin de mesurer la motivation des apprenants. Sur le modèle de Silva et al. (2018), nous avons adapté l'AMS pour qu'elle puisse être utilisé dans le contexte de

<sup>28</sup> Notre traduction : l'AMS est fondée sur la théorie de l'autodétermination (SDT), une théorie de la motivation humaine qui se concentre sur les qualités et motifs liés à la motivation des individus et qui régissent leur comportement.

<sup>29</sup> Notre traduction : de nombreux chercheurs l'utilisent pour étudier la motivation académique des étudiants à l'université et étudier les relations de corrélation ou de régression entre la motivation académique des étudiants à l'université et d'autres variables.

<sup>30</sup> Notre traduction : l'instrument AMS permet de mesurer la motivation des élèves et facilite les études en psychologie de l'éducation. C'est un instrument très fiable et largement utilisé.

l'apprentissage du français. En effet, « [t]he AMS, validated by means of Confirmatory Factor Analysis (CFA), has been translated, adapted and applied in several countries, which shows the reliability and validity of the scale's psychometric properties<sup>31</sup> » (Silva et al., 2018, p. 4). Ainsi, l'utilisation de cet outil de mesure dans un nouveau contexte n'est pas sensée impacter son efficacité.

L'évaluation contextuelle donne une vue d'ensemble sur les tendances motivationnelles des apprenants au début et à la fin de l'expérimentation. Pour compléter cette perspective, nous avons fait le choix de réaliser des mesures ponctuelles de la motivation au niveau situationnel.

### **2.2.2. Évaluation situationnelle : données quantitatives**

Alors que l'évaluation contextuelle portait sur la motivation des apprenants à l'échelle de l'apprentissage du français en général, l'évaluation situationnelle s'est focalisée sur l'impact du choix dans des situations précises d'apprentissage. Au niveau situationnel, la motivation et l'*enjoyment* ont été mesurés. Afin d'évaluer la motivation situationnelle des apprenants, le questionnaire suivant a été sélectionné : la *Situational Motivation Scale*<sup>32</sup> (Guay et al., 2000).

La *Situational Motivation Scale* (SIMS) évalue quatre dimensions motivationnelles via seize items :

- La motivation intrinsèque
- La motivation extrinsèque – régulation identifiée
- La motivation extrinsèque – régulation externe
- L'amotivation

La SIMS permet de détecter les variations motivationnelles induites par la variable indépendante, dans le cas de cette recherche, la possibilité ou non de choisir.

Comme pour l'AMS, ce questionnaire est fondé sur le continuum d'autodétermination de la théorie de l'autodétermination. De plus, « the correlation among the SIMS subscales and some motivational determinants and outcomes supported the self-determination continuum described previously, which provided some support for the construct validity

<sup>31</sup> Notre traduction : l'AMS, validée par l'analyse factorielle confirmatoire (CFA), a été traduite, adaptée et appliquée dans plusieurs pays, ce qui montre la fiabilité et la validité des propriétés psychométriques de l'échelle.

<sup>32</sup> Nous invitons le lecteur à se reporter à l'Annexe A2 : Questionnaire pour l'évaluation de la motivation situationnelle qui est consultable à la page 109.

of the scale<sup>33</sup> » (Guay et al., 2000, p. 190) ce qui soutient la validité de cet outil. À l'origine mesurée à l'aide d'une échelle de Likert sur 7 points, elle a été modifiée afin d'être mesurée sur une échelle à 5 points. En effet, d'après Muniandy et al. (2023), « the change in the original instrument from a Likert scale of 7 points to 5 points is still able to measure and evaluate the situational motivation of the student<sup>34</sup> » (p. 43). De plus, son format court permet des mesures répétées sans provoquer des effets de fatigue trop importants chez les apprenants, ce qui est essentiel puisque celui-ci a dû être rempli après quatre activités différentes.

Et afin de mesurer l'*enjoyment*, nous utiliseront the *S-FLE scale*<sup>35</sup> (Botes et al., 2021). La S-FLES est une version courte de l'échelle originale de FLE développée par Dewaele et MacIntyre (2014). Cette échelle comprend neuf items qui permettent de mesurer trois sous-facteurs :

- *Enjoyment* professeur
- *Enjoyment* personnel
- *Enjoyment* social

Chaque sous-facteur est mesuré par trois items ce qui permet une évaluation synthétique de l'*enjoyment* des apprenants en L2. La S-FLES a été développée à partir d'un large échantillon d'apprenants ( $n = 1603$ ) et validée psycho-métriquement (Botes et al., 2021). Sa brièveté limite la charge cognitive et la fatigue, ce qui est essentiel puisque cet outil a été utilisé à quatre reprises.

Ces questionnaires ont été mis en œuvre après certaines activités lors desquelles les apprenants avaient le choix et d'autres lors desquelles les modalités de travail leur étaient imposées afin d'établir si le choix des apprenants influençait leur motivation et leur *enjoyment*.

En semaine 2, les questionnaires ont été mis en place après une activité d'expression écrite lors de laquelle les apprenants avaient le choix entre plusieurs ressources. Lors de cet exercice, les apprenants devaient rédiger une analyse d'une planche de bande

<sup>33</sup> Notre traduction : la corrélation entre les sous-échelles de la SIMS et certains déterminants et résultats motivationnels a soutenu le continuum d'autodétermination décrit précédemment, ce qui a fourni un certain appui pour la validité de construction de l'échelle.

<sup>34</sup> Notre traduction : le changement de l'instrument original d'une échelle Likert de 7 points à 5 points est encore capable de mesurer et d'évaluer la motivation situationnelle de l'élève.

<sup>35</sup> Nous invitons le lecteur à se reporter à l'Annexe A3 : Questionnaire pour l'évaluation de l'*enjoyment* en classe de L2 qui est consultable à la page 112.

dessinée, pour cela, ils avaient le choix entre trois planches différentes, toutes avec un style très différent. Le nombre de trois a été décidé selon le nombre idéal de propositions qui se situe entre 3 et 5 (Patall et al., 2008). Afin de mesurer l'impact du choix des ressources, les questionnaires ont ensuite été mis en place après une activité d'expression écrite lors de laquelle la ressource était imposée. Lors de cette activité, les apprenants devaient rédiger une analyse d'une bande annonce de film qu'ils n'avaient pas choisie. En semaine 4, les questionnaires ont été mis en place après une activité de compréhension orale (vidéo) lors de laquelle les apprenants avaient le choix entre plusieurs modalités de restitution. Lors de celle-ci les apprenants avaient chacun une vidéo parlant d'une actualité et ils devaient retransmettre aux autres ce qu'ils en avaient retenu de la façon de leur choix. Pour cela, ils avaient différentes options dont une expression écrite, une expression orale, la rédaction d'une carte mentale ou la création d'une affiche. Finalement, les questionnaires ont été mis en place après une activité de compréhension orale (vidéo) lors de laquelle la modalité de restitution était imposée. Les apprenants ont dû réaliser une expression orale afin d'expliquer ce qu'ils avaient compris de la vidéo. Les questionnaires permettent donc d'évaluer l'influence directe du choix sur la motivation situationnelle et l'*enjoyment* des apprenants. Ces données ont ensuite été complétées par une analyse qualitative, que nous présentons dans la partie suivante.

### **2.2.3. Les entretiens compréhensifs semi-directifs : données qualitatives**

Ces données quantitatives ont été complétées par des entretiens semi-directifs menés auprès des quatre apprenants, afin d'explorer de manière plus approfondie leur ressenti vis-à-vis du dispositif expérimental et d'essayer de recueillir des données qualitatives difficiles à obtenir par questionnaire. En effet, « [l]es méthodes qualitatives permettent ainsi d'interpréter les « faits » sociaux sur la base des « données » de terrain, qui aident à la construction d'une théorie interprétative facilitant la compréhension et la connaissance profonde de la société dans toute sa complexité » (Feussi, 2006, p. 147). D'après Blanchet et Chardenet (2011), « [l]es entretiens non directifs relèvent plutôt d'échanges spontanés en situation d'observation participante, encore que la non directivité absolue semble impossible même dans ce contexte. Des cas de figure intermédiaires peuvent se répartir sur un continuum {entretien non directif (ouvert) <-> questionnaire directif (fermé)} » (pp. 74-75). Notre choix s'est orienté sur un de ces cas de figure intermédiaires : l'entretien semi-directif. L'objectif de ces entretiens est de recueillir le point de vue des

apprenants vis à vis de leur propre motivation et *enjoyment*, chose qui ne pouvait pas être faite dans un questionnaire. Et puisque, « [l]a recherche sur l'expérience du sujet (apprenant, enseignant, directeur, parent, client, employé...), fait appel au récit de vie que la non directivité stimule » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 79), l'entretien semi-directif s'est imposé comme la méthode de recherche complémentaire idéale.

De plus, il est essentiel de se placer dans ce que Kaufmann (2016) nomme l'entretien compréhensif : « [p]ar définition, l'entretien compréhensif est semi-directif car l'interlocuteur s'exprime sur les thèmes préparés par l'intervieweur qui, au préalable, a délimité et choisi le périmètre de son enquête et de ce qu'il attend (ou espère) de cette technique » (cité par Mbiationg, 2022, p. 211). L'entretien compréhensif est fondé sur le fait que :

*« [p]our obtenir des informations fiables, mais aussi pour des raisons éthiques, il est [...] crucial que l'informateur ressente que l'enquêteur est une personne de confiance avec qui il est agréable d'échanger. Il doit se sentir compris. L'écoute empathique « permet d'entrer dans le monde de l'informateur » (Kaufmann, 2016, p. 53) » (Mbiationg, 2022, p. 216).*

Ces entretiens ont pour objectif de revenir sur les ressentis subjectifs qui impactent les résultats observés dans les questionnaires. Il convient dans la partie suivante d'en préciser la mise en œuvre.

## **2.3. Méthodologie des entretiens compréhensifs semi-directifs**

Concrètement, ces entretiens ont été réalisés sur deux semaines, dans des conditions adaptées aux disponibilités des apprenants. Voici les éléments méthodologiques retenus. Les données ont été recueillies *in situ*, à l'Alliance Française de Rotterdam, ou à distance (uniquement pour Léo) une semaine après la fin de la mise en place du dispositif expérimental (entre le 24 et le 28 mars 2025). Pour ces entretiens, l'échantillon sélectionné est composé de quatre apprenants : Lisa, Thomas, Mateo et Léo<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Afin d'anonymiser les apprenants, des pseudonymes leur ont été attribués.

Il est essentiel de préciser que ce choix d'échantillon a été fait par défaut car une seule apprenante (Lisa) a participé à l'intégralité du dispositif, ce qui a rendu la collecte de données difficile. La durée des entretiens a varié entre 20 et 30 minutes.

### 2.3.1. La grille d'entretien

Pour guider ces échanges, une grille d'entretien souple a été conçue selon les recommandations méthodologiques de Kaufmann (1996), afin de favoriser un dialogue ouvert, tout en maintenant une cohérence avec les hypothèses de recherche.

*« La grille de questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif : une fois rédigées, il est très rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. En d'autres termes : d'oublier la grille » (Kaufmann, 1996, p. 44).*

Cette grille d'entretien se présente sous la forme d'un tableau à deux colonnes. Dans la première se trouvent les différentes séquences thématiques retenues. Et dans la deuxième colonne le lien entre les questions posées et les hypothèses de recherche. Cette grille d'entretien reprend le modèle créé par Guedat-Bittighoffer (2014).

Tableau 3 : La grille d'entretien

Questions	Lien avec les hypothèses et variables
<b>Séquence thématique 0 : introduction et contexte</b> <i>Peux-tu expliquer qui tu es ?</i> - Peux-tu te présenter (âge, nationalité, scolarité, langues parlées) ? - Est-ce que tu peux préciser quelle est la nationalité de tes parents et quelle(s) langue(s) vous parlez à la maison ?	
<i>Peux-tu partager ton expérience en tant qu'apprenant de langues ?</i> - Quelle est la place du français dans ta vie ? (Depuis combien de temps apprends-tu le français ? Avec qui le parles-tu ?) - En classe, quelles sont les cours ou activités que tu apprécies particulièrement ? - Pourquoi ?	<b>Contexte général</b> pour comprendre le profil de l'apprenant.

<p><b>Séquence thématique 0bis : la motivation intrinsèque et extrinsèque de l'apprenant</b></p> <p><i>Pourquoi est-ce que tu as choisi de venir prendre ce cours de français ?</i></p> <p>Motivation extrinsèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu des objectifs professionnels ?</li> <li>- Tes parents t'ont-ils obligé/encouragé, ou non, à venir à ce cours ?</li> </ul> <p>Motivation intrinsèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour quelles raisons as-tu eu envie de prendre (spécifiquement) ce cours de français ?</li> <li>- Avais-tu, ou non, envie de reprendre un apprentissage plus scolaire du français ?</li> </ul>	<p><b>Motivation contextuelle</b> pour évaluer ce qui a motivé les apprenants à s'inscrire à ce cours de français.</p>
<p><b>Séquence thématique 1 : le rôle du choix dans l'apprentissage</b></p> <p><i>Parle-moi d'un moment où vous avez eu le choix entre plusieurs activités en classe.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment t'es-tu senti ?</li> <li>- Est-ce que cela a influencé ou non ta motivation / ton envie d'apprendre ? Comment ?</li> </ul>	
<p><i>Imagine que tu as le choix entre trois ressources pour un exercice de compréhension écrite (blog, site internet, article de journal, bande dessinée...). Que choisirais-tu ? Pourquoi ?</i></p>	<p><b>Hypothèse 1a :</b> Compte tenu du rôle central du besoin d'autonomie dans la construction de la motivation intrinsèque (Ryan &amp; Deci dans Csillik &amp; Fenouillet, 2019), laisser le choix aux apprenants entre trois ressources différentes lors d'un exercice de compréhension écrite accroîtrait leur autodétermination et donc leur motivation intrinsèque au niveau situationnel.</p>
<p><i>As-tu remarqué des points communs et/ou des différences entre les différentes activités que nous avons faites en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel impact ces différences ont-elles eu sur toi et ton envie d'apprendre le français ?</li> <li>- Lors de certaines activités vous aviez plus de liberté que d'autres (le choix du document sur lequel vous vouliez travailler). Penses-tu que cela a eu, ou non, une influence positive ou négative sur ton envie de faire l'activité ? Comment est-ce que cela s'est manifesté ?</li> <li>- Ou, quand tu as eu le choix de travailler de la façon dont tu voulais, comment est-ce que cela a impacté ton travail ?</li> </ul>	<p><u>Variable</u> : choix.</p>

<p><b>Séquence thématique 2 : enjoyment et autonomie</b></p> <p><i>Peux-tu me parler d'une activité que tu as particulièrement appréciée en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Penses-tu que la possibilité de choisir a influencé ou non ton plaisir durant cette activité ? Te sentais-tu mieux ou moins bien que lorsque le travail t'était imposé ?</li> <li>- Penses-tu que ton autonomie affecte-t-elle, ou non, ton plaisir à apprendre en général ? Si oui, comment ?</li> </ul> <p><i>Au contraire, y a-t-il des activités durant lesquelles tu n'as pas passé un bon moment ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ?</li> </ul>	<p><b>Hypothèse 2b :</b> Étant donné que laisser un certain degré de liberté aux apprenants en classe déclenche une augmentation de leur <i>enjoyment</i> (Dewaele &amp; MacIntyre, 2016), leur offrir la possibilité de restituer le sens d'un document vidéo comme ils le souhaitent (à l'écrit, à l'oral, par un schéma...) favoriserait le <i>Foreign language enjoyment</i>.</p> <p><u>Variable</u> : choix.</p>
<p><i>Imagine que tu puisses restituer une activité vidéo comme tu le souhaites (écrit, oral, schéma). Qu'en penses-tu ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles émotions est-ce que cela déclenche chez toi ?</li> <li>- Est-ce que cela te stresse ou te fait plaisir ?</li> </ul>	
<p><b>Séquence thématique 3 : motivation intrinsèque et enjoyment</b></p> <p><i>Comment décrirais-tu la relation entre ta motivation et tes émotions en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as l'impression que ce que tu ressens à un impact, ou non, sur la façon dont tu travailles en classe ?</li> <li>- As-tu remarqué si avoir envie de faire l'activité influence, ou non, tes émotions positives ? À l'inverse, des émotions positives influencent-elles ta motivation ? Comment ?</li> <li>- Est-ce que lors d'une des semaines tu n'avais pas envie de venir au cours de français (semaine chargée par exemple) mais tu es quand même venu ? Comment est-ce que cela a impacté tes émotions pendant le cours ?</li> </ul>	<p><b>Hypothèse 3 :</b> Compte tenu de l'effet positif de la motivation intrinsèque sur les émotions des apprenants, ainsi que l'impact de l'<i>enjoyment</i> sur la motivation à apprendre, ces deux concepts entretiendraient une relation réciproque, se renforçant mutuellement et créant ainsi un cercle vertueux entre motivation et émotions positives.</p> <p><u>Hypothèse 3a :</u> Étant donné que la motivation intrinsèque a des conséquences affectives positives (Lafreniere et al., 2009, p. 62 ; St-Cyr et al., 2024), le sentiment d'autonomie des apprenants serait positivement corrélé au <i>Foreign language enjoyment</i>, ce qui se traduirait par une augmentation des émotions positives ressenties en classe de langue.</p> <p><u>Hypothèse 3b :</u> Compte tenu des relations positives entre le <i>Foreign language enjoyment</i> et la motivation à apprendre (Dewaele et al., 2022), un niveau plus élevé d'<i>enjoyment</i> se traduirait par une motivation intrinsèque accrue.</p>
<p><i>Penses-tu qu'un sentiment d'autonomie en classe améliore, ou non, tes émotions positives ? Pourquoi ? OU Comment décrirais-tu l'impact que peut avoir un sentiment d'autonomie / de liberté en classe sur tes émotions ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre la première séance de français et la dernière, as-tu remarqué, ou non, des différences dans ta façon d'être / de te sentir en classe de français ? Lesquelles ?</li> <li>- As-tu envie de continuer ou d'arrêter de prendre des cours de français ?</li> </ul>	<p><u>Variables</u> : <i>Foreign language enjoyment</i> / émotions positives, autonomie.</p>

<b>Séquence thématique : conclusion</b>	
<i>Y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter ou approfondir concernant tes choix/ton autonomie et ta motivation en classe ?</i>	
<i>À ton avis, qu'est-ce qui rendrait les cours de langues plus motivants ?</i>	Synthèse des idées.
<i>As-tu des idées pour rendre les cours de langues plus agréables ?</i>	

La grille d'entretien a ainsi permis de structurer les échanges, en favorisant une exploration des liens entre autonomie, motivation et *enjoyment*. Afin de mieux contextualiser les résultats, nous reviendrons sur le contexte spécifique de cette recherche en présentant le lieu et les modalités de mise en œuvre ainsi que sur l'échantillon sélectionné.

### 3. CONTEXTE ET ECHANTILLON SELECTIONNE

Afin de tester les hypothèses formulées ci-dessus, un dispositif expérimental a été mené dans un contexte d'enseignement du français langue étrangère. La section suivante présente le cadre dans lequel cette étude a été conduite ainsi que le profil des apprenants concernés.

#### 3.1. Contexte

Le dispositif expérimental a été mis en place à l'Alliance Française de Rotterdam. Ce dispositif a été mis en place sur cinq semaines, avec une séance d'une heure et trente minutes par semaine. Cela représente ainsi une durée totale de sept heures et trente minutes d'enseignement ce qui est particulièrement court. Il sera donc essentiel de tenir compte de ces contraintes temporelles dans l'analyse de données.

#### 3.2. Échantillon sélectionné

Ce dispositif expérimental a été mis en place à l'Alliance Française de Rotterdam auprès d'un groupe de quatre apprenants. Ce groupe a été construit selon les deux critères suivants : les apprenants devaient être adolescents ou étudiants et devaient avoir un niveau au moins B2 en français.

Tableau 4 : Tableau récapitulatif du profil des apprenants sélectionnés

	Lisa	Thomas	Mateo	Léo
Sexe	F	M	M	M
Âge	15 ans	21 ans	21 ans	15 ans
Classe	4 <sup>ème</sup> année au lycée	Licence, Université	Master, Université	Lycée ( <i>British School</i> )
Profil langagier	Père : Français Mère : Néerlandaise	Père : Néerlandais Mère : Néerlandaise francophone	Père et mère : Espagnols	Français – scolarisé dans une école anglophone aux Pays-Bas
Langues parlée	Néerlandais : Langue première (L1) Français B2 Anglais : C1	Néerlandais : L1 Français B2 Anglais : C1	Espagnol : L1 Français B2 Anglais : C1 Néerlandais : Niveau non connu	Français : L1 Anglais : C2

Afin de mieux cerner la diversité des profils retenus, il convient de proposer une description individualisée des apprenants, au-delà des données synthétiques du tableau ci-dessus. Ce groupe s'avère être particulier car trois des apprenants ont au moins un parent francophone (Lisa, Thomas et Léo) et un apprenant apprend le français comme langue étrangère (Mateo). Lisa est une adolescente de 15 ans, actuellement scolarisée dans un lycée de Rotterdam. Elle est issue d'un milieu plurilingue puisque son père francophone et sa mère néerlandophone communiquent en anglais entre eux. Si sa L1 reste le néerlandais, Lisa maîtrise également le français à un niveau B2 et l'anglais à un niveau C1. Thomas est un étudiant en licence âgé de 21 ans. Comme Lisa, il a grandi dans un contexte plurilingue avec un père néerlandophone et une mère francophone. Il maîtrise ainsi le néerlandais, le français à un niveau B2 et l'anglais. Mateo, également âgé de 21 ans, est étudiant. Actuellement scolarisé dans un master intégralement dispensé en anglais, il maîtrise également l'espagnol (qui est sa L1) et apprend le français et le néerlandais. Léo est un adolescent de 15 ans. Ses parents sont tous les deux francophones, mais étant scolarisé en école anglophone depuis l'école primaire, il n'a pas développé une très bonne maîtrise du français, particulièrement à l'écrit.

Maintenant que le contexte de la recherche ainsi que l'échantillon sélectionné ont été présentés, les résultats des apprenants seront présentés et interprétés dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE 3. ANALYSE DES RESULTATS

### **1. PRESENTATION DES RESULTATS**

Nous présenterons dans ce chapitre les résultats obtenus lors des questionnaires et des entretiens semi-directifs. Pour cela, nous procèderons apprenant par apprenant. Cette démarche vise à rendre compte de la singularité de chaque participant à cette étude de cas en lien avec son profil. D'après Guedat-Bittighoffer et Dewaele (2023), l'étude de cas « vise à saisir les similarités et les différences entre divers cas, ce qui est impossible avec des cas uniques » (p. 5) et peut « peut générer des résultats solides et fiables contribuant ainsi au développement de nouvelles théories » (p. 5). Les résultats seront exposés successivement pour chacun des apprenants, en suivant la même structure : description du profil de l'apprenant, présentation des données recueillies, puis une synthèse des résultats de l'apprenant.

#### **1.1. Résultats des questionnaires (quantitatif)**

Les résultats aux questionnaires sont présentés sous la forme de tableaux à double entrée. Ces tableaux permettent une visualisation structurée des données pour chaque apprenant. Afin de pouvoir présenter les résultats de façon synthétique, nous avons procédé de la façon suivante. Pour chaque facteur mesuré (par exemple l'amotivation), plusieurs questions étaient associées<sup>37</sup>. La moyenne des résultats obtenus à ces questions a été calculée afin de synthétiser l'information en une seule valeur représentative par facteur ce qui permet une meilleure lisibilité des résultats.

Nous avons ensuite comparé les moyennes obtenues dans deux situations : une activité lors de laquelle les apprenants avaient le choix et une où ils ne l'avaient pas. La différence entre ces deux moyennes a été calculée et est présentée dans la colonne de droite du tableau. Cela nous permet de rendre visible l'impact du choix sur la variable dépendante étudiée. Les résultats de cette colonne de comparaison ont été colorés afin d'indiquer une augmentation ou une diminution de la variable. Lorsque la cellule est rouge alors la variable a diminué lorsque les apprenants avaient le choix, si elle est verte alors la variable

<sup>37</sup> Nous invitons le lecteur à se reporter à l'Annexe B : Relation entre les items et variables mesurées consultable à la page 114.

a augmenté. Ce codage visuel nous permet d'identifier plus facilement l'impact positif ou négatif du choix sur la variable mesurée.

### 1.1.1. Le cas de Lisa

La première étude de cas sur laquelle nous nous concentrerons est Lisa. Lisa est une lycéenne de 15 ans dont le père est français et la mère néerlandaise. Ses parents parlent anglais entre eux, avec son père elle parle principalement français et avec sa mère néerlandais ou français. Ses motivations afin de suivre ce cours de français étaient principalement intrinsèques, bien qu'encouragées par des facteurs externes « *C'est bien de l'en faire et normalement c'est très cher et [ce cours] c'est pas c'est trop tard*<sup>38</sup> ». De plus, elle mentionne que c'est sa mère qui a trouvé ce cours mais que c'est Lisa qui lui a dit qu'elle voulait le suivre. Maintenant que le profil de l'apprenante a été défini, nous présenterons ses résultats.

Tableau 5 : Tableau récapitulatif des résultats quantitatifs de Lisa

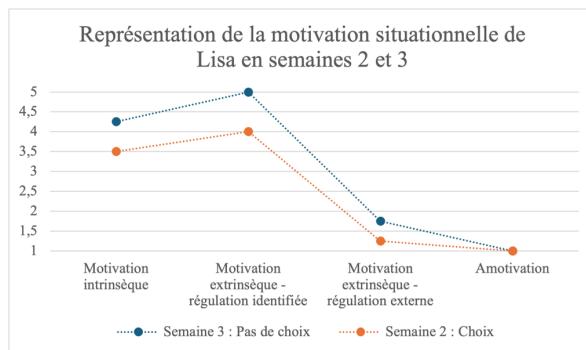
<b>La motivation situationnelle</b>			
	Semaine 3 : Pas de choix	Semaine 2 : Choix des ressources	Différence S2-S3
Motivation intrinsèque	4,25	3,5	-0,75
Motivation extrinsèque - régulation identifiée	5	4	-1
Motivation extrinsèque - régulation externe	1,75	1,25	-0,5
Amotivation	1	1	0
	Semaine 5 : Pas de choix	Semaine 4 : Choix de la modalité de travail	Différence S4-S5
Motivation intrinsèque	4	3,5	-0,5
Motivation extrinsèque - régulation identifiée	4	4	0
Motivation extrinsèque - régulation externe	1,75	2	0,25
Amotivation	1,25	1	-0,25
<b>La motivation contextuelle</b>			
	Semaine 1	Semaine 5	Différence S5-S1
Motivation intrinsèque - pour savoir	4,5	3,25	-1,25

<sup>38</sup> Extrait issu des entretiens de recherche dont la transcription est disponible en Annexe D : Résultats des entretiens semi-directifs (qualitatif) à la page 123.

Motivation intrinsèque - pour réussir	4,25	3,75	-0,5
Motivation intrinsèque - pour être stimulé	3,5	2,75	-0,75
Motivation extrinsèque - régulation identifiée	4,5	3,25	-1,25
Motivation extrinsèque - régulation introjectée	4,25	3,25	-1
Motivation extrinsèque - régulation externe	3,75	4,25	0,5
Amotivation	1	1	0
<b>Le FLE</b>			
	Semaine 3 : Pas de choix	Semaine 2 : Choix des ressources	Différence S2-S3
FLE professeur	4,66	4,66	0
FLE personnel	4	4,33	0,33
FLE social	2,66	3,33	-0,66
FLE (moyenne)	3,77	4,11	0,34
	Semaine 5 : Pas de choix	Semaine 4 : Choix de la modalité de travail	Différence S4-S5
FLE professeur	4,33	5	0,67
FLE personnel	4	4	0
FLE social	2,33	2,66	0,33
FLE (moyenne)	3,55	3,88	0,33
<b>Lien entre motivation situationnelle intrinsèque et FLE</b>			
	Motivation intrinsèque	FLE	Différence FLE – Motivation intrinsèque
Semaine 2	3,5	4,11	0,61
Semaine 3	4,25	3,77	-0,48
Semaine 4	3,5	3,88	0,38
Semaine 5	4	3,55	-0,45
<b>Décris une situation en classe de français où tu t'es vraiment senti bien et explique ce que tu as ressenti à ce moment-là avec le plus de détails possibles.</b>			
I feel good in French class when I manage to get a whole exercise correct. I am glad I know this and I feel more encouraged to continue French classes <sup>39</sup> .			

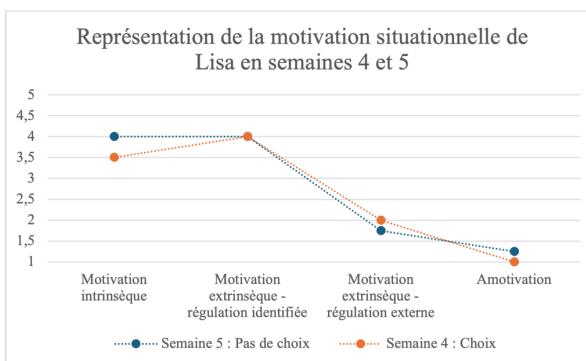
<sup>39</sup> Notre traduction : je me sens bien en classe de français quand j'arrive à faire un exercice entier correctement. Je suis heureuse de le savoir et je me sens plus encouragé à continuer les cours de français.

Au niveau situationnel, les résultats de Lisa soulignent une baisse générale de la motivation lorsque l'apprenante a eu le choix des ressources (semaine 2) par rapport à la situation d'apprentissage en semaine 3 où elle n'avait pas de choix. La motivation intrinsèque de l'apprenante a diminué, passant de 4,25 à 3,5, tandis que la motivation extrinsèque à régulation identifiée (niveau d'autodétermination élevé) est passée de 5 à 4. La motivation extrinsèque à régulation externe (faible niveau d'autodétermination) a également chuté de 1,75 à 1,25. L'amotivation, cependant, est restée stable au niveau minimum de 1.



*Graphique 1 : Représentation de la motivation situationnelle de Lisa en semaines 2 et 3*

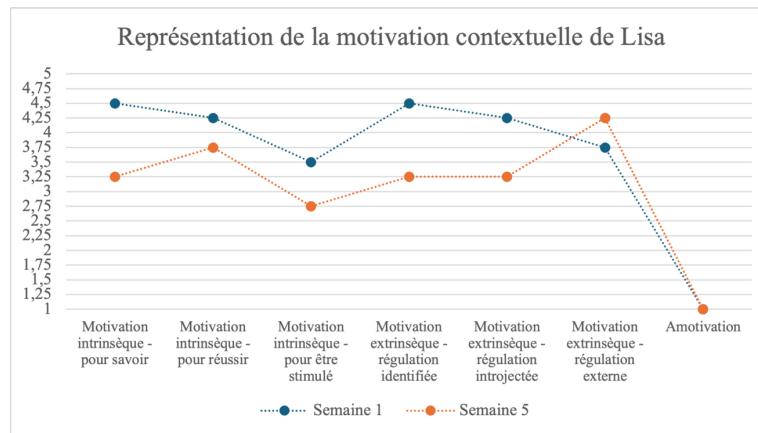
Dans le contexte où la participante a eu la possibilité de choisir la modalité de restitution qu'elle souhaitait en semaine 4 (l'apprenante a choisi de réaliser une carte mentale), sa motivation intrinsèque a diminué, passant de 4 à 3,5, mais sa motivation extrinsèque à régulation identifiée est restée constante à 4. Sa motivation extrinsèque à régulation externe a légèrement augmenté, passant de 1,75 à 2, tandis que son amotivation a disparu, passant de 1,25 à 1 (minimum).



*Graphique 2 : Représentation de la motivation situationnelle de Lisa en semaines 4 et 5*

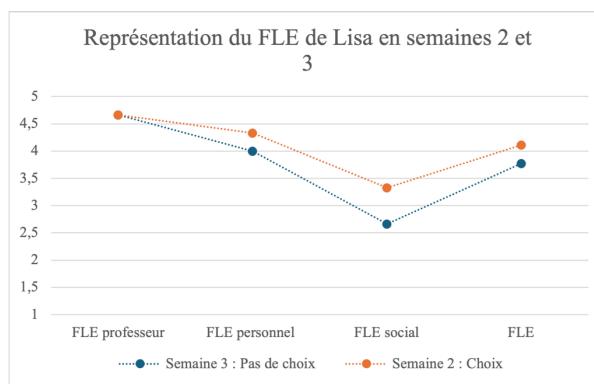
Au niveau contextuel, la comparaison des données recueillies en semaine 1 et en semaine 5 montre une baisse globale de la motivation intrinsèque et extrinsèque à régulation identifiée et introjectée. La motivation intrinsèque « pour savoir » a diminué de 4,5 à 3,25,

celle « pour réussir » de 4,25 à 3,75, et celle « pour être stimulé » de 3,5 à 2,75, de ce fait, la motivation intrinsèque est passée de 4,1 à 3,25, ce qui marque une forte baisse. De manière similaire, la motivation extrinsèque à régulation identifiée a diminué de 4,5 à 3,25, et la régulation introjectée de 4,25 à 3,25. En revanche, la motivation extrinsèque à régulation externe a légèrement augmenté, passant de 3,75 à 4,25. L'amotivation est quant à elle restée absente à 1 (minimum).



Graphique 3 : Représentation de la motivation contextuelle de Lisa

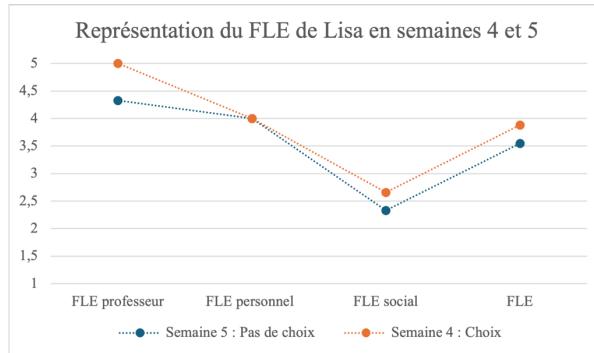
Sur le plan de l'*enjoyment*, les résultats de Lisa montrent que lorsque l'apprenante a eu le choix de la ressource sur laquelle elle souhaitait travailler (semaine 2), son FLE a légèrement augmenté, passant de 3,77 à 4,11 par rapport à la semaine 3. Le FLE social de l'apprenante est plus élevé (2,66) en semaine 3 qu'en semaine 2 (3,33). Le FLE personnel a augmenté (+0,33) de 4 à 4,33, et l'*enjoyment* professeur est resté stable au niveau élevé de 4,66.



Graphique 4 : Représentation du FLE de Lisa en semaines 2 et 3

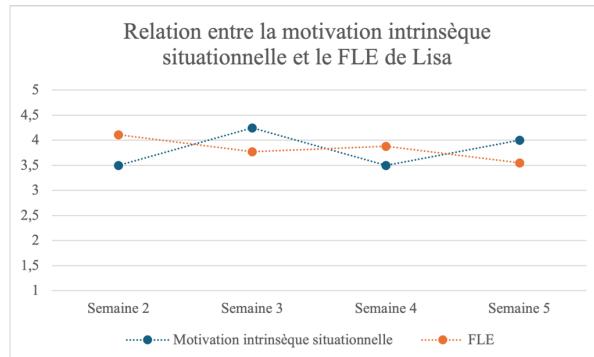
Quand l'apprenante a pu choisir la modalité de restitution (semaine 4), une amélioration du FLE est visible par rapport à la semaine 5. Le FLE est passé de 3,55 à 3,88.

L'*enjoyment* professeur a augmenté de 4,33 à 5 (maximum), tandis que le FLE social est passé de 2,33 à 2,66. Le FLE personnel est resté constant au niveau élevé de 4.



Graphique 5 : Représentation du FLE de Lisa en semaines 3 et 4

Les données de Lisa ne montrent aucune relation entre la motivation intrinsèque et le FLE. Une motivation intrinsèque à 3,5 en semaine 2, correspond à un FLE à 4,11. En semaine 3, la motivation intrinsèque augmente (+0,75), alors que le FLE baisse (-0,34). En semaine, la motivation intrinsèque baisse au score de 3,5, mais le FLE augmente légèrement (+0,11). Finalement en semaine 5, la motivation intrinsèque augmente à nouveau (+0,5) alors que le FLE diminue (-0,33). Ainsi, aucune corrélation entre ces deux variables est ici visible.



Graphique 6 : Relation entre la motivation intrinsèque situationnelle et le FLE de Lisa

Les résultats de Lisa indiquent donc une forte baisse de la motivation intrinsèque au niveau contextuel. Au niveau situationnel, la possibilité de choisir ses ressources s'est traduit par une légère baisse de la motivation intrinsèque et la possibilité de choisir ses modalités de travail également. À l'inverse ces deux situations ont entraîné une légère augmentation de l'*enjoyment* de l'apprenante. Finalement, en comparant la motivation intrinsèque situationnelle de Lisa à son FLE, il est possible de noter que ces deux facteurs ne sont pas corrélés.

### 1.1.2. Le cas de Thomas

Le deuxième apprenant constituant cette étude de cas est Thomas. Il est étudiant en licence à l'université, il avait 21 ans au début de l'expérimentation et 22 à la fin. La mère de Thomas est francophone et son père néerlandophone. Il a grandi en parlant français jusqu'à ces 4 ans, puis a délaissé cette langue au profit du néerlandais. Dans son contexte de vie actuel (université) il communique majoritairement en anglais. Il a choisi de prendre ce cours en complément d'un cours de conversation à l'Alliance Française de Rotterdam. Sa motivation est principalement intrinsèque, il veut être capable de parler avec sa famille française<sup>40</sup>.

*Tableau 6 : Tableau récapitulatif des résultats quantitatifs de Thomas*

<b>La motivation situationnelle</b>			
	Semaine 3 : Pas de choix	Semaine 2 : Choix des ressources	Différence S2-S3
Motivation intrinsèque	3,75	4	0,25
Motivation extrinsèque - régulation identifiée	3,25	4,25	1
Motivation extrinsèque - régulation externe	1	1,5	0,5
Amotivation	2,25	2,5	0,25
	Semaine 5 : Pas de choix	Semaine 4 : Choix de la modalité de travail <sup>41</sup>	Différence S4-S5
Motivation intrinsèque	4	/	/
Motivation extrinsèque - régulation identifiée	3,25	/	/
Motivation extrinsèque - régulation externe	1	/	/
Amotivation	2,25	/	/
<b>La motivation contextuelle</b>			
	Semaine 1	Semaine 5	
Motivation intrinsèque - pour savoir	4,5	4	-0,5
Motivation intrinsèque - pour réussir	3,25	3,75	0,5
Motivation intrinsèque - pour être stimulé	4	3,75	-0,25
Motivation extrinsèque - régulation identifiée	1,25	1	-0,25
Motivation extrinsèque - régulation introjectée	2,75	3,5	0,75
Motivation extrinsèque - régulation externe	1,75	1	-0,75
Amotivation	1,25	2	0,75

<sup>40</sup> Éléments issus des entretiens de recherche dont la transcription est disponible en Annexe D Résultats des entretiens semi-directifs (qualitatif) à la page 123.

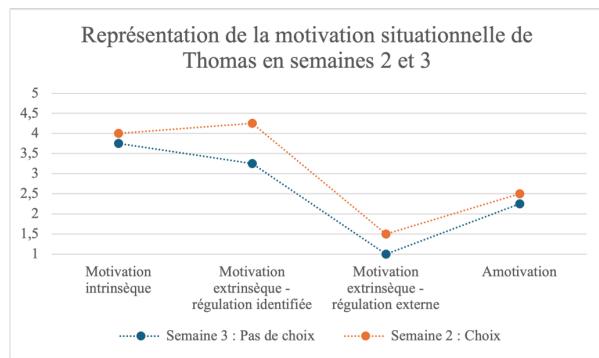
<sup>41</sup> L'apprenant était absent en semaine 4 ce qui a entravé la collecte de données.

<b>Le FLE</b>				
	Semaine 3 : Pas de choix	Semaine 2 : Choix des ressources	Différence S2-S3	
FLE professeur	4,33	4,33	0	
FLE personnel	2,66	3,33	0,67	
FLE social	2	1,66	-0,34	
FLE (moyenne)	3	3,11	0,11	
	Semaine 5 : Pas de choix	Semaine 4 : Choix de la modalité de travail		
FLE professeur	4,33	/		
FLE personnel	3,33	/		
FLE social	2,66	/		
FLE (moyenne)	3,44	/		
<b>Lien entre motivation situationnelle intrinsèque et FLE</b>				
	Motivation intrinsèque	FLE	Différence FLE – Motivation intrinsèque	
Semaine 2	4	3,11	-0,89	
Semaine 3	3,75	3	-0,75	
Semaine 5	4	3,44	-0,57	
<b>Décris une situation en classe de français où tu t'es vraiment senti bien et explique ce que tu as ressenti à ce moment-là avec le plus de détails possibles.</b>				
Doing grammar exercises as a group, it felt like we were learning as a group and it was in the sweet spot of not being too difficult while still being educational. It gave me a feeling of satisfaction <sup>42</sup> .				

Concernant la motivation situationnelle, lorsque Thomas a eu le choix des ressources (semaine 2), sa motivation intrinsèque est légèrement plus forte (+0,25), passant de 3,75 à 4 par rapport à une activité sans choix (semaine 3). Une amélioration plus marquée a été observée dans la motivation extrinsèque à régulation identifiée (forte autodétermination), qui a augmenté de 3,25 à 4,25. La motivation extrinsèque à régulation externe (faible autodétermination) a également augmenté, passant de 1 à 1,5. Une légère augmentation de l'amotivation est à constater, passant de 2,25 à 2,5.

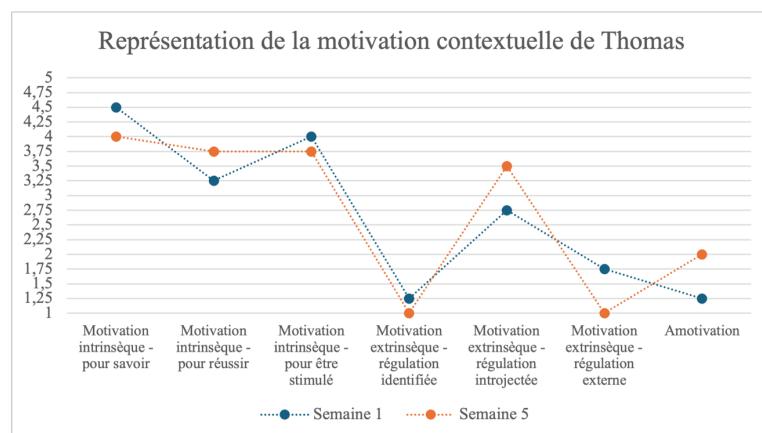
---

<sup>42</sup> Notre traduction : en faisant des exercices grammaire en groupe, on avait l'impression d'apprendre en groupe et c'était dans le bon sens de ne pas être trop difficile tout en étant toujours éducatif. Cela m'a donné un sentiment de satisfaction.



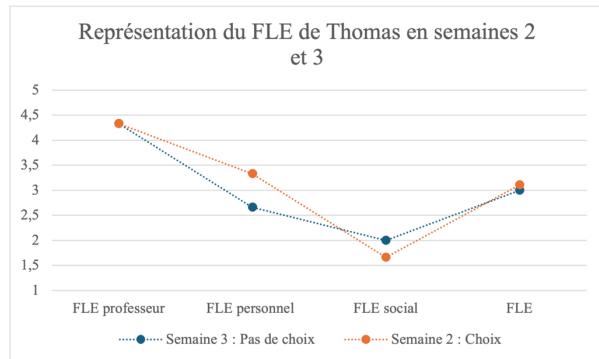
Graphique 7 : Représentation de la motivation situationnelle de Thomas en semaines 2 et 3

L'évolution de la motivation contextuelle de Thomas entre la semaine 1 et la semaine 5 révèle des résultats contrastés. La motivation intrinsèque « pour savoir » a diminué de 4,5 à 4, tandis que celle « pour réussir » a légèrement progressé de 3,25 à 3,75 et la motivation intrinsèque « pour être stimulé » a légèrement baissé passant de 4 à 3,75, ce qui indique une motivation intrinsèque passant de 3,92 en semaine 1 à 3,8 en semaine 5, soit une très faible variation. Concernant la motivation extrinsèque, une disparition de la régulation identifiée (forte autodétermination) a été observée, passant de 1,25 à 1, tout comme pour la régulation externe, qui a chuté de 1,75 à 1. En revanche, la régulation introjetée (autodétermination moyenne) a augmenté, passant de 2,75 à 3,5. L'amotivation a également augmenté (+0,75), progressant de 1,25 à 2.



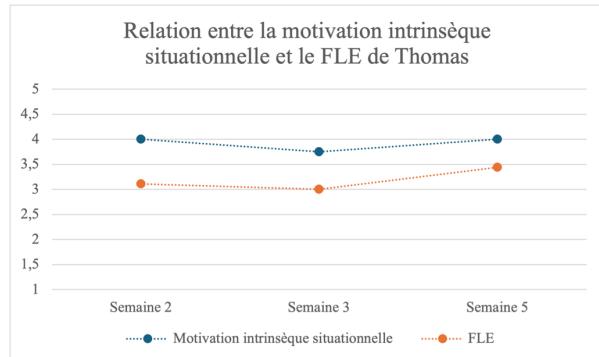
Graphique 8 : Représentation de la motivation contextuelle de Thomas

Dans la situation où Thomas a eu le choix des ressources sur lesquelles il voulait travailler (semaine 2) une légère augmentation du FLE (+0,11) a été observée par rapport à la situation sans choix (semaine 3), l'*enjoyment* étant passé de 3 à 3,11. Le FLE social a diminué (-0,34), passant de 2 à 1,66, et le FLE personnel a augmenté, de 2,66 à 3,33. Son *enjoyment* professeur est resté élevée à 4,33.



Graphique 9 : Représentation du FLE de Thomas en semaines 2 et 3

De plus, une corrélation positive semble être présente entre la motivation intrinsèque et le FLE de Thomas. Lors de la semaine 2, la motivation intrinsèque a atteint un score de 4, avec un FLE de 3,11. Cette relation s'est maintenue tout au long de la recherche, avec une faible baisse de la motivation intrinsèque en semaine 4 à 3,75, également suivie d'une légère baisse du FLE à 3 et avec une motivation intrinsèque à 4 en semaine 5, accompagnée d'une légère augmentation du FLE à 3,44.



Graphique 10 : Relation entre la motivation intrinsèque situationnelle et le FLE de Thomas

Les données quantitatives de Thomas témoignent d'une motivation intrinsèque contextuelle stable entre le début et la fin de l'expérimentation. De plus, au niveau situationnel, la même chose est observable : la motivation intrinsèque reste similaire, que l'apprenant ait le choix de sa modalité de travail ou non. La possibilité de choisir a en revanche déclenché une faible augmentation de l'*enjoyment* de Thomas. Enfin, la motivation intrinsèque situationnelle de Thomas semble être positivement corrélée à son *enjoyment*.

### 1.1.3. Le cas de Mateo

Le troisième apprenant de cette étude de cas est Mateo, un étudiant en master de 21 ans. Il est hispanophone et apprend le français et le néerlandais. Ses motivations pour suivre

ce cours sont d'après lui « pragmatiques », en effet, l'apprenant mentionne qu'il apprend le français uniquement pour des raisons professionnelles et non pas parce que l'apprentissage de cette langue le passionne. De plus, ces raisons pour choisir ce cours était le prix faible des leçons.<sup>43</sup>

*Tableau 7 : Tableau récapitulatif des résultats quantitatifs de Mateo*

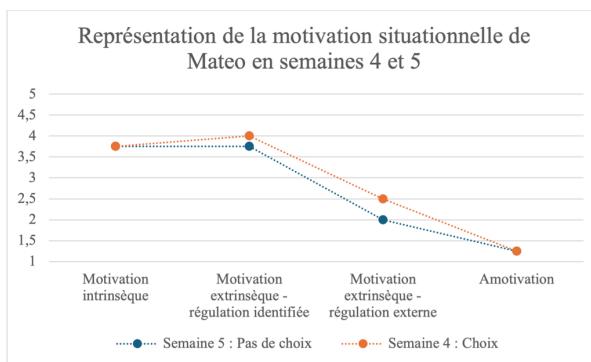
<b>La motivation situationnelle</b>			
	Semaine 3 : Pas de choix <sup>44</sup>	Semaine 2 : Choix des ressources	Différence S2-S3
Motivation intrinsèque	/	3,75	
Motivation extrinsèque - régulation identifiée	/	4	
Motivation extrinsèque - régulation externe	/	1,5	
Amotivation	/	1,75	
	Semaine 5 : Pas de choix	Semaine 4 : Choix de la modalité de travail	Différence S4-S5
Motivation intrinsèque	3,75	3,75	0
Motivation extrinsèque - régulation identifiée	3,75	4	0,25
Motivation extrinsèque - régulation externe	2	2,5	0,5
Amotivation	1,25	1,25	0
<b>La motivation contextuelle</b>			
	Semaine 1	Semaine 5	Différence S5-S1
Motivation intrinsèque - pour savoir	3,75	3,5	-0,25
Motivation intrinsèque - pour réussir	3	3,25	0,25
Motivation intrinsèque - pour être stimulé	2,25	2,25	0
Motivation extrinsèque - régulation identifiée	4	3,5	-0,5
Motivation extrinsèque - régulation introjectée	2,25	1,75	-0,5
Motivation extrinsèque - régulation externe	2,75	2	-0,75
Amotivation	2,75	1	-1,75
<b>Le FLE</b>			
	Semaine 3 : Pas de choix	Semaine 2 : Choix des ressources	Différence S2-S3
FLE professeur	/	4	
FLE personnel	/	3,33	
FLE social	/	3,66	

<sup>43</sup> Éléments issus des entretiens de recherche dont la transcription est disponible en Annexe D Résultats des entretiens semi-directifs (qualitatif) à la page 123.

<sup>44</sup> L'apprenant était absent en semaine 3 ce qui a entravé la collecte de données.

FLE (moyenne)	/	3,66	
Semaine 5 : Pas de choix	Semaine 4 : Choix de la modalité de travail	Déférence S4-S5	
FLE professeur	4,66	4,66	0
FLE personnel	4	3,66	-0,33
FLE social	2,33	2,66	-0,33
FLE (moyenne)	3,66	3,66	0
<b>Lien entre motivation situationnelle intrinsèque et FLE</b>			
	Motivation intrinsèque	FLE	Déférence FLE – Motivation intrinsèque
Semaine 2	3,75	3,66	-0,09
Semaine 4	3,75	3,66	-0,09
Semaine 5	3,75	3,66	-0,09
<b>Décris une situation en classe de français où tu t'es vraiment senti bien et explique ce que tu as ressenti à ce moment-là avec le plus de détails possibles.</b>			
Généralement quand je parle avec la professeure et mes camarades de classe, parce qu'il me montre que je suis capable de communiquer avec personnes qui viennent de pays francophones			

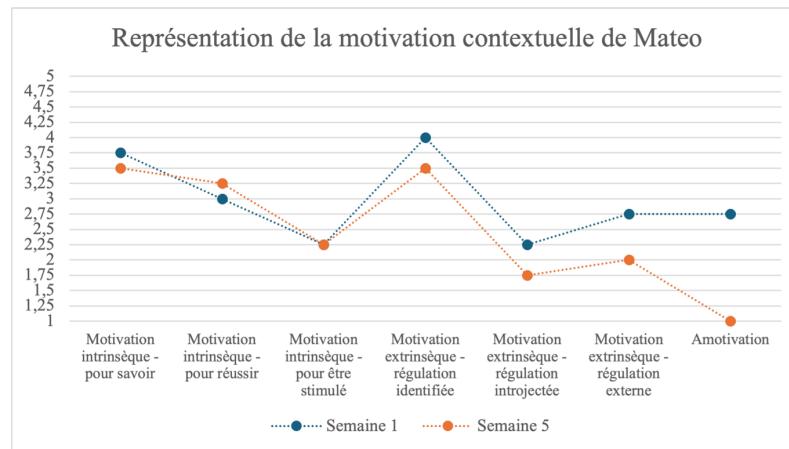
Au niveau situationnel, lorsque Mateo a eu la possibilité de choisir la modalité de restitution (semaine 4), on observe que sa motivation intrinsèque est restée similaire à sa motivation intrinsèque en semaine 5 à 3,75. Une légère augmentation de sa motivation extrinsèque à régulation identifiée est visible passant de 3,75 (semaine 5, sans choix) à 4. Par ailleurs, nous pouvons noter une hausse de la motivation extrinsèque à régulation externe (faible autodétermination), passant de 2 (semaine 5) à 2,5 (semaine 4). Enfin, l'amotivation reste stable à un score faible de 1,25.



Graphique 11 : Représentation de la motivation situationnelle de Mateo en semaines 4 et

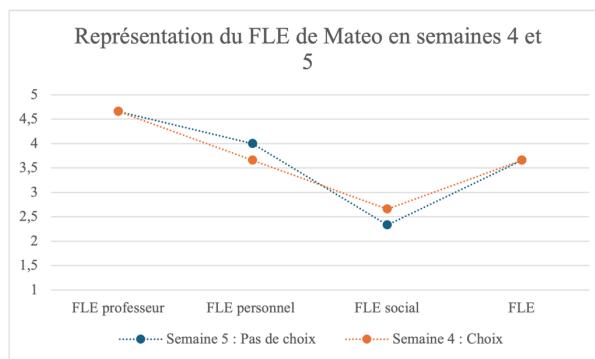
En analysant l'évolution de la motivation contextuelle de Mateo entre la semaine 1 et la semaine 5, des légères baisses sont observées dans les dimensions de la motivation

intrinsèque : la motivation pour savoir passe de 3,75 à 3,5, celle pour réussir augmente légèrement de 3 à 3,25 et motivation pour être stimulé reste stable à 2,25. Pour la motivation extrinsèque, une diminution est visible dans les régulations identifiée (de 4 à 3,5) et introjetée (de 2,25 à 1,75). La régulation externe baisse aussi passant de 2,75 à 2. Cependant, l'amotivation disparaît (-1,75) passant de 2,75 à 1. Les résultats de Mateo soulignent ainsi une baisse générale de la motivation (-0,5).



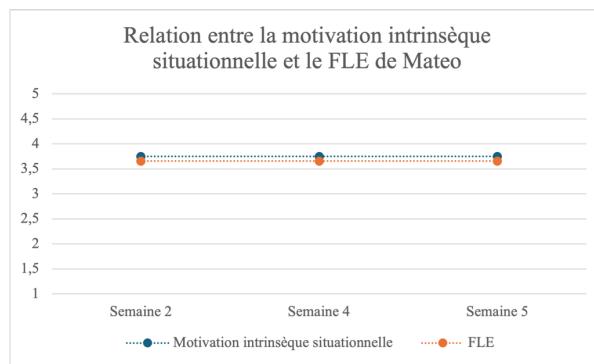
Graphique 12 : Représentation de la motivation contextuelle de Mateo

Lorsque le choix de la modalité de travail a été proposé (semaine 4), le FLE de Mateo est resté similaire à celui observé sans choix (semaine 5). En revanche des variations sont visibles dans les différentes catégories de FLE. L'*enjoyment* professeur est resté stable à 4,66 dans les deux contextes. En revanche, le FLE personnel diminue de 4 à 3,66, alors que le FLE social augmente de 2,33 à 2,66.



Graphique 13 : Représentation du FLE de Mateo en semaines 4 et 5

Une relation entre la motivation situationnelle intrinsèque et le FLE de l'apprenant semble exister. En effet, la motivation intrinsèque et le FLE sont restés tous deux identiques en semaines 2, 4 et 5.



Graphique 14 : Relation entre la motivation intrinsèque situationnelle et le FLE de Mateo

Les réponses de Mateo aux différents questionnaires indiquent de très faibles variations de la motivation intrinsèque et de l'*enjoyment* en fonction du degré d'autonomie accordé à l'apprenant. En effet, sa motivation intrinsèque au niveau contextuel n'a pas évolué entre la semaine 1 et la semaine 5 de l'expérimentation. Sa motivation intrinsèque situationnelle et son *enjoyment* sont également restés stables, que l'apprenant ait le choix ou non de sa modalité de travail. Finalement, cette absence de fluctuation respective de la motivation intrinsèque et du FLE semble indiquer que ces deux facteurs sont positivement corrélés.

#### 1.1.4. Le cas de Léo

Le dernier apprenant de cette étude de cas est Léo, un lycéen de 15 ans. Scolarisé dans une école anglaise depuis sa jeune enfance, ses deux parents sont français mais il parle plus spontanément anglais dans la vie de tous les jours. Ses motivations pour prendre ce cours de français étaient extrinsèque « *c'était plutôt ma mère qui m'a dit de y aller, et puis voilà, donc je suis venu*<sup>45</sup> ».

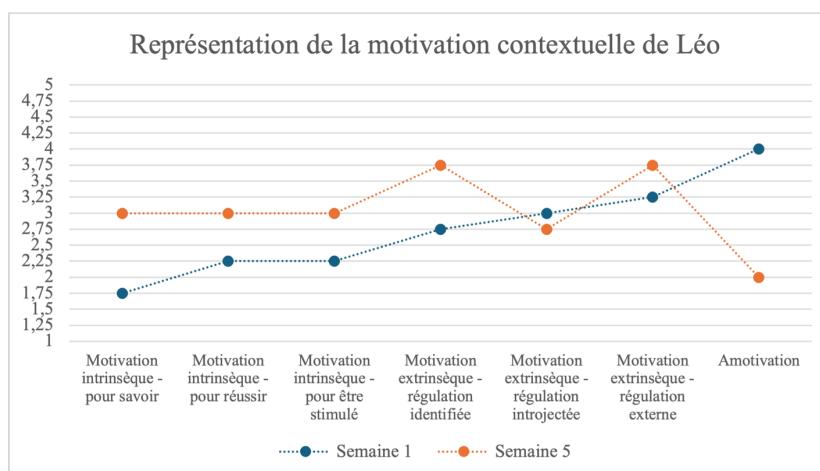
Tableau 8 : Tableau récapitulatif des résultats quantitatifs de Léo

La motivation contextuelle			
	Semaine 1	Semaine 5	Différence S5-S1
Motivation intrinsèque - pour savoir	1,75	3	1,25
Motivation intrinsèque - pour réussir	2,25	3	0,75
Motivation intrinsèque - pour être stimulé	2,25	3	0,75
Motivation extrinsèque - régulation identifiée	2,75	3,75	1

<sup>45</sup> Éléments issus des entretiens de recherche dont la transcription est disponible en Annexe D : Résultats des entretiens semi-directifs (qualitatif) à la page 123.

Motivation extrinsèque - régulation introjectée	3	2,75	-0,25
Motivation extrinsèque - régulation externe	3,25	3,75	0,5
Amotivation	4	2	-2
<b>Lien entre motivation situationnelle intrinsèque et FLE</b>			
	Motivation intrinsèque	FLE	Différence FLE – Motivation intrinsèque
Semaine 3	3,25	3,44	0,19
Semaine 4	3,75	3,88	0,13
<b>Décris une situation en classe de français où tu t'es vraiment senti bien et explique ce que tu as ressenti à ce moment-là avec le plus de détails possibles.</b>			
When I got all of the conjugation questions correct which I usually don't <sup>46</sup>			

Les résultats de Léo indiquent une forte augmentation de la motivation intrinsèque entre la semaine 1 et la semaine 5, passant de 2,1 à 3. La motivation pour savoir passe de 1,75, pour réussir de 2,25, et pour être stimulé de 2,25 en semaine 1 augmentent toutes au même score de 3 en semaine 5. En ce qui concerne la motivation extrinsèque, des augmentations sont visibles sur la motivation extrinsèque à régulation identifiée (de 2,75 à 3,75) et à régulation externe (de 3,25 à 3,75). Cependant, la régulation introjectée diminue légèrement passant de 3 à 2,75. Enfin, une forte baisse de l'amotivation est visible (-2), passant de 4 à 2.

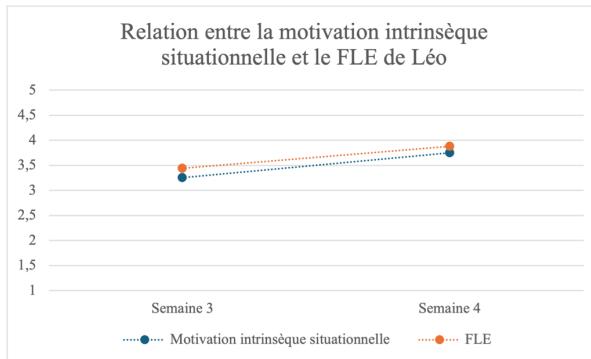


Graphique 15 : Représentation de la motivation contextuelle de Léo

La comparaison entre la motivation intrinsèque situationnelle et le FLE semble montrer une relation positive, bien que le nombre de données collectées ne nous permettent pas

<sup>46</sup> Notre traduction : quand j'ai eu toutes les questions de conjugaison correctes que je ne fais pas habituellement.

de l'affimer. En semaine 3, lorsque la motivation intrinsèque de Léo est à 3,25, son FLE est à 3,44. En semaine 4, 3,75 pour la motivation intrinsèque correspond à un FLE à 3,88.



*Graphique 16 : Relation entre la motivation intrinsèque situationnelle et le FLE de Léo*

En somme, les résultats de Léo indiquent une forte augmentation de la motivation intrinsèque contextuelle entre la semaine 1 et la semaine 5. De plus son FLE semble positivement corrélé à sa motivation intrinsèque, mais la faible quantité de données recueillies ne nous permet pas de le confirmer.

### **1.1.5. Synthèse comparative de l'analyse des résultats des quatre apprenants**

Maintenant que les résultats par apprenant ont été présentés, nous réaliserons une synthèse des points saillants ressortant de ces différentes analyses. Il est ainsi possible de noter que les résultats de Mateo et de Thomas, tous deux étudiants à l'université, sont particulièrement semblables. En effet, pour les deux apprenants, un plus fort degré d'autonomie n'a pas eu d'impact sur leur motivation intrinsèque contextuelle et situationnelle, mais également pas ou peu d'impact sur leur FLE. En revanche, les résultats de Lisa et de Léo, tous deux lycéens de 15 ans, indiquent des résultats opposés. En effet, une autonomie plus importante s'est traduite par une baisse générale de la motivation contextuelle de Lisa, mais par une augmentation globale de la motivation contextuelle de Léo. Ainsi, il s'agira dans la partie analyse de se concentrer sur ce qui différentie ces deux apprenants dont le profil semble similaire. De plus, il est visible chez Lisa, Thomas et Mateo, qu'un plus fort degré d'autonomie se traduit par une augmentation du FLE ou par un FLE stable ; mais également par une baisse de la motivation intrinsèque situationnelle, ou par une motivation intrinsèque situationnelle stable. Finalement, Thomas et Mateo présentent une fois des résultats similaires indiquant

que leur motivation intrinsèque situationnelle est positivement corrélée à leur *enjoyment*, alors que celle de Lisa ne l'est pas.

## **1.2. Résultats des entretiens semi-directifs (qualitatif)**

Nous avons réalisé une analyse thématique des entretiens semi-directifs des quatre apprenants en reprenant une version simplifiée de la méthode d'analyse de Bardin (2013) en vue de la faible quantité de données à analyser. Cette analyse s'organise selon les séquences thématiques du guide d'entretien, tout en identifiant les sous-thèmes récurrents et les certaines variations individuelles. Des extraits des entretiens seront présentés entre guillemets afin d'illustrer nos analyses.

Avant de présenter les résultats de cette analyse, précisons les conventions retenues pour la transcription des entretiens<sup>47</sup>. Les entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre de ce travail ont été intégralement enregistrés puis partiellement retranscrits de façon simple. En effet, seuls les passages pertinents à notre analyse y sont présentés. Afin de garantir la clarté des résultats ainsi que de structurer les propos des apprenants, la grille d'entretien a été reprise comme structure de présentation, exposant les réponses des apprenants en fonction des séquences thématiques préétablies. La transcription réalisée a respecté plusieurs principes. Les paroles des apprenants n'ont pas été modifiées, les erreurs lexicales et grammaticales, ainsi que les formulations propres à l'orale (par exemple l'omission du « ne » dans la formation de la négation) ont donc été transcris telles quelles. Les pauses et les reprises ont également été conservées mais n'ont pas été codées. Les entretiens ayant été réalisés en français, aucune traduction n'a été nécessaire, en revanche, les propos prononcés dans une autre langue ont été conservés et transcrits en italique. Afin de conserver l'anonymat des apprenants, les mêmes pseudonymes que dans le reste de ce travail de recherche ont été utilisés. Aucune grille de transcription précise n'a été utilisée car l'analyse réalisée dans le cadre de cette recherche est purement interprétative. L'objectif est de recueillir le ressenti des apprenants et non pas des phénomènes linguistiques ce qui justifie notre choix de ne pas recourir à des normes de transcription particulières. Maintenant que les conventions de transcription ont été définies, analysons maintenant les résultats des apprenants au cas par cas.

---

<sup>47</sup> Nous invitons le lecteur à se référer à l'Annexe D : Résultats des entretiens semi-directifs (qualitatif) disponible à la page 123.

### 1.2.1. Synthèse des résultats au cas par cas

- **Le cas de Lisa**

Revenons premièrement sur le profil linguistique de Lisa. Cette adolescente de 15 ans, franco-néerlandaise utilise le français au quotidien, principalement avec sa famille. L'entretien semi-directif a confirmé que la motivation de l'apprenante à apprendre le français était principalement intrinsèque : « *ma mère avait trouvé mais moi aussi je lui dis oui, c'est une bonne idée. Je voulais faire déjà un cours de français, et ma mère avait trouvé ça* », et que ce cours présentait une opportunité, principalement par son prix et son horaire, « *c'est très cher et c'est pas c'est trop tard. J'ai 15 ans, donc c'est difficile et ça c'était, le temps était bien, c'est pas trop cher et c'est juste une bonne idée d'avoir des français* ». Lors de l'entretien, l'apprenante a souligné sa perception positive du choix sur sa motivation : « *peut-être plus envie, normalement, parce que non, si. Si moi j'ai choisi de ranger ma chambre, je vais le faire. Mais si mes parents m'ont dit il faut ranger ta chambre, je ne vais pas le faire. C'est un peu comme ça, je crois* » qui facilite sa production, « *oui, normalement, si je ne connais pas, je ne sais pas beaucoup, je ne sais pas quoi écrire, je n'arrive pas à trouver mes mots, mais pour un truc que je connais, je peux écrire autant* ». En revanche, elle n'identifie pas d'impact de l'autonomie sur son *enjoyment* « *pour moi, ce n'est pas vraiment stressant et pas du plaisir non plus* » ni de lien entre ses émotions et sa motivation. Lisa mentionne uniquement que la fatigue peut impacter négativement sa motivation en classe. L'apprenante mentionne l'importance du sentiment de compétence perçu sur ses émotions, « *parce que j'ai l'idée que j'ai accompli un de mes goals. On dit comme ça ? Un objectif, oui, et j'ai plus de motivation parce que, je peux, dans ma tête c'est : je peux le faire. Donc, c'est bien que je peux le faire. Je suis très contente que j'arrive à le faire. Peut-être avant j'arrivais pas à le faire et maintenant c'est encore mieux* ». En effet, elle signale un sentiment de bien-être renforcé lorsqu'elle réussit. Finalement, le développement de liens avec le groupe est perçu comme étant positivement lié à l'augmentation de la confiance en soi, « *peut-être un peu plus confident. Parce que, normalement, quand je ne connais personne, j'ai peur de parler et faire des fautes. Mais après, je suis là pour faire des fautes, pour apprendre* ». Ainsi, le sentiment de compétence et d'appartenance au groupe sont des facteurs particulièrement valorisés par l'apprenante.

- **Le cas de Thomas**

Thomas est un étudiant néerlandais qui utilise ponctuellement le français afin de communiquer avec sa famille, « *quand je visite ma famille, ils parlent un petit peu néerlandais, mais généralement on parle français* ». Lors de l'entretien de recherche, il indique que sa motivation à suivre ce cours est uniquement intrinsèque, « *j'aime apprendre une nouveau langue* ». Sur la question du choix, il partage son ressenti positif vis-à-vis du choix qui selon lui déclenche une meilleure implication, et à l'inverse son ressenti négatif vis-à-vis de l'impossibilité de choisir qui serait lié à une motivation plus faible, « *quand tu aimes le sujet, c'est beaucoup plus intéressant et j'ai beaucoup plus d'envie de le faire* ». En revanche, l'apprenant ne mentionne pas de lien clair entre ces émotions et sa motivation. Il revient plus en détail sur la question du stress qu'il estime être un facteur de motivation lorsqu'il est à l'université, notamment à cause des notes reçues (facteurs extrinsèque), « *je pense parfois j'ai besoin de la stress pour le faire, spécifiquement quand je n'aime pas trop le truc que je dois faire* ». En revanche, dans le cadre du cours du français, il estime que le stress aurait l'effet inverse et entraverait sa motivation « *dans ce cas [du cours de français], parce que je ne dois faire rien, mais c'est plus de ma propre motivation, je pense quand il y a trop de stress ou de pression je ne vais pas faire et je vais juste...* ». Thomas souligne tout de même qu'un sentiment de compétence perçu plus élevé est positivement corrélé à une motivation accrue, « *quand j'ai l'idée que ça est bien pour mon français ça me motive de prendre plus de cours, ou d'aller à la bibliothèque et louer des livres en français* ». Finalement, l'apprenant exprime le fort impact du fait d'apprendre au sein d'un groupe qui lui ressemble sur sa motivation, « *parce que maintenant, dans la cour de conversation, tout le monde était fifty plus. Oui, tout le monde a acheté une maison en France et voulais apprendre le français, parce que ça. Et ça, c'est mieux [notre cours], parce qu'ils sont des étudiants* ». En somme, Thomas mentionne également la place importante de son sentiment de compétence, ainsi que de son appartenance au groupe classe comme facteurs de motivation.

- **Le cas de Mateo**

Mateo est un étudiant en master de droit européen et hispanophone dont la motivation initiale est strictement professionnelle et donc extrinsèque. L'apprenant témoigne du faible impact de l'autonomie sur sa motivation et sur son *enjoyment* et indique qu'il préfère suivre l'enseignant comme un guide. « *Non, non, ça n'a pas influencé. J'ai fait*

*confiance à le ou la, professeur, parce que je pense que c'est son travail. Je préfère les suivre* ». Ainsi, il ne perçoit pas non plus de lien entre ses émotions et sa motivation, uniquement que la fatigue peut impacter son engagement « *j'ai l'avais la semaine dernière parce que j'avais une leçon de néerlandais et j'étais plus fatigué. La leçon, c'est très difficile, mais les jours après, j'étais plus content et la leçon, ça a marché très bien. Donc, j'ai pu voir l'impact* ». En revanche, l'apprenant mentionne un fort impact de son sentiment de compétence perçu sur ses émotions, « *je suis allé à Paris le mars dernier, et j'ai vu les progrès et ça m'a fait sentir super bien, vraiment, vraiment excellent* ». La possibilité de communiquer avec des locuteurs natifs dans un contexte francophone est perçu comme une source importante d'*enjoyment*, « *j'aimerais parler avec d'autres francophones parce que, avec l'anglais, je suis tellement heureux de pouvoir communiquer avec d'autres personnes* ». Cette volonté de communiquer avec des locuteurs natifs est également liée à un besoin d'appartenance à un groupe qui est une source de motivation intrinsèque pour Mateo.

- **Le cas de Léo**

Léo est un lycéen français de 15 ans qui utilise le français quotidiennement, mais uniquement dans un contexte familial. Scolarisé en école anglaise, il témoigne d'une meilleure maîtrise de l'anglais que du français « *je suis français, mais je parle l'anglais bien mieux que le français* ». Ses motivations afin de suivre ce cours sont uniquement extrinsèque, il indique que c'est sa mère qui lui a dit de le suivre et que ce cours lui servira pour l'école. L'apprenant témoigne d'un fort impact positif du choix sur sa motivation et mentionne qu'il est plus impliqué lorsqu'il peut choisir « *Ça me donne plus envie, parce que c'est moi qui choisis qu'est-ce que je fais donc euh. Donc, si je n'ai pas envie de le faire, je ne le choisirai pas, tu vois* ». Il indique également aimer les activités créatives et autodirigées qui entraînent une augmentation de son FLE. De plus, il souligne que la possibilité de choisir est positivement corrélée à une motivation plus forte, à un stress plus faible et à un *enjoyment* plus élevé, « *si je choisis quelque chose que j'aime mieux, je serais plus motivé. Je dirais que je suis moins stressé et plus content parce que c'est moi qui choisis* ». Pour Léo, un sentiment de réussite est fortement associé à des émotions positives comme un sentiment de fierté « *ben, je peux dire fier un peu, mais parce que souvent j'ai pas vraiment cette éducation correcte et puis, ouais, en général je trouve ça assez dur, ouais, et puis là, pour une fois ça a resté dans ma tête et ça a bien marché, donc j'étais content* ». Finalement, le sentiment d'appartenance au groupe, plus

spécifiquement de tisser des liens relationnels avec ses pairs, est considéré par l'apprenant comme une condition essentielle au développement de son FLE « *euh bon, peut-être devenir copain avec les gens ou les connaître plus, ouais je pense que ce serait plus simple* ». Ces thèmes d'appartenance au groupe et de sentiment de compétence perçu sont ainsi présent dans les quatre entretiens conduits. Par conséquence, nous les analyserons plus en détail dans une analyse thématique comparative.

### **1.2.2. Analyse thématique comparative des quatre apprenants**

Concentrons-nous maintenant sur les différents thèmes identifiés dans les différentes analyses.

- **Le profil linguistique et le rapport au français**

Tout d'abord, Lisa, Thomas et Léo ont tous grandi dans un environnement familial plurilingue. Le français est utilisé dans un contexte familial, principalement avec le parent francophone, par exemple pour Lisa, « *avec mon père c'est toujours en français et ma mère c'est hollandais ou français* ». Mateo apprend le français pour des raisons principalement professionnelles (documents de la Cour de justice de l'Union Européenne), alors que Lisa et Thomas l'apprennent pour des raisons personnelles. Thomas mentionne par exemple les raisons suivantes : « *pour parler avec ma famille, pour apprendre le français. J'aime apprendre une nouveau langue* ».

- **La motivation initiale**

Les raisons des apprenants d'apprendre français sont variées. Léo et Lisa indiquent avoir été encouragés par leurs mères : « *c'était plutôt ma mère qui m'a dit d'y aller, et puis voilà, je suis venu* », bien que seulement Lisa ait accepté avec intérêt, « *ma mère avait trouvé mais moi aussi je lui dis oui, c'est une bonne idée. Je voulais faire déjà un cours de français, et ma mère avait trouvé ça* ». Leurs objectifs sont également différents, Mateo mentionne un besoin professionnel : « *la Cour de Justice européenne a beaucoup de documents en français, donc il faut que je l'apprenne* », Thomas un besoin personnel et Léo un besoin scolaire : « *je pense que ça m'a aidé, parce que, aussi, pour l'école, il faut que je fasse des leçons* ».

- **Le rôle du choix dans les apprentissages**

Tous les apprenants affirment que la possibilité de choisir (manifestée différemment selon les apprenants) a un impact positif sur leur motivation. Lisa et Thomas soulignent qu'ils

préfèrent choisir (choix de la BD Astérix), car cela les aide à s'exprimer. Pour Léo, ce choix lui permet de mieux se concentrer : « *je serais plus concentré, Et puis j'ai peut-être mieux compris mieux compris* ». En revanche, Mateo minimise l'impact du choix en raison de la durée courte du dispositif, il préfère faire confiance à l'enseignant qui lui sert de guide « *non, je ne pense pas, parce que les leçons sont plus courtes et ce sont seulement quatre leçons, donc je te fais confiance. Si nos leçons seraient de 3 heures, ça pourrait avoir un impact* ».

- ***Enjoyment et autonomie***

Lorsque questionnés sur les activités qu'ils préfèrent, les apprenants mentionnent différents éléments. Lisa apprécie les discussions orales en début de cours, « *j'aime bien les discussions quand on commence* ». Léo et Mateo aiment les présentations, bien que Léo insiste sur la place des tâches créatives pour son *enjoyment* « *j'aime bien un truc créatif où tu peux faire ce que tu veux* ». Thomas et Mateo valorisent les exercices de grammaire qu'ils trouvent efficaces. Lisa, Léo et Thomas associent tous la possibilité de choisir à un plus fort *enjoyment*. En revanche, Mateo le lie plutôt à la visibilité des progrès accomplis « *je suis allé à Paris le mars dernier, et j'ai vu les progrès et ça m'a fait sentir super bien, vraiment, vraiment excellent, parce que quand j'étais à Paris, je parlais seulement français et ça c'était très, très sympa. Je pense que c'est une forme très tangible de voir les progrès* ». La liberté de choisir semble ainsi favoriser l'*enjoyment* quand elle est structurée et perçue comme efficace par les apprenants.

- ***Lien entre motivation, émotions positives et autonomie***

Lisa et Mateo mentionnent une motivation plus faible en cas de fatigue ce qui semble moins être le cas pour Léo et Thomas, « *peut-être, si je ne suis pas très motivée, je suis fatiguée, et si je suis motivée, je suis contente que je puisse faire un truc comme ça* ». Lisa, Léo et Mateo expriment tous l'importance du sentiment de compétence sur leur motivation et leurs émotions. En effet, Lisa mentionne que cela lui donne confiance en elle et envie de continuer les cours de français, Léo évoque un sentiment de fierté et Mateo d'*enjoyment*.

- ***Le sentiment de compétence***

Les apprenants mentionnent tous l'impact positif de leur sentiment de réussite perçue sur leur motivation intrinsèque et/ou leur *enjoyment*. En effet, bien que cela se manifeste de façon différente chez chacun, tous accordent une grande importance à leur capacités perçues (exercices réussis, progrès visible, communication authentique possible). Lisa dit

par exemple « *j'ai plus de motivation parce que, je peux, dans ma tête c'est : je peux le faire. Donc, c'est bien que je peux le faire. Je suis très contente que j'arrive à le faire* ». Mateo indique que la communication avec des locuteurs natifs est une forte source d'*enjoyment* pour lui « *j'aimerais parler avec d'autres francophones parce que, avec l'anglais, je suis tellement heureux de pouvoir communiquer avec d'autres personnes* ». Ainsi, bien que déclenché par différents facteurs le sentiment de compétence perçue des apprenants apparaît comme un facteur de motivation et d'*enjoyment*.

- **Le sentiment d'appartenance au groupe**

Finalement, les quatre apprenants ont mentionné la place des relations sociales dans leurs apprentissages. En effet, Lisa mentionne la possibilité de faire des erreurs au sein d'un groupe qu'elle connaît « *parce que, normalement, quand je ne connais personne, j'ai peur de parler et faire des fautes. Mais après, je suis là pour faire des fautes, pour apprendre* ». Thomas témoigne de l'importance de travailler au sein d'un groupe qui lui ressemble sur sa motivation à continuer à apprendre le français « *et ça, c'est mieux [notre cours], parce qu'ils sont des étudiants* ». Mateo exprime un *enjoyment* élevé lorsqu'il peut communiquer en langue cible avec des locuteurs natifs et Léo présente le fait d'avoir des amis au sein du groupe classe comme une condition à l'augmentation de son *enjoyment* « *peut-être devenir copain avec les gens ou les connaître plus, ouais je pense que ce serait plus simple* ». En somme, les réponses des apprenants soulignent un besoin de relations sociales et d'appartenance au groupe dans le développement de leur motivation et de leur *enjoyment*.

Maintenant que tous les résultats ont été exposés, nous les interpréterons dans la partie suivante.

## **2. INTERPRETATION DES RESULTATS**

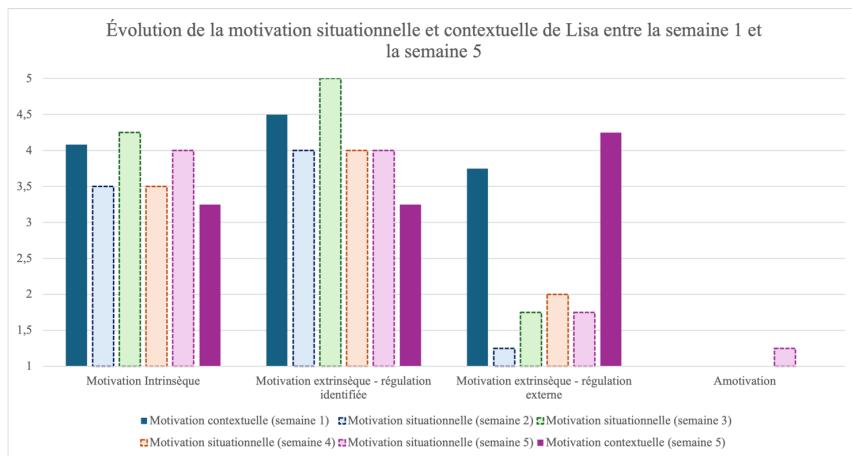
Les analyses avaient pour objectif de tester les hypothèses 1a, 1b, 1c, 2a, 2b et 3. Afin d'interpréter les résultats obtenus nous diviserons notre analyse en fonction de ces mêmes hypothèses. De plus, il est essentiel de noter que nos observations étant réalisées sur un échantillon particulièrement réduit, elles ne constituent qu'une première indication sur l'impact de l'autonomie sur la motivation et l'*enjoyment*.

## 2.1. La question du choix des ressources : des variations en fonction du profil des apprenants

Avant d'apporter des éléments de réponse, rappelons l'hypothèse 1a :

*Hypothèse 1a : Compte tenu du rôle central du besoin d'autonomie dans la construction de la motivation intrinsèque (Ryan & Deci dans Csillik & Fenouillet, 2019), laisser le choix aux apprenants entre trois ressources différentes lors d'un exercice de compréhension écrite accroîtrait leur autodétermination et donc leur motivation intrinsèque au niveau situationnel.*

Les résultats obtenus lors de l'analyse quantitative ne permettent ni de valider ni d'invalider définitivement cette hypothèse. En effet, les résultats quantitatifs de Lisa montrent une baisse simultanée de la motivation intrinsèque, mais également de la motivation extrinsèque. Si ses résultats au questionnaire indiquent une baisse générale de la motivation, lors de l'entretien elle a indiqué pouvoir choisir une BD qu'elle connaissait comme « drôle » et « intéressant » ce qui semble révéler une motivation intrinsèque accrue. Il est ainsi difficile de déterminer l'impact du choix des ressources uniquement sur sa motivation intrinsèque au niveau situationnel. En se plaçant dans le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997), il est possible de supposer que cette baisse générale de la motivation au niveau situationnel soit liée à une baisse de la motivation au niveau contextuel, c'est ce que St-Cyr et al. (2024) nomment les effets *top-down*. Dans le cas de Lisa, cela peut indiquer que sa baisse de motivation contextuelle, soit pour l'apprentissage du français en général, implique une baisse de sa motivation situationnelle lors des activités, qu'elle ait le choix ou non des ressources.



Graphique 17 : Évolution de la motivation situationnelle et contextuelle de Lisa entre la semaine 1 et la semaine 5

En revanche, le graphique ci-dessus semble tout de même indiquer que les situations dans lesquelles Lisa avait une autonomie plus élevée (semaines 2 et 4) sont celles où sa motivation intrinsèque était la plus faible. Afin de réellement pouvoir expliquer ces effets inter niveaux de la motivation, il aurait fallu mesurer l'évolution de la motivation contextuelle de l'apprenante avant et après les activités. De plus, les résultats de Thomas soulignant au niveau situationnel une augmentation simultanée de la motivation intrinsèque (faible augmentation), de la motivation extrinsèque et de l'amotivation, sont particulièrement incohérents. Cela rend son cas difficile à interpréter à partir des données chiffrées.

Les entretiens semi-directifs apportent des éclairages qualitatifs pour compléter les données quantitatives et ainsi mieux comprendre le ressenti des apprenants. Lorsque questionnés sur leurs choix lors des entretiens, les apprenants ont révélé des ressentis extrêmement variables. Mateo s'est montré particulièrement indifférent face à la possibilité de choisir, pour lui ces activités étaient considérées comme « normales » et a affirmé que cela n'impactait pas sa motivation. Cela peut être expliqué par le contexte scolaire de l'apprenant. En effet, étant étudiant en master, il est possible que Mateo soit habitué à un niveau d'autonomie plus élevé que ses pairs lycéens, ce qui pourrait se traduire par une certaine indifférence au choix. Cette même observation peut être faite sur les résultats quantitatifs de Thomas, où la motivation intrinsèque est restée relativement stable que l'apprenant ait le choix des ressources ou non. À l'inverse, Léo a témoigné d'un fort enthousiasme vis-à-vis de la possibilité de choisir. Patal et al. (2008) mentionnent qu'« [e]xploratory analyses revealed that choice was more effective for children compared to adults<sup>48</sup> » (p. 294). L'aspect créatif et personnalisé semble également avoir un fort impact sur sa motivation intrinsèque à réaliser les activités. Cela indique donc qu'afin de poursuivre ce questionnement, il faudra d'avantage s'attarder sur les situations d'autonomie dont les apprenants disposent en dehors du contexte évalué.

Un autre point saillant afin de répondre à cette hypothèse est, lorsque Thomas a été questionné sur quelles ressources il choisirait de travailler, il s'est orienté vers la bande dessinée. En revanche, sa justification semble être majoritairement basée sur la simplicité de l'exercice « *parce que pour moi c'est aussi facile* ». Cela montre que le choix, sans encadrement, peut mener à des décisions motivées par la facilité, et ainsi annuler son

<sup>48</sup> Notre traduction : les analyses exploratoires ont révélé que le choix était plus efficace pour les enfants que pour les adultes.

potentiel à encourager la motivation intrinsèque. À l'inverse, Lisa semble valoriser le choix et, là où Thomas choisirait la facilité, elle mentionne le fait de choisir un article, possiblement plus difficile à lire, pour maximiser ses apprentissages. Cela témoigne d'une certaine tension entre le recueil de données quantitatives (baisse de la motivation) et le ressenti de l'apprenante (intérêts pour les ressources stimulantes).

Ainsi, cette hypothèse ne peut globalement pas être validée, mais elle nous apporte tout de même des éléments d'analyse essentiels. Premièrement, les apprenants ne réagissent pas similairement à la possibilité de choisir leurs ressources en fonction de leur profil et de leur motivation initiale. Lisa et Léo, tous deux lycéens semblent valoriser l'autonomie qui leur est accordée, là où Mateo et Thomas, étudiants à l'université, y sont plus indifférent. D'après Patall et al. (2008) :

*« It may be that children experience fewer opportunities to make choices and to enhance their senses of autonomy than do adults. Consequently, when a child encounters an opportunity to make choices and experience a sense of autonomy, the effect is more powerful<sup>49</sup> » (p. 297).*

Ainsi, bien que les apprenants ne soient plus des enfants, leur contexte scolaire restreint d'avantage leurs opportunités d'autonomie par rapport à des apprenants étudiant à l'université. Si cette différence est moins importante entre lycéens et étudiants qu'entre enfants et adultes, la même réflexion sur le degré d'autonomie peut être faite. Ces résultats peuvent ainsi indiquer un besoin de poursuivre les recherches sur ce qui différencie ces deux publics ainsi que d'adapter ses pratiques en fonction de ces deux profils scolaires. Le second point important de cette analyse est un réel besoin d'encadrer cette possibilité de choisir ses ressources afin que les apprenants ne la voient pas uniquement comme une solution de facilité.

## **2.2. Le choix de la modalité de travail : entre autonomie perçue et surcharge cognitive**

Commençons par rappeler l'hypothèse 1b :

---

<sup>49</sup> Notre traduction : il se peut que les enfants aient moins de possibilités de faire des choix et d'améliorer leur sens de l'autonomie que les adultes. Par conséquent, lorsqu'un enfant a l'occasion de faire des choix et d'éprouver un sentiment d'autonomie, l'effet est plus puissant.

*Hypothèse 1b : Compte tenu du rôle central du besoin d'autonomie dans la construction de la motivation intrinsèque (Ryan & Deci dans Csillik & Fenouillet, 2019), laisser la possibilité aux apprenants de restituer le sens d'un document vidéo comme ils le souhaitent accroîtrait leur autodétermination et donc leur motivation intrinsèque au niveau situationnel.*

Les résultats quantitatifs des apprenants ne soutiennent pas l'hypothèse 1b, et celle-ci peut être invalidée. En effet, les résultats montrent que le choix offert dans la modalité de restitution n'a pas produit les effets attendus sur la motivation intrinsèque. Les résultats quantitatifs de Lisa montrent une baisse de la motivation intrinsèque (-0,5) lorsqu'elle avait le choix de la modalité de restitution. Cela pourrait être lié à l'épuisement des ressources d'autorégulation lié au choix demandés (Pattal et al., 2008). Les résultats de Mateo n'indiquent aucune variation de la motivation intrinsèque, ne montrant aucun effet positif ou négatif du choix de la modalité de restitution. Une forte présence de motivation extrinsèque identifiée chez l'apprenant peut être la source de cette indifférence : les raisons pour lesquelles l'apprenant prend des cours de français sont uniquement professionnelles. La récompense ayant un impact négatif sur la motivation intrinsèque (Csillik & Fenouillet, 2019), il est possible que les buts extrinsèques de l'apprenant entravent la possibilité de développement de sa motivation intrinsèque.

Sur le même modèle que pour l'hypothèse 1a, les résultats qualitatifs révèlent des réactions contrastées face à la possibilité de choisir. Lisa opte pour une carte mentale, car elle estime que c'est ce qu'elle trouve le plus organisé : « *Je crois, parce que pour moi, normalement, c'est le plus organisé* ». Cela reflète une stratégie de l'apprenante axée sur la logique et l'efficacité. En revanche, cela peut également indiquer un coup cognitif fort, et possiblement expliquer la baisse de motivation de l'apprenante à la fin de l'activité (Pattal et al., 2008). Mateo considère que le choix n'a pas d'impact significatif, et justifie ce propos par la durée particulièrement courte du dispositif qui limite l'impact perçu. Cela nous permet ainsi d'inscrire la construction de l'autonomie dans un processus temporel plus conséquent que les cinq semaines du dispositif. Comme pour l'hypothèse précédente, Thomas admet privilégier l'option la plus facile : « *mais par exemple, quand ma prof de l'université va me dire tu peux choisir, je vais justement choisir le truc le plus facile* ». Cela indique que le choix ne suffit pas toujours à encourager la motivation intrinsèque, si les apprenants n'y voient pas un objectif de développement. Il s'agira de proposer des choix pertinents et stimulants afin que la solution de facilité n'existe pas. Léo exprime une réaction positive et ses réponses montrent que la liberté de choisir impacte

positivement sa motivation à participer à l'activité : « *ça me donne plus envie, parce que c'est moi qui choisis qu'est-ce que je fais donc euh. Donc, si je n'ai pas envie de le faire, je ne le choisirai pas, tu vois* ». De plus, à l'inverse de ce qui est mentionné par Thomas ci-dessus, Léo perçoit la possibilité de choisir sa modalité de travail comme une opportunité d'apprentissage et de découverte de soi : « *ben, je dirais que c'est bien, parce que [avoir le choix de différentes activités] ça me donne l'opportunité d'apprendre avec des différentes façons, et puis des façons qui ont marché mieux que d'autres* ». Ainsi, bien que l'hypothèse ait été invalidée par les données quantitatives dans notre contexte de recherche, il serait pertinent de reconduire la recherche auprès un plus vaste panel d'apprenants afin de vérifier les propos de Léo.

### **2.3. L'impact de l'autonomie sur la motivation contextuelle : des variations importantes selon les profils motivationnels initiaux**

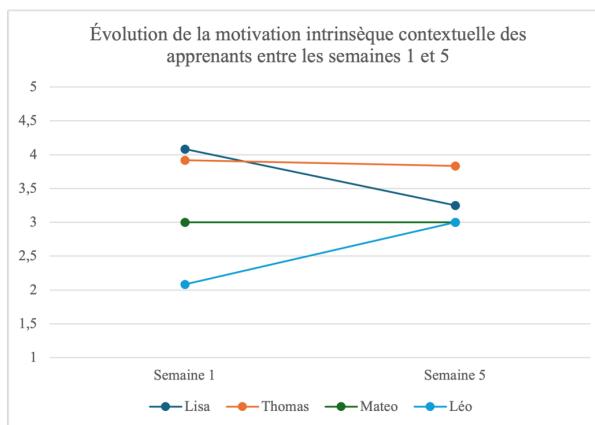
Avant de tenter d'y répondre, rappelons l'hypothèse 1c :

*Hypothèse 1c : Compte tenu du rôle central du besoin d'autonomie dans la construction de la motivation intrinsèque (Ryan & Deci dans Csillik & Fenouillet, 2019), laisser un certain degré de liberté aux apprenants en classe accroîtrait leur autodétermination et donc leur motivation intrinsèque au niveau contextuel.*

Les résultats obtenus pour l'hypothèse 1c révèlent une fois de plus une grande hétérogénéité dans les réponses des apprenants et ne permettent pas de généraliser la validation ou l'invalidation de l'hypothèse. Cette variabilité souligne l'importance du profil individuel dans la manière dont les apprenants réagissent à une plus grande autonomie. Lisa, intrinsèquement et extrinsèquement motivée au début du dispositif expérimental, montre une baisse considérable de ces deux types de motivation après l'expérimentation. Lors de l'entretien, elle a exprimé valoriser la possibilité de choisir mais également ses doutes sur la qualité du travail fourni lorsque les activités sont familières. Cela a été exprimé par Thomas dont l'*enjoyment* semble être lié au choix mais qui semble prioriser des activités considérées comme plus simples dans un contexte où il serait évalué. Cela peut indiquer que l'autonomie doit être accompagnée d'un guide afin d'éviter les choix uniquement fondés sur la facilité. Cette tension entre plaisir et volonté d'apprendre autant que possible semble avoir impacté négativement la motivation de Lisa

dont le cas suggère ainsi que pour des apprenants déjà motivés intrinsèquement, l'autonomie peut devenir facteur de démotivation.

Les résultats de Thomas et de Mateo indiquent que leur motivation intrinsèque contextuelle est restée stable entre la semaine 1 et la semaine 5. Pour Mateo, cette indifférence à la possibilité de choisir, également notée lors de l'entretien, peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Une première explication peut être le contexte scolaire de l'apprenant mentionné dans l'analyse de la motivation situationnelle. Mais, une autre explication possible peut être la présence d'une motivation majoritairement extrinsèque chez l'apprenant qui perçoit l'apprentissage du français comme un moyen d'atteindre ses objectifs professionnels. Ce cas suggère que pour des apprenants fortement motivés extrinsèquement, la possibilité de choisir ne suffit pas à stimuler leur motivation intrinsèque. À l'inverse, Léo, très peu motivé (intrinsèquement et extrinsèquement) et fortement amotivé au début de l'expérimentation, témoigne d'une augmentation significative de sa motivation intrinsèque, ainsi qu'une forte baisse de son amotivation. Le choix semble ainsi être perçu comme un facteur encourageant et valorisant. Cela peut indiquer que l'autonomie peut avoir un impact positif sur les apprenants les moins motivés, probablement en augmentant leur sentiment d'autonomie perçue. En revanche, chez une apprenante déjà particulièrement intrinsèquement motivée comme Lisa, la possibilité de choisir a déclenché une baisse de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque.



*Graphique 18 : Évolution de la motivation intrinsèque contextuelle des apprenants entre les semaines 1 et 5*

Bien que l'échantillon réduit ne nous permette pas de tirer de conclusions définitives, il est tout de même important de noter deux impacts opposés du dispositif expérimental en fonction du profil motivationnel initial de l'apprenant. Il serait pertinent dans de futures

recherches de s'attarder sur l'impact de l'autonomie des apprenants sur leur motivation intrinsèque en fonction de leur dynamique motivationnelle initiale ainsi que leur contexte de scolarisation. En somme, cette hypothèse permet une analyse au cas par cas, en fonction des deux critères mentionnés ci-dessus.

*Tableau 9 : Tableau récapitulatif de l'interprétation des résultats de l'hypothèse 1c*

Apprenant	Profil scolaire	Dynamique motivationnelle initiale	Impact du dispositif
Lisa	Lycéenne	Intrinsèquement et extrinsèquement motivée	Diminution de la motivation intrinsèque et extrinsèque
Thomas	Étudiant	Intrinsèquement motivé	Motivation intrinsèque stable ; Augmentation de la motivation extrinsèque à régulation identifiée et baisse de la motivation extrinsèque à régulation externe. Augmentation de l'amotivation
Mateo	Étudiant	Principalement motivé extrinsèquement (objectifs professionnels)	Motivation intrinsèque stable ; Baisse de l'amotivation
Léo	Lycéen	Très faiblement motivé (intrinsèquement et extrinsèquement) ; Forte amotivation	Augmentation de la motivation intrinsèque Motivation extrinsèque en faible augmentation ; Forte baisse de l'amotivation

Ainsi, l'analyse de cette hypothèse met en tension deux explications possibles des résultats des apprenants : leur contexte scolaire et leur dynamique motivationnelle initiale. Il semblerait que les apprenants lycéens soient plus réceptifs à la possibilité de choisir que les étudiants à condition que leur motivation initiale soit principalement intrinsèque.

## 2.4. L'**enjoyment** et le choix des ressources : de premiers résultats encourageants

Avant d'essayer d'y répondre, rappelons l'hypothèse 2a :

*Hypothèse 2a : Étant donné que laisser un certain degré de liberté aux apprenants en classe déclenche une augmentation de leur enjoyment (Dewaele & MacIntyre, 2016), laisser le choix aux apprenants entre trois ressources différentes lors d'un exercice de compréhension écrite favoriserait le Foreign language enjoyment.*

L'hypothèse 2a peut être validée. En effet, les deux apprenants dont les résultats quantitatifs ont pu être analysés, soulignent une faible augmentation du FLE lorsqu'ils avaient le choix de la ressource sur laquelle ils travaillaient. Pour les deux apprenants, c'est principalement le FLE personnel qui a augmenté, plus spécifiquement les items 4 et 5. L'item 4 du questionnaire étant « J'aime cette activité », l'item 5 « J'ai appris des choses intéressantes pendant cette activité » et l'item 6 « Je suis content/e de mes progrès en français ». En effet, Thomas a répondu 4 aux items 4 et 5 quand il a eu le choix des ressources, contre 3 lorsqu'il ne l'avait pas. Lisa a quant à elle répondu 4 à l'item 4 et 5 à l'item 5 quand elle a eu le choix contre 4 aux deux items quand elle ne l'a pas eu. Ainsi, il semblerait qu'une plus grande autonomie soit positivement corrélée à une augmentation du FLE personnel, et plus particulièrement à un meilleur ressenti face à l'activité.

En revanche, lors de entretiens Mateo et Léo ont clairement exprimé que la possibilité de choisir leurs ressources n'impactaient pas leurs émotions en classe. Thomas a quant à lui fait référence à son niveau d'énergie, élément d'apparence plus lié à la motivation qu'à l'*enjoyment*. Finalement, uniquement Lisa a exprimé une réelle émotion : « *c'était intéressant et c'était plutôt drôle de lire un truc que j'ai lu beaucoup quand j'étais petite. J'ai choisi Astérix parce que je le connais* ». Ici, l'apprenante fait référence à la charge émotionnelle que porte la ressource et l'impact que cela a eu sur ces émotions. Il serait donc pertinent de se pencher avec plus d'attention sur le lien entre choix des ressources et *enjoyment*, afin de chercher à comprendre ce qui motive le choix des apprenants à travailler sur une ressource en particulier.

## **2.5. L'impact de choix de la modalité de travail sur l'*enjoyment* : un besoin de reconduire des recherches**

Maintenant que nous avons répondu à l'hypothèse 2a, concentrons-nous sur l'hypothèse 2b :

*Hypothèse 2b : Étant donné que laisser un certain degré de liberté aux apprenants en classe déclenche une augmentation de leur enjoyment (Dewaele & MacIntyre, 2016), leur offrir la possibilité de restituer le sens d'un document vidéo comme ils le souhaitent (à l'écrit, à l'oral, par un schéma, etc.) favoriserait le Foreign language enjoyment.*

Les résultats de l'hypothèse 2b ne permettent pas de la valider ou de l'invalider. En effet, Lisa a témoigné d'un FLE légèrement plus élevé lorsqu'elle avait le choix de la modalité de restitution de la compréhension orale alors que le FLE de Mateo est resté stable. Léo

a évoqué lors de l'entretien que la possibilité de choisir sa modalité de travail serait moins stressant, et plus satisfaisant. De ce fait, il serait essentiel de reconduire l'expérimentation auprès d'un échantillon plus vaste d'apprenants. De plus, l'observation faite lors de l'interprétation de l'hypothèse 2a (augmentation du FLE personnel lorsque les apprenants ont le choix de la ressource), n'est pas visible dans les résultats de l'hypothèse 1b où le FLE personnel des apprenants reste stable. Lors des entretiens, les réponses des apprenants proposent certaines pistes, par exemple Mateo : « *Je pense que ça dépend de la personne. Parce que maintenant je suis en train d'apprendre avec un objectif plus clair, pour être plus professionnel. Donc, même si j'aime bien, le process, c'est pour le développement professionnel, mais si ça a été vraiment pour le plaisir, j'aimerais bien plus la liberté* ». Cette réponse de l'apprenant rejoint la supposition faite lors des analyses des hypothèses 1a, 1b et 1c : l'apprenant étant majoritairement motivé extrinsèquement, il est difficile d'évaluer l'impact de l'autonomie sur sa motivation intrinsèque ou sur son FLE. De plus, Thomas mentionne : « *c'est pas un truc très émotionnel pour moi. Mais je pense que quand tu dis 'fais ça', ça peut être un peu stressant* ». Cela témoigne à première vue d'une faible charge émotionnelle perçue liée à l'apprentissage des L2, en revanche, lorsque des exemples concrets d'émotion sont donnés, il parvient à s'exprimer sur le sujet en affirmant que l'absence d'autonomie peut être quelque chose de stressant. Cela souligne une difficulté pour les apprenants à exprimer leurs émotions en classe, et possiblement à eux même reconnaître les émotions qu'ils ressentent dans un contexte d'apprentissage.

## 2.6. Analyse thématique sur le FLE

Une brève analyse thématique des réponses obtenues à la question « Décris une situation en classe de français où tu t'es vraiment senti bien et explique ce que tu as ressenti à ce moment-là avec le plus de détails possibles » a permis de relever trois sources majeures de FLE chez les apprenants : le sentiment de compétence, l'apprentissage collaboratif et la communication authentique ; observations qui ont été confirmées par les entretiens.

- **Le sentiment de compétence perçu**

Tout d'abord, les apprenants soulignent l'importance de leur capacité perçue à réaliser les activités. Cela peut être directement lié au sentiment d'efficacité personnel (Galand & Vanlede, 2004) théorisé dans la partie sur l'agentivité. En effet, pour les apprenants, être capable de réaliser les exercices a été source de FLE, ce qui converge avec les

conséquences mentionnées précédemment dont la meilleure gestion du stress et de l'anxiété. De plus, il est essentiel de lier ces réponses au concept de *flow* de Csíkszentmihályi (Dewaele & MacIntyre, 2019). Un extrait de la réponse de Thomas au questionnaire : « *It felt like we were learning as a group and it was in the sweet spot of not being too difficult while still being educational. It gave me a feeling of satisfaction*<sup>50</sup> », réaffirme l'importance du lien entre motivation et *enjoyment*. De plus, lors des entretiens, lorsque questionné sur un moment en classe où il s'est particulièrement bien senti, Léo mentionne : « *Je peux dire fier un peu, mais parce que souvent je n'ai pas vraiment cette éducation correcte. Et puis en général je trouve ça assez dur. Et puis là, pour une, ça a resté dans ma tête, et puis ouais, et ça a bien marché, donc j'étais content* ». Ainsi, ce sentiment de fierté mentionné appuie l'importance du sentiment de compétence perçu par les apprenants afin de favoriser leur bien être en classe de L2.

- **L'apprentissage collaboratif**

L'apprentissage collaboratif est présent dans les réponses de Thomas et de Mateo. L'importance du groupe pour ces deux apprenants reflète le rôle des interactions sociales dans la construction du FLE. L'*enjoyment* social pouvant être défini comme « *the fulfilment of social psychological needs in the FL classroom*<sup>51</sup> » (Botes et al. 2021, p. 868), il se place donc comme un élément essentiel à la construction du FLE. Cela a pu être confirmé par les entretiens lors desquels Léo propose de « *peut-être devenir copain avec les gens ou les connaître plus* » pour améliorer son bien-être en classe.

- **La communication authentique**

Un autre thème, uniquement présent dans la réponse de Mateo, est non seulement la capacité à communiquer, mais spécifiquement dans un contexte authentique. En effet, il n'est pas surprenant que ce thème ne soit pas présent chez les autres apprenants puisqu'ils ont au moins un parent qui est francophone. Cela souligne ainsi la place de la communication en langue cible dans un contexte réel comme source de satisfaction, ce qui rejoint les propos de Dewaele et MacIntyre (2014), qui affirment que le développement du sentiment de compétence des apprenants est un facteur favorisant le FLE.

<sup>50</sup> Notre traduction : on avait l'impression d'apprendre en groupe et c'était dans le bon sens de ne pas être trop difficile tout en étant toujours éducatif. Cela m'a donné un sentiment de satisfaction.

<sup>51</sup> Notre traduction : la satisfaction des besoins psychologiques sociaux.

## 2.7. Motivation intrinsèque et émotions positives : une corrélation positive ?

Enfin, concentrons-nous sur notre dernière hypothèse :

*Hypothèse 3 : Compte tenu de l'effet positif de la motivation intrinsèque sur les émotions des apprenants, ainsi que l'impact de l'enjoyment sur la motivation à apprendre, ces deux concepts entretiendraient une relation réciproque, se renforçant mutuellement et créant ainsi un cercle vertueux entre motivation et émotions positives.*

A première vue, d'après les résultats quantitatifs, il semble possible de noter une certaine corrélation entre la motivation intrinsèque des apprenants et leur FLE. En revanche, l'analyse des entretiens ne permet pas de montrer un lien direct entre motivation et *enjoyment*. En effet, les apprenants mentionnent l'impact de leurs émotions négatives (fatigue, « *pas envie* »), qu'ils associent à une motivation plus faible. En revanche, leurs émotions positives semblent être considérées comme moins conséquentes par les apprenants. Ainsi, cette hypothèse peut être partiellement validée mais il le nombre de valeurs analysées et l'analyse des entretiens ne permettent pas de la valider avec certitude.

## 2.8. Conclusion des analyses

Sur nos six hypothèses de recherche seulement l'hypothèse 2a peut être validée. L'hypothèse 1b peut être invalidée et les autres, les hypothèses 1a, 1c, 2b et 3, indiquent des résultats ambivalents.

L'analyse des résultats, bien que limitée par la taille de l'échantillon et l'hétérogénéité des réponses, permet de mettre en lumière certains éléments significatifs concernant les liens entre autonomie, motivation intrinsèque et *Foreign language enjoyment*. Les hypothèses liées à l'impact de l'autonomie sur la motivation intrinsèque soulignent des impacts contrastés en fonction des profils motivationnels initiaux des apprenants ainsi que leur contexte scolaire. Si l'autonomie semble avoir un effet positif sur la motivation intrinsèque d'apprenants initialement faiblement motivés, elle peut également entraîner une baisse de motivation chez des apprenants initialement fortement motivés intrinsèquement. L'analyse des hypothèses se concentrant sur le lien entre autonomie et FLE montrent des résultats globalement encourageants. La question ouverte met en évidence trois sources de FLE : la réalisation d'activités perçues comme valorisantes, les interactions sociales et la capacité à communiquer dans un contexte authentique. En

revanche, la durée de l'expérimentation ne permettant pas de créer des liens forts entre les apprenants il a été difficile d'évaluer le FLE social. Finalement, l'hypothèse d'une corrélation possible entre la motivation intrinsèque et le FLE peut être partiellement validée. En revanche, ces deux facteurs étant influencés par des facteurs contextuels et personnels, un accès à un échantillon plus vaste ainsi qu'une durée d'expérimentation plus longue sont nécessaires afin de recueillir des données plus fiables.

En conclusion, ces résultats soulignent la nécessité de différencier les approches en fonction des profils motivationnels des apprenants. Des recherches supplémentaires sur des échantillons plus larges et classés selon leur profil motivationnel initial ainsi que leur contexte de scolarisation, permettraient de mieux comprendre les mécanismes en jeu et de poursuivre ces premières observations.

### **3. LIMITES ET PERSPECTIVES**

#### **3.1. Limites**

Lors de l'analyse de ces résultats, il est indispensable de garder en mémoire un certain nombre de contraintes imposées par le contexte.

Premièrement, l'Alliance Française de Rotterdam rencontre de grandes difficultés à attirer un public adolescent et étudiant. Cela s'est traduit par un échantillon particulièrement réduit par rapport à ce qui était attendu. Ainsi, la recherche a uniquement été mise en place auprès de quatre apprenants : deux adolescents et deux étudiants ; ce qui n'est pas suffisant afin d'obtenir des résultats représentatifs. De plus, la majorité des apprenants n'a pas été rigoureuse dans son suivi des cours, ce qui a mené à l'impossibilité d'interpréter certains résultats. Bien que cette limite ait freiné la mise en place du dispositif, elle a confirmé la pertinence de ce sujet de recherche. La durée de l'expérimentation a également été particulièrement réduite ce qui ne permet pas une évaluation de l'évolution de la motivation contextuelle sur le long terme.

Une autre difficulté rencontrée est le fait que l'Alliance Française ne disposait pas de matériel informatique à prêter aux apprenants ce qui a limité la mise en œuvre de certaines activités. En effet, une manière de faciliter la mise en place du choix des ressources ou des modalités de travail est l'utilisation d'ordinateurs ou de tablettes, en revanche, les apprenants ont parfois dû utiliser leur téléphone personnel pour travailler ce qui n'était pas idéal.

Une piste d'amélioration à mentionner serait la conception d'un questionnaire afin de pouvoir mesurer le *Foreign language enjoyment* des apprenants lors d'une activité spécifique. En effet, le questionnaire utilisé dans cette recherche a initialement été conçu afin d'évaluer la motivation à l'issue d'un programme d'apprentissage. Il serait particulièrement pertinent de développer une liste d'items mesurant spécifiquement le FLE des apprenants à un instant précis afin de pouvoir évaluer l'impact d'une variable sur l'*enjoyment* lors d'une activité spécifique. Sulis et Mercer (2025) proposent des mesures en temps réel (toutes les 7 minutes) afin de mesurer l'évolution de l'engagement des apprenants ainsi que de l'enseignant. Ce type de recherche aurait pu être un moyen de mesurer l'*enjoyment* et la motivation des apprenants au cours des différentes séances afin d'évaluer l'impact des situations d'autonomie sur ces deux variables.

De plus, il n'est pas possible de garantir que les apprenants remplissent les questionnaires avec sérieux. Les résultats parfois incohérents de certains apprenants soulignent le caractère subjectif de cet outil et par conséquent son manque de fiabilité. À cela s'ajoute les problèmes d'anonymité et donc possiblement d'honnêteté dans les réponses. En effet, afin de pouvoir réaliser une étude de cas, et une analyse comparative, il était essentiel de savoir quel apprenant avait répondu à quel questionnaire. En revanche, dans le cadre de ce travail de mémoire, la chercheuse occupe également la fonction d'enseignante auprès des apprenants ce qui peut induire un biais de désirabilité et ainsi biaiser les réponses d'un apprenant qui n'oserait pas exprimer son ennui ou sa faible opinion de l'enseignante. Cette situation n'était pas évitable, mais peut avoir influencé la sincérité des réponses recueillies.

### **3.2. Perspectives**

Cette recherche a également permis de soulever de nouveaux questionnements. Nous avons pu identifier des différences majeures en fonction des profils motivationnels initiaux des apprenants de l'étude de cas. En effet, l'autonomie en classe de L2 semble avoir un impact positif sur les apprenants initialement faiblement intrinsèquement motivés et un impact négatif sur les apprenants initialement intrinsèquement motivés. Par conséquent, cette recherche invite de futures recherches à se concentrer sur l'impact de l'autonomie sur différents profils motivationnels initiaux.

De plus, si cette recherche n'a pas fait de distinction entre les public adolescents (scolarisés dans le secondaire) et le public jeune adulte (scolarisé à l'université), elle a

permis une première réflexion sur les similitudes et les différences de ces deux publiques que l'autonomie n'impactent pas de façon égale. Il serait pertinent de concentrer de futures recherches sur la motivation et l'*enjoyment* de ces deux publics qui ne sont ni un public enfant, ni un public adulte.

Maintenant que les limites et les perspectives de cette recherche ont été expliquées, nous allons conclure ce travail de mémoire.

## CONCLUSION

Ce mémoire de recherche s'est construit autour de la problématique suivante : Dans quelle mesure est-ce que le développement de l'agentivité apprenante, notamment à travers la possibilité de choisir, influence-t-elle la motivation intrinsèque des étudiants en FLE en favorisant l'*enjoyment* en classe de langue ? Ainsi, ce travail a permis de souligner l'interdépendance de l'autonomie, de la motivation et de l'*enjoyment*.

En cherchant un moyen de développer la motivation intrinsèque des apprenants de L2, non pas en imposant des contraintes, mais en essayant de développer leur agentivité, ce travail de recherche peint les concepts d'autonomie, de motivation et d'*enjoyment* comme interdépendants. Ce mémoire présente ainsi de premières pistes afin de développer l'autodétermination des apprenants en contexte scolaire tout en favorisant leur *Foreign language enjoyment*. Les hypothèse 1a, 1b, et 1c, se concentrant sur l'impact du choix sur la motivation intrinsèque de apprenants au niveau situationnel et contextuel ont permis la mise en lumière de différents profils d'apprenants auprès desquels l'autonomie était plus ou moins positivement corrélée à la motivation intrinsèque. D'après l'étude de cas réalisée, il est possible de supposer que les apprenants qui bénéficieraient le plus d'autonomie en classe de langue seraient les apprenants initialement peu motivés et que le choix n'aurait pas d'impact sur la motivation des apprenants fortement extrinsèquement motivés. De plus, le contexte scolaire des apprenants, en particulier le degré d'autonomie que celui-ci leur offre semble influencer l'impact de la possibilité de choisir en classe de L2 ; les apprenants étudiants à l'université y étant beaucoup plus indifférents que les apprenants dans l'enseignement secondaire.

Si les analyses quantitatives réalisées n'ont pas permis de valider avec certitude les hypothèses 2a et 2b, les éléments complémentaires recueillis soulignent que l'*enjoyment* des apprenants serait majoritairement lié à leur sentiment de compétence perçu, qu'il s'agisse de leur capacité à réaliser les activités ou à communiquer avec des locuteurs natifs, ainsi qu'à la qualité des relations sociales au sein du groupe. Ainsi, ces facteurs étant également des facteurs déclencheur de motivation intrinsèque, il est tout de même possible de confirmer le lien présent entre *enjoyment* et motivation intrinsèque. Finalement, bien que la faible quantité de données recueillies permette de valider la corrélation entre la motivation intrinsèque et l'*enjoyment* dans le cadre de ce travail, les réponses des apprenants indiquent tout de même un manque d'attention porté aux

émotions positives, au profit des émotions négatives, soulignant que la prédominance de l'importance accordée aux émotion négatives persiste.

En somme, ce travail de recherche a mis en lumière l'importance de continuer à chercher des moyens de développer la motivation intrinsèque des adolescents et étudiants à apprendre une L2. En effet, objet même de ce travail, le manque de motivation de ce public a entravé une collecte de données plus riche. Afin de poursuivre ce travail recherche, il faudra donc continuer à cibler le public adolescent et jeune adulte et essayer de se concentrer sur l'impact de l'autonomie donnée par le choix sur leur motivation intrinsèque en fonction de leurs profils motivationnels initiaux.

## BIBLIOGRAPHIE

- Ahmed, M. K., & Hossain, K. I. H. (2024). Nurturing learner autonomy to enhance motivation and academic achievement for the L2 learners in ESL contexts. *IUBAT Review*, 7(2), 176–196. <https://doi.org/10.3329/iubatr.v7i2.78809>
- Alrabai, F., & Dewaele, J-M. (2023). Transforming the EMPATHICS model into a workable E4MC model of language learner well-being. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 5(1). <https://doi.org/10.52598/jpll/5/1/5>
- Bandura, A. (2009). Chapitre 2. La théorie sociale cognitive : une perspective agentique (adapt. S. Scott Brewer & P. Carré). Dans C. Philippe, et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : théories et pratiques* (p. 15-45). Dunod. (Œuvre originale publiée en 2001)
- Bandura, A. (2024). Chapitre 3. La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans F. Fenouillet, et C. Philippe (dir.), *Grand manuel de psychologie de la motivation* (2<sup>e</sup> éd, p. 70-112). Dunod. <https://shs.cairn.info/grand-manuel-de-psychologie-de-la-motivation--9782100856602-page-70?lang=fr>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130627906?lang=fr>
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Archives contemporaines.
- Botes, E., Dewaele, J-M., & Greiff, S. (2020). The power to improve : effects of multilingualism and perceived proficiency on enjoyment and anxiety in foreign language learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 279-306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0003>
- Botes, E., Dewaele, J-M., & Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the foreign language enjoyment scale. *Modern Language Journal*, 105(4), 858-876. <https://doi.org/10.1111/modl.12741>
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? Savoirs, *Hors série*(5), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>.
- Carré, P., Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod. <https://shs.cairn.info/traité-de-psychologie-de-la-motivation--9782100515837?lang=fr>

- CAST (2024). *Directives de la conception universelle de l'apprentissage version 3.0* [organisateur graphique]. [https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer\\_french.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_french.pdf)
- Csíkszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins.
- <https://blogs.baruch.cuny.edu/authenticityandastonishment2/files/2013/04/Mihaly-Csikszentmihalyi-Flow1.pdf>
- Csillik, A. & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans P. Carré, et P. Mayen (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 223-240). Dunod. <https://shs.cairn.info/psychologies-pour-la-formation--9782100788026-page-223?lang=fr>
- Dewaele, J-M., Botes, E., & Greiff, S. (2022). Sources and effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom : a structural equation modeling approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 461-479. <https://doi.org/10.1017/s0272263122000328>
- Dewaele, J-M., Guedat-Bittighoffer, D., Botes, E., & Dat, M. (2024). How intense and authentic communication in foreign language classes has a positive effect on learner emotions. *The Canadian Modern Language Review*, 80(4), 262-284. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2023-0012>
- Dewaele, J-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus ? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety : the right and left feet of the language learner. Dans P. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (dir.), *Positive Psychology in SLA* (p. 215-236). Bristol, Blue Ridge Summit : Multilingual Matters, 215-236. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>
- Dewaele, J-M., & MacIntyre, P. D. (2019). Flow in the Spanish foreign language classroom. [https://www.researchgate.net/publication/331546936\\_Flow\\_in\\_the\\_Spanish\\_Foreign\\_Language\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/331546936_Flow_in_the_Spanish_Foreign_Language_Classroom)
- Fenouillet, F. (2023). *Les théories de la motivation* (2<sup>e</sup> éd.). Dunod. <https://shs.cairn.info/les-theories-de-la-motivation--9782100793228?lang=fr>

- Fenouillet, F. & Carré, P. (2024). *Grand manuel de psychologie de la motivation : théories et pratiques* (2<sup>e</sup> éd). Dunod. <https://shs.cairn.info/grand-manuel-de-psychologie-de-la-motivation--9782100856602?lang=fr>.
- Feussi, V. (2006). *Une construction du français à Douala-Cameroun*. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00384974>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série(5)*, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gobin, P., Baltazart, V., & Simoës-Perlant, A. (2021). Chapitre 1. Les émotions. Dans P. Gobin, V. Baltazart, A. Simoës-Perlant et N. Stefaniak (dir.), *Emotions et apprentissages* (p. 19-49). <https://doi.org/10.3917/dunod.gobin.2021.01.0017>
- Gosling, P. (2009). Les théories de l'attribution : cause et responsabilité. Dans C. Philippe, et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : théories et pratiques* (p. 67-88). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0067>
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation : the situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213. <https://doi.org/10.1023/a:1005614228250>
- Guedat-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. <http://www.theses.fr/2014NANT3002>
- Guedat-Bittighoffer, D., & Dewaele, J-M. (2023). Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Étrangère. *Language Interaction and Acquisition*, 14(2), 280-306. <https://doi.org/10.1075/lia.22025.gue>
- Gurtner, J., Gulfi, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue Française De Pédagogie*, 155, 21-33. <https://doi.org/10.4000/rfp.73>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. <https://doi.org/10.1037/10628-000>

- Jézégou, A. (2022). Agentivité. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2<sup>e</sup> éd., p. 41-44). De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0041>
- Kaufmann, J. (1996). *L'entretien compréhensif*.
- Lafreniere, M-A. K., Vallerand, R. J., & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans C. Philippe, et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : théories et pratiques* (p. 47-66). Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0047>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>.
- Lemaire, P. (2021). Chapitre 1. Introduction : présentation du domaine. Dans P. Lemaire (dir.), *Émotion et cognition*. (p. 1-14). De Boeck Supérieur.  
<https://stm.cairn.info/emotion-et-cognition--9782807337527-page-1?lang=fr>.
- Li, C., & Wei, L. (2022). Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China : how do they contribute to L2 achievement ? *Studies In Second Language Acquisition*, 45(1), 93-108.  
<https://doi.org/10.1017/s0272263122000031>
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning : the positive-broadening power of the imagination. *Studies in second language learning and teaching*, 2(2), 193. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Mbijationg, J. (2022). Chapitre 4. L'entretien compréhensif : conduite, relances, catégorisation des matériaux. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. (p. 210-219). Éditions Raison et Passions.  
<https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0210>
- Muniandy, U. C. K., Zulnaidi, H., & Halili, S. H. (2023). Validity and reliability of the situational motivational scale (SIMS) instrument : using Rasch model and AMOS. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 34-46.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1376729.pdf>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes : a meta-analysis of research findings.

- Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions : assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Scott Brewer, S. (2013). Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Lidil*, 48, 189-208. <https://doi.org/10.4000/lidil.3331>
- Silva, R., Rodrigues, R., & Leal, C. (2018). Academic Motivation Scale : development, application and validation for portuguese accounting and marketing undergraduate students. *International Journal of Business and Management*, 13(11). <https://doi.org/10.5539/ijbm.v13n11p1>
- St-Cyr, J., Paquette, V. et Vallerand, R. (2024). Chapitre 5. Le Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Dans F. Fenouillet, et C. Philippe (dir.), *Grand manuel de psychologie de la motivation* (2<sup>e</sup> éd., pp. 139-160). Dunod. [https://shs.cairn.info/article/DUNOD\\_FENOU\\_2024\\_01\\_0139](https://shs.cairn.info/article/DUNOD_FENOU_2024_01_0139)
- Sulis, G., & Mercer, S. (2025). The choreography of engagement in the language classroom : exploring the dynamic interplay between learner and teacher engagement. *Learning And Individual Differences*, 117, article 102586. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102586>
- Utvær, B. K. S., & Haugan, G. (2016). The Academic Motivation Scale : dimensionality, reliability, and construct validity among vocational students. *Nordic Journal Of Vocational Education and Training*, 17-45. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.166217>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and

- validation of the Motivation toward Education Scale]. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vankemmel, L. (2024). *Généraliser les adaptations en compréhension orale : vers l'adoption d'une pédagogie universelle en classe d'anglais* (Mémoire de master). Université de Caen, Normandie.
- Zeng, Y., & Yao, D. (2023). A literature review of the academic motivation scale (Ams) and its reliability and validity. *International Journal of Education and Humanities*, 8(3), 43-46. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v8i3.8081>
- Zuniga, M., & Simard, D. (2024). Promouvoir l'épanouissement et le bien-être dans l'apprentissage des langues secondes : une perspective de psychologie positive. *The Canadian Modern Language Review*, 80(4), 255-261. [https://doi.org/10.3138/cmlr\\_80.4\\_intro\\_fr](https://doi.org/10.3138/cmlr_80.4_intro_fr)

## ANNEXES

<b>ANNEXE A : LES QUESTIONNAIRES.....</b>	<b>103</b>
ANNEXE A1 : QUESTIONNAIRE POUR L'EVALUATION DE LA MOTIVATION CONTEXTUELLE.....	103
ANNEXE A2 : QUESTIONNAIRE POUR L'EVALUATION DE LA MOTIVATION SITUATIONNELLE.....	109
ANNEXE A3 : QUESTIONNAIRE POUR L'EVALUATION DE L' <i>ENJOYMENT</i> EN CLASSE DE L2 .....	112
<b>ANNEXE B : RELATION ENTRE ITEMS ET VARIABLES MESUREES .....</b>	<b>114</b>
<b>ANNEXE C : LES QUESTIONNAIRES COMPLETES .....</b>	<b>117</b>
ANNEXE C1 : QUESTIONNAIRE PRE-EXPERIMENTAL.....	117
ANNEXE C2 : QUESTIONNAIRE SEMAINE 2 .....	118
ANNEXE C3 : QUESTIONNAIRE SEMAINE 3 .....	119
ANNEXE C4 : QUESTIONNAIRE SEMAINE 4 .....	120
ANNEXE C5 : QUESTIONNAIRE SEMAINE 5 .....	121
ANNEXE C6 : QUESTIONNAIRE POST-EXPERIMENTAL .....	122
<b>ANNEXE D : RESULTATS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS (QUALITATIF) .....</b>	<b>123</b>
ANNEXE D1 : LE CAS DE LISA.....	124
ANNEXE D2 : LE CAS DE MATEO .....	129
ANNEXE D3 : LE CAS DE THOMAS.....	135
ANNEXE D4 : LE CAS DE LEO .....	140

## ANNEXE A : LES QUESTIONNAIRES

### Annexe A1 : Questionnaire pour l'évaluation de la motivation contextuelle

Pré-expérimental : The Academic Motivation Scale

D'après Vallerand et al. (1989) :

Prénom :

Âge :

**Why are you enrolled in this French course?**

**Pourquoi es-tu inscrit à ce cours de français ?**

Because with only a basic knowledge of the language I would not be able to access better career opportunities later on.

*Parce qu'avec seulement une connaissance de base de la langue, je ne pourrais pas accéder à de meilleures opportunités de carrière plus tard*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord



Strongly agree - Totalement d'accord

Because I experience pleasure and satisfaction while learning French.

*Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction en apprenant le français.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord



Strongly agree - Totalement d'accord

Because I think that learning French will help me better prepare for the career I have chosen.

*Parce que je pense que l'apprentissage du français m'aidera à mieux me préparer pour la carrière que j'ai choisie.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord



Strongly agree - Totalement d'accord

For the intense feelings I experience when I am communicating my own ideas in French.

*Pour les sentiments intenses que je ressens lorsque je communique mes propres idées en français.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

Honestly, I don't know; I really feel that I am wasting my time in this class.

*Honnêtement, je ne sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans ce cours.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

For the pleasure I experience while surpassing myself in my language learning.

*Pour le plaisir que je ressens en me surpassant dans l'apprentissage de la langue.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

To prove to myself that I am capable of mastering French.

*Pour me prouver que je suis capable de maîtriser le français.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

In order to obtain a more prestigious job later on.

*Afin d'obtenir un emploi plus prestigieux plus tard.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

For the pleasure I experience when I discover new linguistic and cultural elements never seen before.

*Pour le plaisir que je ressens lorsque je découvre de nouveaux éléments linguistiques et culturels que je n'avais jamais vus auparavant.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

Because eventually it will enable me to work in a field that requires proficiency in French.  
*Parce qu'un jour cela me permettra de travailler dans un domaine nécessitant une maîtrise du français.*

1	2	3	4	5	
Strongly disagree - Pas du tout d'accord	<input type="radio"/> Strongly agree - Totalement d'accord				

For the pleasure that I experience when I read interesting texts in French.  
*Pour le plaisir que je ressens lorsque je lis des textes intéressants en français.*

1	2	3	4	5	
Strongly disagree - Pas du tout d'accord	<input type="radio"/> Strongly agree - Totalement d'accord				

I once had good reasons for learning French; however, now I wonder whether I should continue.

*J'avais autrefois de bonnes raisons d'apprendre le français ; cependant, maintenant je me demande si je devrais continuer.*

1	2	3	4	5	
Strongly disagree - Pas du tout d'accord	<input type="radio"/> Strongly agree - Totalement d'accord				

For the pleasure that I experience while I am surpassing myself in one of my personal French-learning accomplishments.

*Pour le plaisir que je ressens en me surpassant dans l'une de mes réalisations personnelles en apprentissage du français.*

1	2	3	4	5	
Strongly disagree - Pas du tout d'accord	<input type="radio"/> Strongly agree - Totalement d'accord				

Because of the fact that when I succeed in learning French, I feel important.

*Parce que le fait de réussir à apprendre le français me fait me sentir important(e).*

1	2	3	4	5	
Strongly disagree - Pas du tout d'accord	<input type="radio"/> Strongly agree - Totalement d'accord				

Because I want to have "the good life" later on.

*Parce que je veux avoir une « belle vie » plus tard.*



For the pleasure that I experience in broadening my knowledge about the culture and society associated with this language.

*Pour le plaisir que je ressens en élargissant mes connaissances sur la culture et la société associées à cette langue.*



Because this will help me make a better choice regarding my career orientation.

*Parce que cela m'aidera à faire un meilleur choix concernant mon orientation professionnelle.*



For the pleasure that I experience when I feel completely absorbed by what certain authors have written in French.

*Pour le plaisir que je ressens lorsque je me sens complètement absorbé(e) par ce que certains auteurs ont écrit en français.*



I can't see why I attend this language class and frankly, I couldn't care less.

*Je ne vois pas pourquoi j'assiste à ce cours de langue et, franchement, ça ne m'intéresse pas.*



For the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult language-learning activities.

*Pour la satisfaction que je ressens lorsque je suis en train d'accomplir des activités d'apprentissage de la langue difficiles.*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord    

Strongly agree - Totalement d'accord

To show myself that I am an intelligent person.

*Pour me prouver que je suis une personne intelligente.*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord    

Strongly agree - Totalement d'accord

In order to have a better salary later on.

*Afin d'obtenir un meilleur salaire plus tard.*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord    

Strongly agree - Totalement d'accord

Because learning French allows me to continue to learn about many things that interest me.

*Parce qu'apprendre le français me permet de continuer à découvrir de nombreuses choses qui m'intéressent.*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord    

Strongly agree - Totalement d'accord

Because I believe that a few additional years of French study will improve my competence as a worker.

*Parce que je crois que quelques années supplémentaires d'études en français amélioreront ma compétence en tant que travailleur(se).*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord    

Strongly agree - Totalement d'accord

For the "high" feeling that I experience while reading various interesting texts in French.

*Pour l'euphorie que je ressens en lisant divers textes intéressants en français.*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord    

Strongly agree - Totalement d'accord

I don't know; I can't understand what I am doing in this class.

*Je ne sais pas ; je ne comprends pas ce que je fais dans ce cours.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                     Strongly agree - Totalement d'accord

Because French class allows me to experience personal satisfaction in my quest for excellence in language learning.

*Parce que le cours de français me permet de ressentir une satisfaction personnelle dans ma quête d'excellence en apprentissage linguistique.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                     Strongly agree - Totalement d'accord

Because I want to show myself that I can succeed in learning French.

*Parce que je veux me prouver que je peux réussir à apprendre le français.*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                     Strongly agree - Totalement d'accord

## Annexe A2 : Questionnaire pour l'évaluation de la motivation situationnelle

The Situational Motivation Scale (SIMS)

D'après Guay et al. (2000) :

Prénom :

Âge :

**Why are you currently engaged in this activity?**

**Pourquoi es-tu actuellement impliqué dans cette activité ?**

1. Because I think that this activity is interesting

*Parce que je trouve cette activité intéressante*

1      2      3      4      5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                                    Strongly agree - Totalement d'accord

2. Because I am doing it for my own good

*Parce que je la fais pour mon propre bien*

1      2      3      4      5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                                    Strongly agree - Totalement d'accord

3. Because I am supposed to do it

*Parce que je suis censé(e) la faire*

1      2      3      4      5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                                    Strongly agree - Totalement d'accord

4. There may be good reasons to do this activity, but personally I don't see any

*Il y a peut-être de bonnes raisons de faire cette activité, mais personnellement,  
je n'en vois pas*

1      2      3      4      5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                                    Strongly agree - Totalement d'accord

5. Because I think that this activity is pleasant

*Parce que je trouve que cette activité est agréable*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

6. Because I think that this activity is good for me

*Parce que je pense que cette activité est bonne pour moi*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

7. Because it is something that I have to do

*Parce que c'est quelque chose que je dois faire*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

8. I do this activity but I am not sure if it is worth it

*Je fais cette activité, mais je ne suis pas sûr(e) qu'elle en vaille la peine*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

9. Because this activity is fun

*Parce que cette activité est importante*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

10. By personal decision

*Par décision personnelle*

1    2    3    4    5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord                        Strongly agree - Totalement d'accord

11. Because I don't have any choice

*Parce que je n'ai pas le choix*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord      Strongly agree - Totalement d'accord

12. I don't know; I don't see what this activity brings me

*Je ne sais pas ; je ne vois pas ce que cette activité m'apporte*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord      Strongly agree - Totalement d'accord

13. Because I feel good when doing this activity

*Parce que je me sens bien en faisant cette activité*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord      Strongly agree - Totalement d'accord

14. Because I believe that this activity is important for me

*Parce que je crois que cette activité est importante pour moi*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord      Strongly agree - Totalement d'accord

15. Because I feel that I have to do it

*Parce que j'ai l'impression que je dois la faire*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord      Strongly agree - Totalement d'accord

16. I do this activity, but I am not sure it is a good thing to pursue it

*Je fais cette activité, mais je ne suis pas sûr(e) que ce soit une bonne idée de la continuer*

1 2 3 4 5

Strongly disagree - Pas du tout  
d'accord      Strongly agree - Totalement d'accord

#### Codification :

Motivation intrinsèque : items 1, 5, 9, 13

Régulation identifiée : items 2, 6, 10, 14

Régulation externe : items 3, 7, 11, 15

Amotivation : items 4, 8, 12, 16

## Annexe A3 : Questionnaire pour l'évaluation de l'*enjoyment* en classe de L2

D'après Botes et al. (2021) :

1. The French teacher is encouraging.

*La prof de français est encourageante.*

1      2      3      4      5

Strongly disagree - Pas du tout d'accord                                    Strongly agree - Totalement d'accord

2. The French teacher is friendly

*La prof de français est gentille*

1      2      3      4      5

Strongly disagree - Pas du tout d'accord                                    Strongly agree - Totalement d'accord

3. The French teacher is supportive

*La prof de français m'aide beaucoup*

1      2      3      4      5

Strongly disagree - Pas du tout d'accord                                    Strongly agree - Totalement d'accord

4. I enjoy this activity

*J'aime cette activité*

1      2      3      4      5

Strongly disagree - Pas du tout d'accord                                    Strongly agree - Totalement d'accord

5. I've learned interesting things during this activity

*J'ai appris des choses intéressantes pendant cette activité*

1      2      3      4      5

Strongly disagree - Pas du tout d'accord                                    Strongly agree - Totalement d'accord

6. I am proud of my accomplishments in French

*Je suis content(e) de mes progrès en français*



7. We form a tight group in French class.

*Nous sommes comme une équipe en cours de français*



8. We laugh a lot during French class

*Nous rions beaucoup en classe de français*



9. We have common ‘legends’, such as running jokes in the French class

*Nous avons nos propres blagues à nous en cours de français*

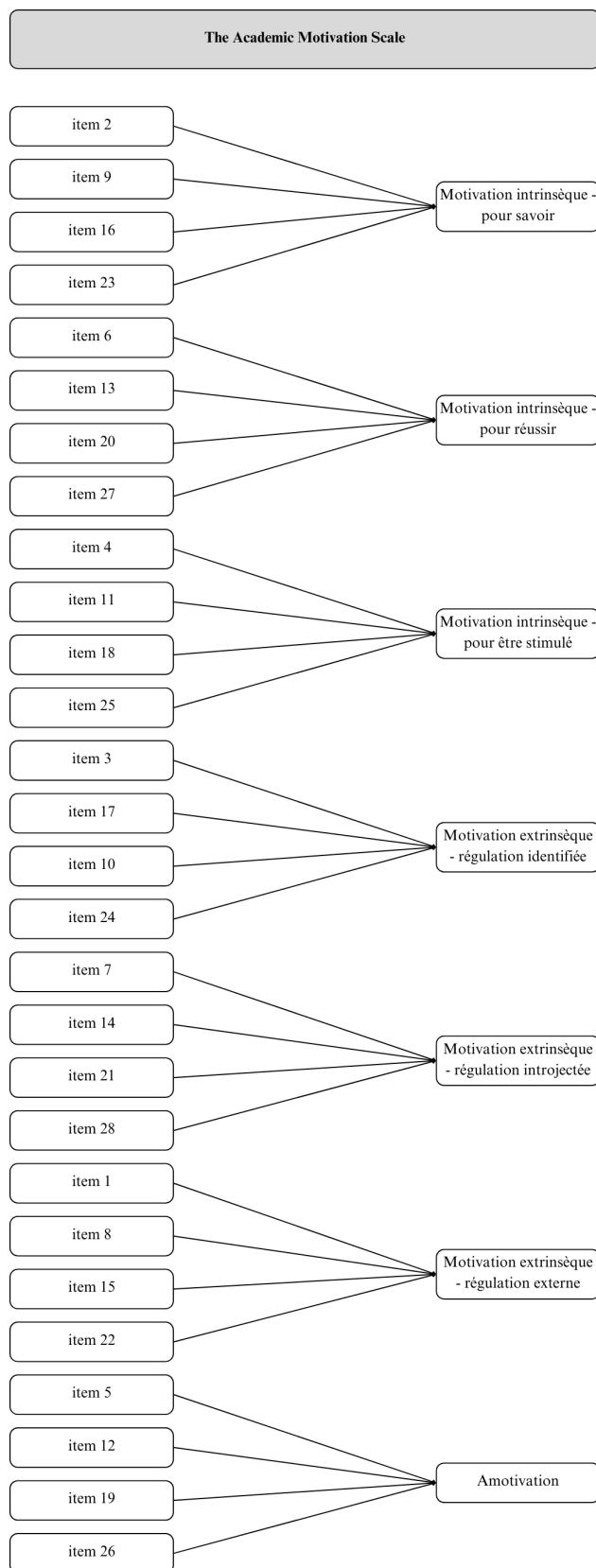


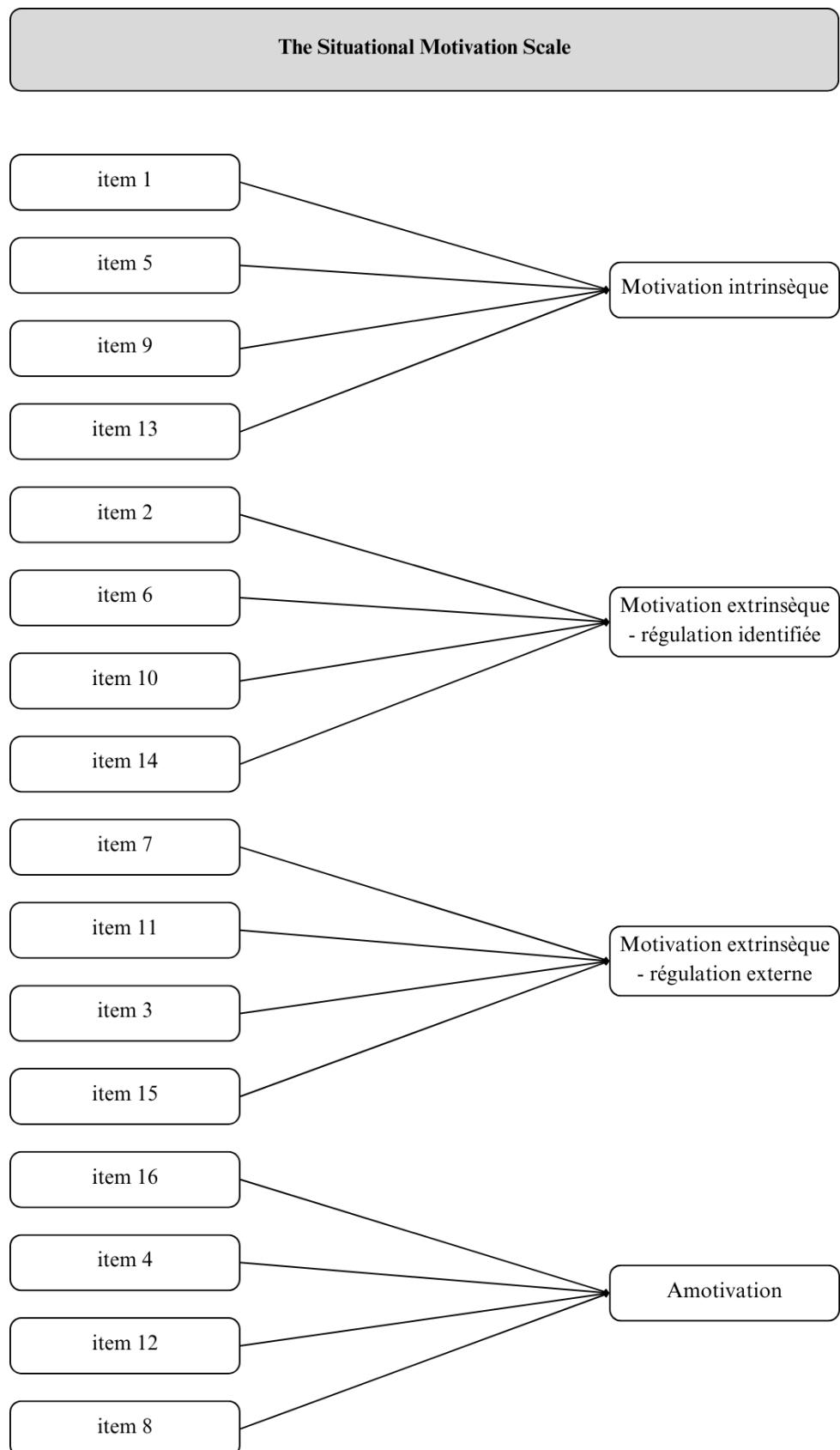
### Post-expérimental : Question ouverte

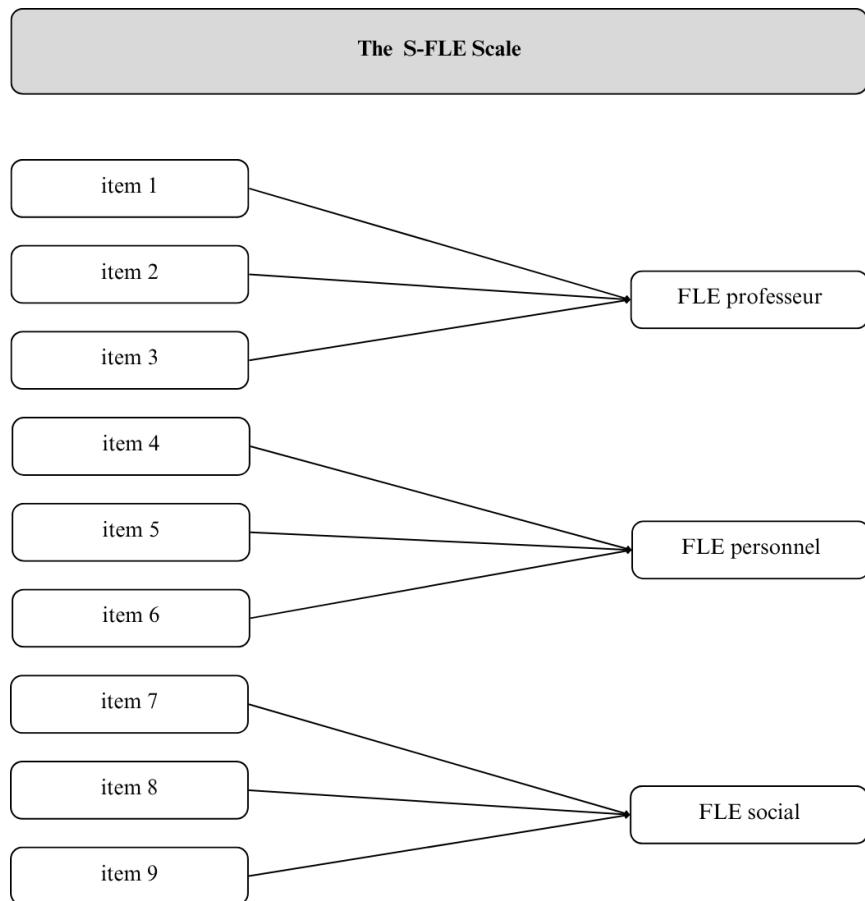
Describe a moment when you felt really good in French class and what did you feel at that moment with the most details.

*Décris une situation en classe de français où tu t'es vraiment senti bien et explique ce que tu as ressenti à ce moment-là avec le plus de détails possibles*

## ANNEXE B : RELATION ENTRE ITEMS ET VARIABLES MESUREES







## **ANNEXE C : LES QUESTIONNAIRES COMPLETES**

### **Annexe C1 : Questionnaire pré-expérimental**

Prénom :	Lisa	Thomas	Mateo	Léo
Âge :	15	21	21	15
Classe :	Lycée, 4ème année.	Université, bachelor	Université	Year 11
item 1	3	2	3	3
item 2	4	5	4	2
item 3	3	2	4	4
item 4	2	3	2	3
item 5	1	1	2	4
item 6	5	4	3	2
item 7	5	4	2	3
item 8	4	1	3	4
item 9	4	4	3	1
item 10	5	1	5	3
item 11	4	5	3	3
item 12	1	2	3	4
item 13	4	2	3	2
item 14	3	3	2	2
item 15	4	3	2	3
item 16	5	5	4	2
item 17	5	1	4	2
item 18	4	5	2	1
item 19	1	1	3	4
item 20	3	3	3	3
item 21	4	2	2	3
item 22	4	1	3	3
item 23	5	4	4	2
item 24	5	1	3	2
item 25	4	3	2	2
item 26	1	1	3	4
item 27	5	4	3	2
item 28	5	2	3	4

## Annexe C2 : Questionnaire semaine 2

<b>Motivation situationnelle</b>		
Prénom :	Thomas	Lisa
Âge :	22	15
item 1	4	4
item 2	4	4
item 3	2	1
item 4	2	1
item 5	4	3
item 6	4	5
item 7	2	2
item 8	3	1
item 9	4	4
item 10	5	3
item 11	1	1
item 12	3	1
item 13	4	3
item 14	4	4
item 15	1	1
item 16	2	1

<b>FLE</b>		
Prénom :	Thomas	Lisa
Âge :	22	15
item 1	4	5
item 2	5	5
item 3	4	4
item 4	4	4
item 5	4	5
item 6	2	4
item 7	2	4
item 8	2	3
item 9	1	3

### **Annexe C3 : Questionnaire semaine 3**

<b>Motivation situationnelle</b>		
Prénom :	Thomas	Lisa
Âge :	22	15
item 1	4	5
item 2	2	5
item 3	1	2
item 4	2	1
item 5	4	4
item 6	4	5
item 7	1	2
item 8	3	1
item 9	4	4
item 10	4	5
item 11	1	1
item 12	2	1
item 13	3	4
item 14	3	5
item 15	1	2
item 16	2	1

<b>FLE</b>		
Prénom :	Thomas	Lisa
Âge :	22	15
item 1	4	4
item 2	5	5
item 3	4	5
item 4	3	4
item 5	3	4
item 6	2	4
item 7	2	3
item 8	2	3
item 9	2	2

## Annexe C4 : Questionnaire semaine 4

<b>Motivation situationnelle</b>		
Prénom :	Lisa	Mateo
Âge :	15	21
Comment as-tu choisi de restituer le document oral ?	J'ai fait une carte mentale	Par écrit
item 1	4	4
item 2	4	4
item 3	2	2
item 4	1	1
item 5	4	4
item 6	4	4
item 7	2	2
item 8	1	2
item 9	3	3
item 10	4	4
item 11	2	2
item 12	1	1
item 13	3	4
item 14	4	4
item 15	2	4
item 16	1	1

<b>FLE</b>		
Prénom :	Lisa	Mateo
Âge :	15	21
item 1	5	4
item 2	5	5
item 3	5	5
item 4	4	3
item 5	4	4
item 6	4	4
item 7	3	3
item 8	4	3
item 9	1	2

## Annexe C5 : Questionnaire semaine 5

<b>Motivation situationnelle</b>		
Prénom :	Lisa	Mateo
Âge :	15	21
item 1	4	3
item 2	4	4
item 3	2	2
item 4	1	1
item 5	4	4
item 6	5	4
item 7	2	2
item 8	2	2
item 9	4	4
item 10	3	4
item 11	2	2
item 12	1	1
item 13	4	4
item 14	4	3
item 15	1	2
item 16	1	1

<b>FLE</b>		
Prénom :	Lisa	Mateo
Âge :	15	21
item 1	4	4
item 2	4	5
item 3	5	5
item 4	4	4
item 5	4	4
item 6	4	4
item 7	3	3
item 8	3	2
item 9	1	2

## **Annexe C6 : Questionnaire post-expérimental**

<b>Prénom :</b>	<b>Mateo</b>	<b>Léo</b>	<b>Lisa</b>	<b>Thomas</b>
Âge :	21	15	15	22
item 1	1	4	5	1
item 2	4	3	4	4
item 3	4	4	3	1
item 4	2	3	2	3
item 5	1	2	1	2
item 6	4	2	5	4
item 7	3	3	5	4
item 8	2	4	5	1
item 9	3	3	3	4
item 10	4	4	3	1
item 11	3	4	4	4
item 12	1	2	1	2
item 13	2	3	4	4
item 14	1	2	1	3
item 15	3	3	4	1
item 16	4	4	3	4
item 17	3	3	4	1
item 18	2	3	3	4
item 19	1	2	1	2
item 20	3	4	3	3
item 21	1	3	4	3
item 22	2	4	4	1
item 23	3	2	3	4
item 24	3	4	3	1
item 25	2	2	2	4
item 26	1	2	1	2
item 27	4	3	3	4
item 28	2	3	3	4

## **ANNEXE D : RESULTATS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS (QUALITATIF)**

Les résultats de chaque entretien sont présentés sous la forme d'un tableau à trois colonnes. Dans la colonne de gauche se trouvent les différentes questions posées et dans la colonne du milieu, les éléments de réponse apportés par les apprenants. Et dans la colonne de droite les thèmes identifiés.

## Annexe D1 : Le cas de Lisa

Questions	Réponses	Thèmes identifiés
<b>Séquence thématique 0 : introduction et contexte</b>		
<p><i>Peux-tu expliquer qui tu es :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peux-tu te présenter (âge, nationalité, scolarité, langues parlées) ?</li> <li>- Est-ce que tu peux préciser quelle est la nationalité de tes parents et quelle(s) langue(s) vous parlez à la maison ?</li> </ul>	<p>Moi, c'est Lisa, j'ai 15 ans. Je suis franco-hollandaise. Je parle du français, de l'anglais et de l'allemand, et j'arrive à survivre en Allemagne. Mon père est français et ma mère hollandaise et un tout petit peu anglaise. Mes parents [parlent] ensemble anglais, et après parfois, quand ils parlent du travail, parce qu'ils travaillent au même endroit, moi parfois je parle avec eux en anglais. Avec mon père c'est toujours en français. Et ma mère c'est hollandais ou français.</p>	Contexte familial plurilingue.
<p><i>Peux-tu partager ton expérience en tant qu'apprenant de langues.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est la place du français dans ta vie ? (Depuis combien de temps apprends-tu le français ? Avec qui le parles-tu ?)</li> </ul>	<p>J'utilise beaucoup le français, tous les jours. Et quand je suis en vacances en France pour voir ma famille. Pour voir ma famille, j'essaye parfois de parler en français avec une de mes copines à l'école parce qu'elle est française aussi, et parfois, j'essaye de penser en français parce que ça aide beaucoup, donc.</p>	Utilisation quotidienne du français.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En classe, quelles sont les cours ou activités que tu apprécies particulièrement ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> </ul>	<p>Je lis des livres parfois. Et j'aime bien faire des exercices de grammaire parce que ça aide. Et juste parler en français avec elle, c'est pratique.</p>	Pratique du français en dehors du contexte scolaire. Aime faire de la grammaire pour l'aspect pratique
<b>Séquence thématique 0bis : la motivation intrinsèque et extrinsèque de l'apprenant</b>		
<p><i>Pourquoi est-ce que tu as choisi de venir prendre ce cours de français ?</i></p> <p>Motivation extrinsèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu des objectifs professionnels ?</li> <li>- Tes parents t'ont-ils obligé/encouragé, ou non, à venir à ce cours ?</li> </ul> <p>Motivation intrinsèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour quelles raisons as-tu eu envie de prendre (spécifiquement) ce cours de français ?</li> <li>- Avais-tu, ou non, envie de reprendre un apprentissage plus scolaire du français ?</li> </ul>	<p>C'est bien de l'en faire et normalement c'est très cher et c'est pas c'est trop tard. J'ai 15 ans, donc c'est difficile et ça c'était, le temps était bien, c'est pas trop cher et c'est juste une bonne idée d'avoir du français.</p> <p>Ma mère avait trouvé mais moi aussi je lui dis oui, c'est une bonne idée. Je voulais faire déjà un cours de français, et ma mère avait trouvé ça.</p>	Motivation initiale intrinsèque

<b>Séquence thématique 1 : le rôle du choix dans l'apprentissage</b>		
<p><i>Parle-moi d'un moment où vous avez eu le choix entre plusieurs activités en classe.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment t'es-tu senti ?</li> <li>- Est-ce que cela a influencé ou non ta motivation / ton envie d'apprendre ?</li> </ul> <p>Comment ?</p>	<p>Si, à l'école, si le maître ou la maîtresse te dit ah, tu peux choisir, la plupart des élèves ne font rien. Donc, si t'as une grande classe, c'est difficile, mais dans une petite classe, c'est bien.</p> <p>J'ai jamais vraiment, ça change pas.</p>	Réticence au choix déclenché par la réaction d'un groupe classe à plus de liberté.
<p><i>Imagine que tu as le choix entre trois ressources pour un exercice de compréhension écrite (blog, site internet, article de journal, bande dessinée...). Que choisirais-tu ? Pourquoi ?</i></p>	<p>Je crois un article. Un article, parce que c'est plus difficile. Donc ça aide à, avec le vocabulaire.</p>	Choix de la ressource offrant le plus grand potentiel d'apprentissage : aspect pratique
<p><i>As-tu remarqué des points communs et/ou des différences entre les différentes activités que nous avons faites en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel impact ces différences ont-elles eu sur toi et ton envie d'apprendre le français ?</li> <li>- Lors de certaines activités vous aviez plus de liberté que d'autres (le choix du document sur lequel vous vouliez travailler). Penses-tu que cela a eu, ou non, une influence positive ou négative sur ton envie de faire l'activité ?</li> </ul> <p>Comment est-ce que cela s'est manifesté ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ou, quand tu as eu le choix de travailler de la façon dont tu voulais, comment est-ce que cela a impacté ton travail ?</li> </ul>	<p>Euh, peut-être parce que je me souviens avec la bande dessinée, j'ai choisi Astérix parce que je le connais, Mais si tu ne connais pas, peut-être que c'est difficile de trouver des mots. Tu ne sais pas vraiment quoi écrire.</p> <p>{Pourquoi tu l'as choisi ?}</p> <p>Parce que je connais Astérix. J'en ai lu beaucoup quand j'étais petite avec mon père et aussi j'étais curieuse. C'était un nouveau Astérix, je crois. J'étais curieuse.</p> <p>{Est-ce que tu penses que ton travail était différent parce que tu as choisi ça, que si je t'avais imposé quelque chose que tu ne connaissais pas, par exemple ?}</p> <p>Oui, normalement, si je ne connais pas, je ne sais pas beaucoup, je ne sais pas quoi écrire, je n'arrive pas à trouver mes mots, mais pour un truc que je connais, je peux écrire autant.</p>	<p>Choix motivé par la familiarité avec la ressource et par la curiosité</p> <p>Familiarité du sujet facilite l'écriture.</p>

<b>Séquence thématique 2 : enjoyment et autonomie</b>		
<p><i>Peux-tu me parler d'une activité que tu as particulièrement appréciée en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Penses-tu que la possibilité de choisir a influencé ou non ton plaisir durant cette activité ? Te sentais-tu mieux ou moins bien que lorsque le travail t'était imposé ?</li> <li>- Penses-tu que ton autonomie affecte-t-elle, ou non, ton plaisir à apprendre en général ? Si oui, comment ?</li> </ul> <p><i>Au contraire, y a-t-il des activités durant lesquelles tu n'as pas passé un bon moment ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ?</li> </ul>	<p>J'aime bien les discussions quand on commence. Ça aide beaucoup à commencer le cours, parce que c'est difficile pour moi de changer du hollandais, d'anglais ou de français. Ça aide beaucoup déjà à les prononcer oui, et j'aime bien parler.</p> <p>{Est-ce que tu penses que cela [le choix] a impacté comment tu te sentais pendant que tu faisais l'activité ?}</p> <p>Je ne suis pas sûre. Non.</p> <p>Je ne crois pas. C'est déjà très longtemps oui</p>	<p>Aime s'exprimer à l'oral</p> <p>Ne remarque pas d'impact du choix sur son bien-être en classe</p>
<p><i>Imagine que tu puisses restituer une activité vidéo comme tu le souhaites (écrit, oral, schéma). Qu'en penses-tu ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles émotions est-ce que cela déclenche chez toi ?</li> <li>- Est-ce que cela te stresse ou te fait plaisir ?</li> </ul>	<p>Je crois peut-être que il y aura, tu vas choisir la façon la plus facile et tu ne vas pas apprendre comment, peut-être écrire ou comment te parler, je sais pas. Tu vas choisir le plus facile. La carte mentale. Je crois, parce que pour moi, normalement, c'est le plus organisé. Moi, je le fais toujours pour l'école, mais pas pour le français, mais je suis le plus organisée et si je dois parler sur ce sujet, c'est plus facile de voir comme ça.</p> <p>Pour moi, ce n'est pas vraiment stressant Et pas du plaisir non plus. C'est juste, pour moi, plus c'est juste pour moi, c'est juste. Je sais pas, c'est pas beaucoup plus spécial que les autres activités</p> <p>Normalement. Pour moi c'est très normal, quand je fais des langues, faire des activités comme ça.</p> <p>Ouais, c'est pas différent. Ce n'est pas différent des autres activités normalement.</p>	<p>La possibilité de choisir entraîne un choix de facilité et donc le manque d'une opportunité d'apprentissage</p> <p>Explique son choix par la logique et l'organisation</p> <p>Pas d'impact émotionnel du choix</p>

Séquence thématique 3 : motivation intrinsèque et <i>enjoyment</i>		
<p><i>Comment décrirais-tu la relation entre ta motivation et tes émotions en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as l'impression que ce que tu ressens à un impact, ou non, sur la façon dont tu travailles en classe ?</li> <li>- As-tu remarqué si avoir envie de faire l'activité influence, ou non, tes émotions positives ? À l'inverse, des émotions positives influencent-elles ta motivation ? Comment ?</li> <li>- Est-ce que lors d'une des semaines tu n'avais pas envie de venir au cours de français (semaine chargée par exemple) mais tu es quand même venu ? Comment est-ce que cela a impacté tes émotions pendant le cours ?</li> </ul>	<p>Peut-être, si je ne suis pas très motivée, je suis fatiguée, et si je suis motivée, je suis contente que je puisse faire un truc comme ça. Je crois que ça dépend vraiment le jour l'activité.</p> <p>la semaine dernière, je n'avais pas envie toute la journée, parce qu'en fait j'allais à l'école la première heure, après, il n'y avait pas beaucoup de temps d'aller à l'Alliance. Je pouvais manger un tout petit peu et après je n'avais pas mangé pendant Alliance et Taekwondo donc c'était pas vraiment le cours, mais c'était juste le journée.</p> <p>Je crois oui, un peu. Quand je suis très fatiguée, j'ai mal quelque part et je dois faire la danse. Je n'en ai pas envie. Et quand je suis fatiguée et j'ai mal à la tête, il faut faire des exercices. J'en ai pas envie. Ça dépend vraiment de quelle façon ma journée était mal. Une journée normale et bonne journée, il n'y a pas beaucoup de différence. C'est vraiment négatif j'ai pas envie.</p> <p>J'étais juste vraiment fatiguée, j'avais, oui, ma motivation était un peu ouais. Je me souviens, on avait fait l'exercice. Je n'étais pas vraiment fatiguée ou je n'avais pas envie, j'étais contente de faire un truc comme ça. Ça aide. J'avais pensé que ça aide avec le français. Il faut juste le faire.</p> <p>{dans le questionnaire tu m'indiques que tu te sentais bien en classe quand t'arrivais à faire un exercice}</p> <p>Parce que j'ai l'idée que j'ai accompli un de mes goals. On dit comme ça ? Un objectif, oui, et j'ai plus de motivation parce que, je peux, dans ma tête c'est : je peux le faire. Donc, c'est bien que je peux le faire. Je suis très contente que j'arrive à le faire. Peut-être avant j'arrivais pas à le faire et maintenant c'est encore mieux.</p>	<p>Lien entre fatigue et motivation</p> <p>Indique un sentiment d'obligation face à l'apprentissage</p> <p>Sentiment de bien-être lorsqu'il y a une situation de réussite ou de progrès.</p>
<p><i>Penses-tu qu'un sentiment d'autonomie en classe améliore, ou non, tes émotions positives ? Pourquoi ? OU</i></p>	<p>Pas vraiment, non, non.</p> <p>Je crois qu'il n'y a pas beaucoup de différences, mais ça aide. J'ai plus de confiance pour le faire</p>	<p>N'associe pas l'autonomie à des émotions plus positives</p>

<p><i>Comment décrirais-tu l'impact que peut avoir un sentiment d'autonomie / de liberté en classe sur tes émotions ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre la première séance de français et la dernière, as-tu remarqué, ou non, des différences dans ta façon d'être / de te sentir en classe de français ? Lesquelles ?</li> <li>- As-tu envie de continuer ou d'arrêter de prendre des cours de français ?</li> </ul>	<p>et je le ferai. Parce que si, à l'école, j'ai gymnastique et je peux faire la danse, je veux le faire, mais football, je ne veux pas le faire. Donc, si je peux choisir, j'ai plus de motivation.</p> <p>Peut-être un peu plus <i>confident</i>. Parce que, normalement, quand je ne connais personne, j'ai peur de parler et faire des fautes. Mais après, je suis là pour faire des fautes, pour apprendre.</p> <p>Je ne suis pas sûre parce que je n'ai pas beaucoup de temps dans la semaine. J'aimerais le faire, mais je ne suis pas sûre si je peux le faire.</p>	<p>Associe la possibilité de choisir à une augmentation de la motivation</p> <p>Augmentation de la confiance en soi à la fin de l'expérimentation</p> <p>Volonté de continuer l'apprentissage du français mais contraintes organisationnelles</p>
---	---	---

#### Séquence thématique : conclusion

<p><i>Y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter ou approfondir concernant tes choix/ton autonomie et ta motivation en classe ?</i></p>	<p>Non, pas vraiment. La structure était bien et j'ai l'idée que j'ai appris quand même des trucs. Juste, parler quand on commence, c'est bien, et après les exercices, et regarder des vidéos, et pas toujours faire le même truc, mais un peu de variation, c'est bien.</p>	<p>Apprendre des choses est source de motivation</p>
<p><i>À ton avis, qu'est-ce qui rendrait les cours de langues plus motivants ?</i></p>	<p>{Et le fait que tu aies l'impression d'avoir appris des choses, ça déclenche quoi chez toi ?}</p>	
<p><i>As-tu des idées pour rendre les cours de langues plus agréables ?</i></p>	<p>Ça me fait content, ça me donne de la motivation.</p>	

## Annexe D2 : Le cas de Mateo

Questions	Réponses	Thèmes identifiés
<b>Séquence thématique 0 : introduction et contexte</b>		
<p><i>Peux-tu expliquer qui tu es :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peux-tu te présenter (âge, nationalité, scolarité, langues parlées) ?</li> <li>- Est-ce que tu peux préciser quelle est la nationalité de tes parents et quelle(s) langue(s) vous parlez à la maison ?</li> </ul>	<p>Eh je suis étudiant à l'université d'Amsterdam maintenant. J'habite pendant presque 4 ans à Rotterdam, mais je suis né à Madrid, mes parents sont espagnols, mais mon père vient aussi de Colombie. J'étudie le droit européen, mais aussi j'adore étudier d'autres langues, par exemple le français ou le néerlandais. Oui, le néerlandais, je l'adore exactement, mais je pense que c'est utile. {Tu as grandi en parlant quelle langue ?}</p> <p>Seulement espagnol.</p>	Apprenant plurilingue
<p><i>Peux-tu partager ton expérience en tant qu'apprenant de langues.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est la place du français dans ta vie ? (Depuis combien de temps apprends-tu le français ? Avec qui le parles-tu ?)</li> </ul>	<p>Dans ma vie. Cette expression en espagnol, c'est pragmatique. Je ne sais pas si ça existe aussi en français. Oui, je veux dire quand tu fais quelque chose parce que c'est utile et pas nécessairement parce que tu as une vraie passion pour cette chose. Et malheureusement, la cour de justice européenne a beaucoup de documents en français. La Cour de Justice européenne a beaucoup de documents en français, donc il faut que je l'apprenne, mais j'ai découvert que, pendant le processus de l'apprentissage, j'aime le français plus beaucoup que mon <i>expectation</i> initiale.</p> <p>Et oui, mais parce que j'ai pas de leçon [à l'université] maintenant, je fais le français 5 jours par semaine. Entre les leçons et les trucs personnels oui.</p> <p>J'ai mon dernier colocataire. Il vient de la Belgique, il est francophone. Donc, de temps en temps, nous nous rencontrons. Et nous jouions au FIFA. Mais j'ai essayé de parler le français et je l'ai trouvé très amusant, très drôle, et c'est tout maintenant. Mais quand j'étais à l'école, à l'université, je pense en janvier, j'ai aussi des camarades de classe, des autres étudiants qui parlent le français et je parlais avec eux.</p>	<p>Apprentissage pragmatique et motivation extrinsèque</p> <p>Trouve drôle de communiquer en langue cible avec des locuteurs natifs</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En classe, quelles sont les cours ou activités que tu apprécies particulièrement ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> </ul>	<p>Il y avait une activité que j'aimais beaucoup. Je pense que c'était l'année dernière et elle était une présentation. J'ai fait [une présentation sur] un certificat d'aptitude professionnelle à boulanger à l'école de boulangerie de Marseille. Je ne sais pas si ça existe, mais je l'ai préparé avec des données d'une vraie école.</p> <p>Parce que je pense que l'apprentissage des langues, il peut être très sérieux et je pense qu'il y a des activités comme ça, pour les faire plus</p>	Apprécie les présentations

	ensemble, et j'aime bien faire des présentations. {Et est-ce que c'est toi qui avais choisi le sujet ?} Oui.	
<b>Séquence thématique 0bis : la motivation intrinsèque et extrinsèque de l'apprenant</b>		
<p><i>Pourquoi est-ce que tu as choisi de venir prendre ce cours de français ?</i></p> <p>Motivation extrinsèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu des objectifs professionnels ?</li> <li>- Tes parents t'ont-ils obligé/encouragé, ou non, à venir à ce cours ?</li> </ul> <p>Motivation intrinsèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour quelles raisons as-tu eu envie de prendre (spécifiquement) ce cours de français ?</li> <li>- Avais-tu, ou non, envie de reprendre un apprentissage plus scolaire du français ?</li> </ul>	Ah, parce que c'est moins cher. Oui, et parce que j'avais le temps. Oui, si j'avais aussi des leçons à l'université, je n'aurais pas à prendre ce cours.	
<b>Séquence thématique 1 : le rôle du choix dans l'apprentissage</b>		
<p><i>Parle-moi d'un moment où vous avez eu le choix entre plusieurs activités en classe.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment t'es-tu senti ?</li> <li>- Est-ce que cela a influencé ou non ta motivation / ton envie d'apprendre ?</li> </ul> <p>Comment ?</p>	<p>Moi, je me sentais bien. Je pense que mes expériences et mes intérêts ont eu impact sur mes, comment est-ce que se dit <i>my choices</i>, mes choix, mais je l'ai trouvé une activité complètement normale dans le milieu de l'apprentissage.</p> <p>Non, non, ça n'a pas influencé. J'ai fait confiance à le ou la, professeur, parce que je pense que c'est son travail. Je préfère les suivre.</p>	<p>Choix impactés par les intérêts de l'apprenant</p> <p>Pas d'impact du choix sur la motivation</p> <p>Volonté de faire confiance à l'enseignant</p>
<p><i>Imagine que tu as le choix entre trois ressources pour un exercice de compréhension écrite (blog, site internet, article de journal, bande dessinée...). Que choisirais-tu ? Pourquoi ?</i></p>	Je pense que si c'est par exemple le DELF, je choisirais les sujets avec lesquels je suis plus familiarisé. Mais si c'est pour un exercice en classe, je ne sais pas, est-ce que ça marche ?	

<p><i>As-tu remarqué des points communs et/ou des différences entre les différentes activités que nous avons faites en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel impact ces différences ont-elles eu sur toi et ton envie d'apprendre le français ?</li> <li>- Lors de certaines activités vous aviez plus de liberté que d'autres (le choix du document sur lequel vous vouliez travailler). Penses-tu que cela a eu, ou non, une influence positive ou négative sur ton envie de faire l'activité ? Comment est-ce que cela s'est manifesté ?</li> <li>- Ou, quand tu as eu le choix de travailler de la façon dont tu voulais, comment est-ce que cela a impacté ton travail ?</li> </ul>	<p>Non, je ne pense pas, parce que les leçons sont plus courtes et ce sont seulement quatre leçons, donc je te fais confiance. Si nos leçons seraient de 3 heures, ça pourrait avoir un impact.</p>	<p>Impacts minimisés par la durée courte du dispositif</p>
	<p>Je pense oui parce si j'ai des connaissances sur le sujet je pense que ça m'importe, parce que faire moins d'efforts, mais aussi, quelquefois, j'ai choisi des sujets que je connais moins parce que je voulais travailler plus.</p>	<p>Possibilité de travailler plus ou moins en fonction des envies de l'apprenant</p>

#### Séquence thématique 2 : *enjoyment et autonomie*

<p><i>Peux-tu me parler d'une activité que tu as particulièrement appréciée en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Penses-tu que la possibilité de choisir a influencé ou non ton plaisir durant cette activité ? Te sentais-tu mieux ou moins bien que lorsque le travail t'était imposé ?</li> <li>- Penses-tu que ton autonomie affecte-t-elle, ou non, ton plaisir à</li> </ul>	<p>Je pense que les exercices de grammaire, ils sont plus simples, mais c'est toujours, c'est toujours important de pratiquer, de faire de l'entraînement, parce que je pense que c'est le travail qui nous devons faire que nous oubliions.</p> <p>Non complètement- non, non.</p> <p>Oui, mais je pense que c'est l'autonomie dehors de l'école qui m'impacte plus. par exemple maintenant, parce que je suis en université, j'ai beaucoup de temps pour m'entraîner quand je veux entraîner le français ou étudier autre chose, et ça me motive. Je pense que. Comment se dit</p>	<p>Aime les exercices utiles</p> <p>Pas de lien entre la possibilité de choisir et les émotions</p> <p>Associe un sentiment de repos</p>

<p>apprendre en général ? Si oui, comment ?</p> <p><i>Au contraire, y a-t-il des activités durant lesquelles tu n'as pas passé un bon moment ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ?</li> </ul>	<p><i>dedicate more time, dédier, plus de temps à cette activité, parce que je me sens moins fatigué, donc j'ai l'énergie, et quand j'ai l'énergie, je pense que je j'aime bien le travail.</i></p> <p>Oui, avec les vidéos de 10%. Je comprends, je n'ai entendu rien, c'est plus dur, mais pas de soucis oui, {donc la raison, c'était que c'était trop dur} oui, oui.</p>	<p>à un <i>enjoyment</i> plus élevé</p> <p>Activités trop difficiles sources de baisse de l'<i>enjoyment</i></p>
<p><i>Imagine que tu puisses restituer une activité vidéo comme tu le souhaites (écrit, oral, schéma). Qu'en penses-tu ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles émotions est-ce que cela déclenche chez toi ?</li> <li>- Est-ce que cela te stresse ou te fait plaisir ?</li> </ul>	<p>Mais avec ma professeure, nous faisons quelque chose de différent. Donc, nous écoutons l'audio peut-être pendant une minute ou deux minutes et après nous discutons sur la vidéo, et je trouve cette activité vraiment utile.</p> <p>{D'accord, donc, plutôt que d'écrire, de parler, ça te convient mieux ?}</p> <p>Oh non, je dirais si c'est pour la compréhension orale,</p> <p>Je pense que ce sont de bons exemples parce qu'ils restent durs, mais ils te donnent la possibilité d'explorer quel sujet tu veux approfondir. Je pense que ça dépend de la personne, parce que maintenant je suis en train d'apprendre avec un objectif plus clair, pour être plus professionnel. Donc, même si j'aime bien, le process, c'est pour le développement professionnel, mais si ça a été vraiment pour le plaisir, j'aimerais bien plus la liberté.</p>	<p>Associe ses objectifs professionnels à peu d'importance accordée au plaisir ressenti lors de l'apprentissage</p>
<b>Séquence thématique 3 : motivation intrinsèque et <i>enjoyment</i></b>		
<p><i>Comment décrirais-tu la relation entre ta motivation et tes émotions en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as l'impression que ce que tu ressens à un impact, ou non, sur la façon dont tu travailles en classe ?</li> <li>- As-tu remarqué si avoir envie de faire l'activité influence, ou non, tes émotions positives ? À l'inverse, des émotions positives influencent-elles ta motivation ? Comment ?</li> <li>- Est-ce que lors d'une des semaines tu n'avais pas envie de venir au cours de français (semaine chargée par</li> </ul>	<p>Oui, mais je n'avais pas de fortes émotions en classe de français. Il y avait un jour que j'étais plus fatigué, donc ma motivation était plus bas, mais en général, je pense que ça m'a impacterait.</p> <p>Je pense que pas bien, pas mal, seulement fatigué.</p> <p>Oui, oui, définitivement. J'ai l'avais la semaine dernière parce que j'avais une leçon de néerlandais et j'étais plus fatigué. La leçon, c'est très difficile, mais les jours après, j'étais plus content et la leçon, ça a marché très bien. Donc, j'ai pu voir l'impact.</p>	<p>Associe la fatigue à une baisse de la motivation</p>
	<p>{Questionnaire}</p> <p>oui, par exemple, je suis allé à Paris je pense qu'en janvier et aussi je suis allé à Paris le mars dernier, et j'ai vu les progrès et ça m'a fait sentir super bien, vraiment, vraiment excellent, parce que quand j'étais à Paris, je parlais seulement français et ça c'était très, très sympa. Je pense</p>	<p>Sentiment de compétence associé aux émotions positives</p> <p>Communication avec des locuteurs natifs source</p>

<p>exemple) mais tu es quand même venu ? Comment est-ce que cela a impacté tes émotions pendant le cours ?</p>	<p>que c'est une forme très tangible de voir les progrès et, dans le futur,</p>	<p>d'émotions positives</p>
<p><i>Penses-tu qu'un sentiment d'autonomie en classe améliore, ou non, tes émotions positives ? Pourquoi ? OU Comment décrirais-tu l'impact que peut avoir un sentiment d'autonomie / de liberté en classe sur tes émotions ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre la première séance de français et la dernière, as-tu remarqué, ou non, des différences dans ta façon d'être / de te sentir en classe de français ? Lesquelles ?</li> <li>- As-tu envie de continuer ou d'arrêter de prendre des cours de français ?</li> </ul>	<p>j'aimerais parler avec d'autres francophones parce que, avec l'anglais, je suis tellement heureux de pouvoir communiquer avec d'autres personnes. Par exemple, je me souviens d'une amie de Madrid, elle est aussi allée aux Pays-Bas et la première année, elle a eu plus de difficultés avec l'anglais et je pense que l'a impacté tous les aspects de vie. Donc l'école a été plus difficile, mais aussi de faire des connexions avec des autres amis et peut-être que de trouver un boulot. Je pense que c'est comme jouer du piano. Le piano est ce que c'est moi, je le piano. Oui, parce que, par exemple, si tu veux apprendre d'autres genres parce que j'ai étudié le piano, surtout classique mais si tu veux apprendre le jazz ou le rock ou le pop, tu dois savoir comment improviser et aussi comment lire d'autres expressions et quand tu joues avec d'autres personnes une chanson dans les chanteurs et finalement tout pour jouer c'est une très bonne expérience et je pense que j'ai me sens pareil avec les langues</p>	<p>Vision de l'enseignant comme d'un guide</p> <p>Autonomie non organisée perçue comme une perte de temps</p> <p>Pas d'évolution perçue entre le premier cours et le dernier cours</p>
<p><b>Séquence thématique : conclusion</b></p> <p><i>Y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter ou approfondir concernant tes choix/ton autonomie et ta motivation en classe ?</i></p>		

<p><i>À ton avis, qu'est-ce qui rendrait les cours de langues plus motivants ?</i></p>	<p>Si je pouvais choisir, je choisirais d'être deux ou trois personnes par classe, parce que je pense que ça augmente les chances d'interaction et de communication, comme c'est dit chance, les chances, les chances d'interaction et de communication, mais ce n'est pas un choix de sujet ou d'activité. Je pense que, concernant l'activité, je pense que quand tu as un niveau suffisamment haut, tu peux seulement converser avec les professeurs ou les autres élèves.</p> <p>J'ai commencé, il était plus difficile parce que je n'avais pas le niveau, mais maintenant, et ça est devenu plus facile, et j'adore parce que c'est une manière plus familière, plus familier oui, oui, moins formel, oui, précisément plus informel et je pense que informaliser l'apprentissage, c'est une bonne manière d'être motivé, parce que j'ai me sens comme si j'étais avec un ami et ça, c'est top</p>	<p>Interactions orales sources de motivation</p>
<p><i>As-tu des idées pour rendre les cours de langues plus agréables ?</i></p>	<p>Oui, je pense que ça dépend beaucoup du niveau des élèves. Et si les élèves ont un haut niveau, je ferai beaucoup de discussions, de présentations, de des conversations.</p> <p>Mais je pense que aller à la leçon de français, ou de néerlandais, ou d'autres langues, c'est comme aller à d'autres leçons, c'est seulement aller à l'école.</p>	<p>Associe l'apprentissage d'une L2 comme quelque chose de strictement scolaire</p>

### Annexe D3 : Le cas de Thomas

Questions	Réponses	Thèmes identifiés
<b>Séquence thématique 0 : introduction et contexte</b>		
<p><i>Peux-tu expliquer qui tu es :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peux-tu te présenter (âge, nationalité, scolarité, langues parlées) ?</li> <li>- Est-ce que tu peux préciser quelle est la nationalité de tes parents et quelle(s) langue(s) vous parlez à la maison ?</li> </ul>	<p>Oui, je suis Thomas. Je viens de Rotterdam, d'ici. Je suis un étudiant psycho.</p> <p>Licence</p> <p>{quelles langues est-ce que tu parles ?}</p> <p>En anglais et en néerlandais.</p> <p>Oui, ils sont tous les deux néerlandais, mais ma mère est née à Paris parce que son père était courant pour la R12. Donc ils habitaient à Paris. J'ai parlé français jusqu'à ma 4e anniversaire.</p>	Famille proche néerlandaise Apprenant bilingue
<p><i>Peux-tu partager ton expérience en tant qu'apprenant de langues.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est la place du français dans ta vie ? (Depuis combien de temps apprends-tu le français ? Avec qui le parles-tu ?)</li> <li>- En classe, quelles sont les cours ou activités que tu apprécies particulièrement ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> </ul>	<p>Quand je visite ma famille, ils parlent un petit peu néerlandais, mais généralement on parle français. Quand je vois ma famille, je parle français et de temps en temps, je lis des livres en français.</p> <p>C'est toujours un peu pour deux semaines et après je fais pendant deux ans rien et pendant le high school, j'ai aussi appris le français.</p>	Famille éloignée française  Apprentissage irrégulier
<b>Séquence thématique 0bis : la motivation intrinsèque et extrinsèque de l'apprenant</b>		
<p><i>Pourquoi est-ce que tu as choisi de venir prendre ce cours de français ?</i></p> <p>Motivation extrinsèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu des objectifs professionnels ?</li> <li>- Tes parents t'ont-ils obligé/encouragé, ou non, à venir à ce cours ?</li> </ul> <p>Motivation intrinsèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour quelles raisons as-tu eu envie de prendre (spécifiquement) ce cours de français ?</li> <li>- Avais-tu, ou non, envie de reprendre un apprentissage plus scolaire du français ?</li> </ul>	<p>Avant j'ai fait le cours de conversation et la maîtresse m'a dit que il était un cours pour les jeunes et c'était pas très cher.</p> <p>Pour parler avec ma famille, pour apprendre le français. J'aime apprendre une nouvelle langue.</p>	Motivation intrinsèque

Séquence thématique 1 : le rôle du choix dans l'apprentissage		
<p><i>Parle-moi d'un moment où vous avez eu le choix entre plusieurs activités en classe.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment t'es-tu senti ?</li> <li>- Est-ce que cela a influencé ou non ta motivation / ton envie d'apprendre ?</li> </ul> <p>Comment ?</p>	<p>Je me souviens au début que tu as demandé tout le monde qu'est-ce qu'ils veulent faire et ça c'est bien parce que tout le monde veut aire des choses différentes.</p> <p>Ah oui, oui parce que le Astrix et Obelix, c'est, j'ai lu ça beaucoup dans ma jeunesse, donc c'était bien. J'aime ça. J'aime de choisir une BD qui aligne avec toi. Et les autres deux je connaissais pas et ils ne me paraissaient pas très chouette. Donc c'était bien pour faire l'exercice de choisir une BD qui aligne avec toi.</p>	<p>Associe la familiarité à des émotions positives</p>
<p><i>Imagine que tu as le choix entre trois ressources pour un exercice de compréhension écrite (blog, site internet, article de journal, bande dessinée...). Que choisirais-tu ? Pourquoi ?</i></p>	<p>Oui, oui, je pense que le sujet de qu'est-ce qui parle est plus important que le format. Mais j'aime les BD donc... je pense le sujet c'est plus important que le medium.</p> <p>Mais généralement, je pense que la BD, c'est plus simple. Parce que pour moi, c'est aussi un peu facile, parce que tu as l'image qui t'aide à comprendre le texte. Et j'ai déjà eu un contact avec beaucoup de BD.</p>	<p>Fait un choix par facilité</p>
<p><i>As-tu remarqué des points communs et/ou des différences entre les différentes activités que nous avons faites en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel impact ces différences ont-elles eu sur toi et ton envie d'apprendre le français ?</li> <li>- Lors de certaines activités vous aviez plus de liberté que d'autres (le choix du document sur lequel vous vouliez travailler). Penses-tu que cela a eu, ou non, une influence positive ou négative sur ton envie de faire l'activité ?</li> <li>Comment est-ce que cela s'est manifesté ?</li> <li>- Ou, quand tu as eu le choix de travailler de la façon dont tu voulais, comment est-ce que cela a impacté ton travail ?</li> </ul>	<p>Moi j'aime plus écouter et regarder. Et je pensais le dernière vidéo sur la série, c'était un peu difficile mais c'était bien, de comme un détective de regarder, c'était très vite, de regarder 5-6 fois et de comprendre.</p> <p>Je pense que j'ai déjà expliqué, mais quand tu aimes le sujet, c'est beaucoup plus intéressant et j'ai beaucoup plus d'envie de le faire. Par exemple pour les BD il était un truc plus je pense pour les jeunes c'était un peu une drama de high school et ça c'est pas tellement intéressant pour moi, mais le Astérix et Obélix j'aime donc.</p>	<p>Associe aimer le sujet à une plus grande motivation</p>
	<p>Mais c'est aussi bien d'expérimenter des nouveaux trucs culturels que tu ne connais pas. Par exemple, la série qui était vraiment connue en France, mais je ne connais pas.</p>	<p>Accorde de l'importance à la découverte de nouvelles choses</p>

**Séquence thématique 2 : *enjoyment et autonomie***

<p><i>Peux-tu me parler d'une activité que tu as particulièrement appréciée en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Penses-tu que la possibilité de choisir a influencé ou non ton plaisir durant cette activité ? Te sentais-tu mieux ou moins bien que lorsque le travail t'était imposé ?</li> <li>- Penses-tu que ton autonomie affecte-t-elle, ou non, ton plaisir à apprendre en général ? Si oui, comment ?</li> </ul> <p><i>Au contraire, y a-t-il des activités durant lesquelles tu n'as pas passé un bon moment ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ?</li> </ul>	<p>Moi, j'aime les exercices de grammaire, pas parce qu'ils sont vraiment chouettes de faire, mais parce que j'ai l'idée que ça est vraiment effectif à apprendre le français. Donc, généralement, je pense que lire et regarder les vidéos sont bien, mais ça prend beaucoup de temps pour avoir un effet dans la capacité de parler le français. Et pour moi, parce que, j'ai apprendre le français pas par des exercices scolaires mais par parler et regarder les radios et les gens, c'est bien pour moi, je pense, pour faire des exercices de grammaire.</p> <p>Oui, oui, parce que je doute de temps en temps. Est-ce que ça a l'effet de prendre des cours. Donc c'est bien, c'est un signe que ça a des effets. Quand j'ai l'idée que ça est bien pour mon français ça me motive de prendre plus de cours, ou d'aller à la bibliothèque et louer des livres en français.</p>	<p>Apprécie l'aspect <i>pratique et efficace</i> de l'apprentissage</p> <p>Associe le sentiment de compétence à la motivation.</p>
	<p>Positif je pense, parce que comme ça tu ne fais pas des choses que tu n'as pas envie. {si tu n'as pas le choix} Je pense que ce n'est pas très grave mais je pense que ma concentration n'est pas là. Je pense le texte sur le film avec la campagne sur tiktok, j'étais déjà un peu <i>tired</i> et je pense je vais laisser faire, je vais attendre. Oui et avec la combinaison que je n'aimais pas trop le exercice, donc je pense que quand j'avais le choix de faire quelque chose que j'aimais mieux, peut-être que ça m'a donné l'énergie de faire l'exercice, ouais.</p>	<p>Associe le fait de faire des choses qui ne lui plaisent pas à une motivation moins élevée et par conséquence la possibilité de choisir comme un remède à cela.</p>
	<p>C'est pas un truc très émotionnel pour moi, mais je pense quand tu dis fait ça, ça peut être un peu stressant et tu as l'idée que quelqu'un – c'est généralement pas très joyeux et bienveillant. Oui, parce que les cours français, c'est pas une très grande chose pour moi. Mais c'est bien quand quelqu'un t'écoute et ça donne l'impression d'être à l'aise et plus relax.</p>	<p>Ne perçoit pas l'apprentissage comme quelque chose de fortement chargé émotionnellement. Associe tout de même le manque d'autonomie à un certain stress.</p>

<p><i>Imagine que tu puisses restituer une activité vidéo comme tu le souhaites (écrit, oral, schéma). Qu'en penses-tu ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles émotions est-ce que cela déclenche chez toi ?</li> <li>- Est-ce que cela te stresse ou te fait plaisir ?</li> </ul>		
<b>Séquence thématique 3 : motivation intrinsèque et enjoyment</b>		
<p><i>Comment décrirais-tu la relation entre ta motivation et tes émotions en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as l'impression que ce que tu ressens à un impact, ou non, sur la façon dont tu travailles en classe ?</li> <li>- As-tu remarqué si avoir envie de faire l'activité influence, ou non, tes émotions positives ? À l'inverse, des émotions positives influencent-elles ta motivation ? Comment ?</li> <li>- Est-ce que lors d'une des semaines tu n'avais pas envie de venir au cours de français (semaine chargée par exemple) mais tu es quand même venu ? Comment est-ce que cela a impacté tes émotions pendant le cours ?</li> </ul>	<p>Oui je pense, mais la différence, c'est que ici je ne dois pas avoir une note, ou je ne dois pas obtenir ça pour mon université ou quelque chose comme ça. Donc c'est pas très stressant. Mais je pense parfois j'ai besoin de la stress pour le faire, spécifiquement quand je n'aime pas trop le truc que je dois faire.</p> <p>Et dans ce cas [du cours de français], parce que je ne dois faire rien, mais c'est plus de ma propre motivation, je pense quand il y a trop de stress ou de pression je ne vais pas faire et je vais juste...</p>	<p>A parfois besoin de stress pour faire les choses.</p> <p>Mais lorsque la motivation est purement intrinsèque, ce stress peut avoir un effet négatif.</p>
<p><i>Penses-tu qu'un sentiment d'autonomie en classe améliore, ou non, tes émotions positives ? Pourquoi ? OU</i></p> <p><i>Comment décrirais-tu l'impact que peut avoir un sentiment d'autonomie / de liberté en classe sur tes émotions ?</i></p>	<p>Oui, je pense que quand il y a des choses positives, il y a un positif impact. Mais par exemple, quand ma prof de l'université va dire tu peux choisir, je vais choisir le truc plus facile.</p>	<p>Indique un impact positif du choix, mais peut choisir la facilité en fonction du contexte</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre la première séance de français et la dernière, as-tu remarqué, ou non, des différences dans ta façon d'être / de te sentir en classe de français ? Lesquelles ?</li> </ul>	<p>[au sujet des exercices de grammaire]</p> <p>Parce que tout le monde avait, c'est bien de contrôler les exercices en groupe, je pense que les exercices ont de la structure dedans et pour moi c'est plus facile de parler en général. C'était bien parce que je me souviens des règles et des mots, c'était bien de retrouver les règles. J'ai l'idée quand je parle je n'ai pas le temps de me souvenir</p>	<p>Souligne une forte importance accordée à l'efficacité d'un exercice.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu envie de continuer ou d'arrêter de prendre des cours de français ?</li> </ul>	<p>des règles, donc quand j'écris ou quand on fait les exercices en groupe ça donne un peu le temps de souvenir les règles. C'est quelque chose comme efficace, j'avais l'idée que c'était bien et que tout le monde a appris quelque chose. De temps en temps je doute que ça ait du effet, et ça...</p> <p>{Entre la première séance de français et la dernière, as-tu remarqué, ou non, des différences dans ta façon d'être / de te sentir en classe de français ?}</p> <p>Non pas trop je pense, parce que c'était vraiment court et j'étais pas là pour une semaine donc...</p>	
<b>Séquence thématique : conclusion</b>		
<i>Y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter ou approfondir concernant tes choix/ton autonomie et ta motivation en classe ?</i>	<p>Non, je pense que c'était mieux parce que c'était fait en cours. C'est difficile de savoir quels sont les effets. Je n'ai pas beaucoup d'expérience avec choisir.</p>	
<i>À ton avis, qu'est-ce qui rendrait les cours de langues plus motivants ?</i>	<p>Oui, peut-être un peu, des fois, mais pas les exercices grammaire. Mais peut-être c'est bien de discuter un film tout le monde a regarder à la maison, ou quelque chose comme ça, de la musique ou. Parce que on a juste une heure et demie, ouais. donc c'est pas très long et je pense c'est bien d'être plus en contact avec la langue française Et comme ça, c'est pas très scolaire, mais c'est aussi un peu chouette.</p>	
<i>As-tu des idées pour rendre les cours de langues plus agréables ?</i>	<p>Oui, je pense qu'il y a beaucoup plus de classe. Ça prend du temps Et peut-être Maintenant, je ne parle pas, par exemple, les blagues en français. Ça va trop vite pour moi. Mon niveau de français, c'est aussi, je pense, une facteur qui...</p>	<p>Semble indiquer qu'un niveau plus élevé en L2 favoriserait les interactions et donc le FLE</p>

## Annexe D4 : Le cas de Léo

Questions	Réponses	Thèmes identifiés
<b>Séquence thématique 0 : introduction et contexte</b>		
<p><i>Peux-tu expliquer qui tu es :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peux-tu te présenter (âge, nationalité, scolarité, langues parlées) ?</li> <li>- Est-ce que tu peux préciser quelle est la nationalité de tes parents et quelle(s) langue(s) vous parlez à la maison ?</li> </ul>	<p>Ben, je suis Léo. J'ai l'école anglaise depuis que j'étais jeune, et puis là, je suis en train de faire des cours de français à l'Alliance française.</p> <p>Je suis français, mais je parle l'anglais bien mieux que le français, parce que, depuis que je suis très jeune, je n'ai pas l'anglaise, mais je parle français et anglais.</p> <p>Tous les deux français, et puis ma mère et moi français.</p>	Apprenant français Meilleure maîtrise de l'anglais que du français.
<p><i>Peux-tu partager ton expérience en tant qu'apprenant de langues.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est la place du français dans ta vie ? (Depuis combien de temps apprends-tu le français ? Avec qui le parles-tu ?)</li> </ul>	<p>Donc, je parle seulement avec ma famille. En fait, à l'école, j'ai seulement des leçons une fois par semaine, parce qu'en fait, techniquement, à mon école, moi je suis native, donc je n'ai pas besoin de plusieurs cours par semaine. Donc, moi j'en ai seulement une par semaine parce que je suis français, et puis voilà, c'est ça</p>	Valorise les activités créatives.  Trouve les questions à réponse ouverte qu'il trouve amusantes.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En classe, quelles sont les cours ou activités que tu apprécies particulièrement ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> </ul>	<p>J'ai bien un truc créatif où tu peux faire ce que tu veux. Et puis j'aime beaucoup répondre à des questions qui ont plusieurs réponses.</p> <p>Parce que je trouve que ça donne plus de liberté à faire ce que tu as envie de faire et c'est plus amusant souvent</p>	
<b>Séquence thématique 0bis : la motivation intrinsèque et extrinsèque de l'apprenant</b>		
<p><i>Pourquoi est-ce que tu as choisi de venir prendre ce cours de français ?</i></p> <p>Motivation extrinsèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu des objectifs professionnels ?</li> <li>- Tes parents t'ont-ils obligé/encouragé, ou non, à venir à ce cours ?</li> </ul> <p>Motivation intrinsèque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour quelles raisons as-tu eu envie de prendre (spécifiquement) ce cours de français ?</li> <li>- Avais-tu, ou non, envie de reprendre un apprentissage plus scolaire du français ?</li> </ul>	<p>C'était plutôt ma mère qui m'a dit d'y aller, et puis voilà, je suis venu, et je pense que ça m'a aidé, parce que, aussi, pour l'école, il faut que je fasse des leçons, bien sûr, et on ne fait pas beaucoup de grammaire. donc, ça m'a assez aidé quand même.</p>	Motivation principalement extrinsèque

<b>Séquence thématique 1 : le rôle du choix dans l'apprentissage</b>		
<p><i>Parle-moi d'un moment où vous avez eu le choix entre plusieurs activités en classe.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment t'es-tu senti ?</li> <li>- Est-ce que cela a influencé ou non ta motivation / ton envie d'apprendre ?</li> </ul> <p>Comment ?</p>	<p>Je me sentis, je ne sais pas. Pardon, je ne sais pas. Je me sentais, je peux dire libre, mais enfin, ouais, ouais si on veut.</p> <p>Ça me donne plus envie, parce que c'est moi qui choisis qu'est-ce que je fais donc euh. Donc, si je n'ai pas envie de le faire, je ne le choisirai pas, tu vois.</p> <p>Juste simplement déjà, j'ai appris quelque chose avec une nouvelle que je ne savais pas qu'existe pas, par exemple.</p>	<p>Sentiment de liberté associé à une plus forte motivation.</p>
<p><i>Imagine que tu as le choix entre trois ressources pour un exercice de compréhension écrite (blog, site internet, article de journal, bande dessinée...). Que choisirais-tu ? Pourquoi ?</i></p>	<p>Moi, je dirais la bande dessinée, parce que c'est très simple. Et c'est très simple, et je trouve qu'avec les images, tu peux dire plus que tu pourrais dire normalement sans images. Et ouais, je dirais ça.</p> <p>{Est-ce que c'est parce que c'est plus simple à comprendre ou est-ce que c'est parce que tu as plus d'informations ?}</p> <p>C'est souvent les deux, Ça dépend, les images. Ça peut te rendre plus facile à comprendre et ça peut aussi te dire plus qu'est-ce qui se passe ?</p>	<p>Associe le choix à une forme de simplicité.</p>
<p><i>As-tu remarqué des points communs et/ou des différences entre les différentes activités que nous avons faites en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel impact ces différences ont-elles eu sur toi et ton envie d'apprendre le français ?</li> <li>- Lors de certaines activités vous aviez plus de liberté que d'autres (le choix du document sur lequel vous vouliez travailler). Penses-tu que</li> </ul>	<p>Ben, je dirais que c'est bien, parce que ça me donne l'opportunité d'apprendre avec les différentes façons, et puis des façons qui ont marché mieux que d'autres, et puis ça, c'est ça.</p>	<p>Vision du choix comme une opportunité d'apprentissage.</p>

<p>cela a eu, ou non, une influence positive ou négative sur ton envie de faire l'activité ? Comment est-ce que cela s'est manifesté ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ou, quand tu as eu le choix de travailler de la façon dont tu voulais, comment est-ce que cela a impacté ton travail ?</li> </ul>	<p>Je peux dire que ça me donne le choix. C'est moi qui choisis ce que j'ai envie de Qu'est-ce que j'aime mieux. Donc, ça peut me motiver plus, par exemple, mais sinon, c'est Ouais.</p> <p>Je serais plus concentré, Et puis j'ai peut-être mieux compris mieux compris</p> <p>{si j'avais dit pour la même activité, vous allez écouter la vidéo et tout le monde fait un compte rendu écrit, tu penses que là, est-ce que tu penses qu'il y a eu une différence entre ces deux choses ?}</p> <p>Pas vraiment non.</p>	<p>Le choix est positivement corrélé à une motivation accrue.</p> <p>N'associe pas le choix à ses émotions positives.</p>
---	---	---

#### Séquence thématique 2 : *enjoyment et autonomie*

<p><i>Peux-tu me parler d'une activité que tu as particulièrement appréciée en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Penses-tu que la possibilité de choisir a influencé ou non ton plaisir durant cette activité ? Te sentais-tu mieux ou moins bien que lorsque le travail t'était imposé ?</li> <li>- Penses-tu que ton autonomie affecte-t-elle, ou non, ton plaisir à apprendre en général ? Si oui, comment ?</li> </ul> <p><i>Au contraire, y a-t-il des activités durant lesquelles tu n'as pas passé un bon moment ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ?</li> </ul>	<p>Bon, j'ai déjà dit la grammaire, parce que ça m'a beaucoup aidé pour l'école Et je trouve que la présentation, c'était aussi très amusant. donc, bon, j'ai déjà dit mais la grammaire parce que ça m'a beaucoup aidé pour l'école.</p> <p>Et je trouve que la présentation, c'était aussi très amusant beaucoup.</p> <p>{Est-ce que tu penses ou non, que la possibilité de choisir comment est-ce que tu as fait cette présentation ? Ça a influencé ton plaisir pendant l'activité, tes émotions pendant l'activité.}</p> <p>Non, non, ça pourrait, mais ça c'est non.</p>	<p>La possibilité de choisir n'est pas liée à une augmentation du FLE.</p>
---	---	--

<p><i>Imagine que tu puisses restituer une activité vidéo comme tu le souhaites (écrit, oral, schéma). Qu'en penses-tu ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles émotions est-ce que cela déclenche chez toi ?</li> <li>- Est-ce que cela te stresse ou te fait plaisir ?</li> </ul>		
<b>Séquence thématique 3 : motivation intrinsèque et enjoyment</b>		
<p><i>Comment décrirais-tu la relation entre ta motivation et tes émotions en classe ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que tu as l'impression que ce que tu ressens à un impact, ou non, sur la façon dont tu travailles en classe ?</li> <li>- As-tu remarqué si avoir envie de faire l'activité influence, ou non, tes émotions positives ? À l'inverse, des émotions positives influencent-elles ta motivation ? Comment ?</li> <li>- Est-ce que lors d'une des semaines tu n'avais pas envie de venir au cours de français (semaine chargée par exemple) mais tu es quand même venu ? Comment est-ce que cela a impacté tes émotions pendant le cours ?</li> </ul>	<p>Euh, ça pourrait. si je choisis quelque chose que j'aime mieux, je serais plus motivé Je dirais que je suis moins stressé et plus content parce que c'est moi qui choisis.</p> <p>Non, je ne pense pas que ça ait beaucoup d'impact. Même si je n'aime pas l'activité, par exemple, je vais quand même le faire avec le même effort que je fais avec d'autres.</p> <p>Par exemple, quand je fais la présentation à propos du satellite, je trouve ça intéressant. Ma présentation n'était pas très bien, mais ça aurait pu quand même un peu m'aider. Et puis, ça m'a aidé parce que je voulais apprendre et je voulais voir qu'est-ce que la vidéo avait à dire. Donc, ouais, je peux dire que ça, et parce que j'étais content de faire ça, ça m'a rendu plus content à faire de l'activité. Je dirais Ok, je vois.</p> <p>je n'ai pas vraiment eu ce problème, mais je pense que si j'avais une grande semaine, une longue semaine, le cours il serait plus dur, parce que, bien sûr, après une longue semaine, ça peut être dur d'aller à une leçon.</p>	<p>Associe la possibilité de choisir à une motivation plus forte, un stress plus faible et un enjoyment plus élevé.</p> <p>Cet impact est perçu comme faible.</p>
	<p>{dans le questionnaire que vous aviez fait, tu avais dit que un moment qui t'avait particulièrement, ou tu t'es senti particulièrement bien, c'était quand tu avais réussi les exercices de conjugaison. Est-ce que tu peux m'expliquer un peu plus ?}</p> <p>ben, je peux dire fier un peu, mais parce que souvent j'ai pas vraiment cette éducation correcte et puis, ouais, en général je trouve ça assez dur, ouais, et puis là, pour une fois ça a resté dans ma tête et ça a bien marché, donc j'étais content</p>	<p>Associe la réussite à un sentiment de fierté qui impacte positivement le FLE.</p>

<p><i>Penses-tu qu'un sentiment d'autonomie en classe améliore, ou non, tes émotions positives ? Pourquoi ? OU</i></p> <p><i>Comment décrirais-tu l'impact que peut avoir un sentiment d'autonomie / de liberté en classe sur tes émotions ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre la première séance de français et la dernière, as-tu remarqué, ou non, des différences dans ta façon d'être / de te sentir en classe de français ? Lesquelles ?</li> <li>- As-tu envie de continuer ou d'arrêter de prendre des cours de français ?</li> </ul>	<p>oui, parce que là, à mon école, j'ai mon test français bientôt. Et puis là, par exemple, il y a quelques jours, j'ai l'intention de faire des exercices de grammaire pour m'entraîner pour le test qui arrive bientôt.</p> <p>ouais, c'est vrai que j'étais plus confortable dans la classe, parce que déjà, enfin, je les connais pas vraiment, mais les gens, je les ai déjà vus, et puis ils me connaissaient, et puis tout ça. Donc, ça ça aide, et puis j'avais un peu l'habitude de venir, donc c'était OK.</p> <p>Je voudrais continuer pour au moins quelques semaines, parce que je vais les examiner bientôt. {mais que pour les examens ?}</p> <p>Ouais</p>	<p>Un sentiment d'appartenance au groupe favorise le développement du FLE.</p>
--	---	--

#### Séquence thématique : conclusion

<p><i>Y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter ou approfondir concernant tes choix/ton autonomie et ta motivation en classe ?</i></p>		
<p><i>À ton avis, qu'est-ce qui rendrait les cours de langues plus motivants ?</i></p>		
<p><i>As-tu des idées pour rendre les cours de langues plus agréables ?</i></p>	<p>Euh bon, peut-être devenir copain avec les gens ou les connaître plus, ouais je pense que ce serait plus simple</p>	<p>FLE social considéré comme essentiel à l'<i>enjoyment</i> en classe de L2.</p>

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Schématisation de la réciprocité causale « triadique ».....	15
Figure 2 : Schématisation des causes et conséquences du SEP (Galand & Vanlede, 2004) .....	17
Figure 3 : La théorie de l'attribution d'Heider (1958) (Gosling, 2009, p. 71) ....	18
Figure 4 : Schématisation de la théorie de l'intégration organismique.....	21
Figure 5 : Schématisation de la théorie des besoins de base (Deci & Ryan, 2022) .....	22
Figure 6 : Synthèse des différentes composantes de la théorie de l'autodétermination (élaboration personnelle d'après Csillik & Fenouillet, 2019 ; Lafreniere et al., 2009) .....	23
Figure 7 : Synthèse des différentes théories motivationnelles mobilisées dans ce travail (élaboration personnelle à partir de Csillik & Fenouillet, 2019 ; Lafreniere et al., 2009 ; St-Cyr et al., 2024). .....	27
Figure 8 : Schématisation des liens entre les hypothèses .....	43
Figure 9 : Schématisation de la collecte de données .....	45

## TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Traduction de la Taxonomie tridimensionnelle des émotions d'accomplissement de Pekrun (2006).....	29
Tableau 2 : Traduction de la représentation graphique du modèle E4MC du bien-être de l'apprenant en langues (Alrabai & Dewaele, 2023, p. 9).....	32
Tableau 3 : La grille d'entretien.....	52
Tableau 4 : Tableau récapitulatif du profil des apprenants sélectionnés.....	56
Tableau 5 : Tableau récapitulatif des résultats quantitatifs de Lisa .....	58
Tableau 6 : Tableau récapitulatif des résultats quantitatifs de Thomas .....	63
Tableau 7 : Tableau récapitulatif des résultats quantitatifs de Mateo .....	67
Tableau 8 : Tableau récapitulatif des résultats quantitatifs de Léo .....	70
Tableau 9 : Tableau récapitulatif de l'interprétation des résultats de l'hypothèse 1c .....	86

## TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Représentation de la motivation situationnelle de Lisa en semaines 2 et 3 .....	60
Graphique 2 : Représentation de la motivation situationnelle de Lisa en semaines 4 et 5 .....	60
Graphique 3 : Représentation de la motivation contextuelle de Lisa.....	61
Graphique 4 : Représentation du FLE de Lisa en semaines 2 et 3 .....	61
Graphique 5 : Représentation du FLE de Lisa en semaines 3 et 4 .....	62
Graphique 6 : Relation entre la motivation intrinsèque situationnelle et le FLE de Lisa.....	62
Graphique 7 : Représentation de la motivation situationnelle de Thomas en semaines 2 et 3 .....	65
Graphique 8 : Représentation de la motivation contextuelle de Thomas .....	65
Graphique 9 : Représentation du FLE de Thomas en semaines 2 et 3.....	66
Graphique 10 : Relation entre la motivation intrinsèque situationnelle et le FLE de Thomas .....	66
Graphique 11 : Représentation de la motivation situationnelle de Mateo en semaines 4 et 5 .....	68
Graphique 12 : Représentation de la motivation contextuelle de Mateo .....	69
Graphique 13 : Représentation du FLE de Mateo en semaines 4 et 5 .....	69
Graphique 14 : Relation entre la motivation intrinsèque situationnelle et le FLE de Mateo.....	70
Graphique 15 : Représentation de la motivation contextuelle de Léo .....	71
Graphique 16 : Relation entre la motivation intrinsèque situationnelle et le FLE de Léo .....	72
Graphique 17 : Évolution de la motivation situationnelle et contextuelle de Lisa entre la semaine 1 et la semaine 5 .....	80
Graphique 18 : Évolution de la motivation intrinsèque contextuelle des apprenants entre les semaines 1 et 5 .....	85

## TABLE DES MATIERES

<b>AVERTISSEMENT .....</b>	<b>2</b>
<b>ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT .....</b>	<b>3</b>
<b>DECLARATION D'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (IA).....</b>	<b>4</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>5</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>6</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>10</b>
<b>CHAPITRE 1. CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>12</b>
1.    L'AGENTIVITE APPRENANTE .....	12
1.1. <i>Définition.....</i>	12
1.1.1.    Les traits fondamentaux de l'agentivité .....	12
1.1.2.    Les modalités de l'agentivité .....	13
1.2. <i>La théorie sociocognitive.....</i>	14
1.2.1.    La réciprocité causale « triadique » .....	14
1.2.2.    Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) .....	16
1.3. <i>Ce qui motive l'action : la théorie d'Heider (1958).....</i>	17
2.    LA MOTIVATION .....	18
2.1. <i>Définition.....</i>	18
2.2. <i>Motivation intrinsèque et extrinsèque .....</i>	19
2.3. <i>Théorie de l'autodétermination .....</i>	20
2.3.1.    Définition et origines .....	20
2.4. <i>Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (MHMIE) : la théorie de Vallerand (1997).....</i>	24
2.4.1.    Définition du modèle .....	24
2.4.2.    Les déterminants de la motivation .....	24
2.4.3.    Les conséquences de la motivation .....	26
2.5. <i>Synthèse .....</i>	27
3.    LES EMOTIONS ET L'APPRENTISSAGE .....	28
3.1. <i>Le concept d'émotion .....</i>	28
3.1.1.    Définition .....	28
3.1.2.    Pourquoi parler des émotions dans l'enseignement-apprentissage ? .....	30
3.1.3.    De quelles émotions parle-t-on ? .....	30
3.2. <i>L'enjoyment en classe de langue.....</i>	31
3.2.1.    La psychologie positive .....	31

3.2.2. Définition de l' <i>enjoyment</i> en classe de langue .....	33
3.3. Émotions positives et motivation .....	35
3.3.1. Le concept de <i>Flow</i> d'après Csíkszentmihályi (1990).....	35
3.3.2. Lien direct entre émotion et motivation .....	36
4. AUTONOMIE, MOTIVATION ET ENJOYMENT.....	37
4.1. L'autonomie .....	37
4.1.1. Lien entre autonomie et agentivité .....	37
4.1.2. Définition de l'autonomie .....	38
4.1.3. Les différentes dimensions de l'autonomie apprenante .....	38
4.2. Le choix, un vecteur de motivation et d'enjoyment .....	39
4.2.1. Choix et motivation .....	39
4.2.2. De quel choix parle-t-on ? .....	40
4.2.3. Choix et enjoyment .....	40
4.3. Les limites du choix.....	41
4.3.1. Le nombre de choix et de décisions.....	41
4.3.2. L'épuisement des ressources d'autorégulation .....	41
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>43</b>
1. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET FORMULATION DES HYPOTHESES .....	43
2. TYPE ET DEMARCHE DE LA RECHERCHE .....	45
2.1. Type de recherche .....	46
2.2. Outils de mesure .....	46
2.2.1. Évaluation contextuelle : données quantitatives.....	46
2.2.2. Évaluation situationnelle : données quantitatives.....	48
2.2.3. Les entretiens compréhensifs semi-directifs : données qualitatives .....	50
2.3. Méthodologie des entretiens compréhensifs semi-directifs.....	51
2.3.1. La grille d'entretien.....	52
3. CONTEXTE ET ECHANTILLON SELECTIONNE.....	55
3.1. Contexte .....	55
3.2. Échantillon sélectionné.....	55
<b>CHAPITRE 3. ANALYSE DES RESULTATS .....</b>	<b>57</b>
1. PRÉSENTATION DES RESULTATS .....	57
1.1. Résultats des questionnaires (quantitatif) .....	57
1.1.1. Le cas de Lisa.....	58
1.1.2. Le cas de Thomas.....	63
1.1.3. Le cas de Mateo .....	66
1.1.4. Le cas de Léo.....	70
1.1.5. Synthèse comparative de l'analyse des résultats des quatre apprenants.....	72
1.2. Résultats des entretiens semi-directifs (qualitatif).....	73
1.2.1. Synthèse des résultats au cas par cas .....	74

1.2.2.     Analyse thématique comparative des quatre apprenants .....	77
2.     INTERPRETATION DES RESULTATS .....	79
2.1. <i>La question du choix des ressources : des variations en fonction du profil des apprenants</i>	
80	
2.2. <i>Le choix de la modalité de travail : entre autonomie perçue et surcharge cognitive.....</i>	82
2.3. <i>L'impact de l'autonomie sur la motivation contextuelle : des variations importantes selon les profils motivationnels initiaux.....</i>	84
2.4. <i>L'enjoyment et le choix des ressources : de premiers résultats encourageants .....</i>	86
2.5. <i>L'impact de choix de la modalité de travail sur l'enjoyment : un besoin de reconduire des recherches .....</i>	87
2.6. <i>Analyse thématique sur le FLE.....</i>	88
2.7. <i>Motivation intrinsèque et émotions positives : une corrélation positive ?.....</i>	90
2.8. <i>Conclusion des analyses .....</i>	90
3.     LIMITES ET PERSPECTIVES .....	91
3.1. <i>Limites .....</i>	91
3.2. <i>Perspectives.....</i>	92
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>94</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>96</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>102</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>145</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX.....</b>	<b>146</b>
<b>TABLE DES GRAPHIQUES .....</b>	<b>147</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>148</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>151</b>
<b>RESUME .....</b>	<b>151</b>

## RESUME

**Pouvoir choisir en classe de français langue étrangère : entre agentivité, enjoyment et motivation.**

Dans le contexte de l'acquisition d'une L2, les concepts de motivation et d'émotions jouent un rôle déterminant dans la réussite des apprenants. Ce mémoire questionne l'influence du développement de l'agentivité apprenante à travers la possibilité de choisir, sur la motivation intrinsèque d'apprenants en Français langue étrangère, ainsi que sur leur *Foreign language enjoyment*. La réalisation d'une étude de cas auprès de quatre apprenants lycéens et étudiants a permis de tester trois hypothèses complémentaires : le lien entre le choix et la motivation intrinsèque, le lien entre le choix et l'enjoyment et la relation dynamique entre motivation intrinsèque et *Foreign language enjoyment*. Les résultats obtenus soulignent le rôle central de l'autonomie dans la construction de la motivation intrinsèque des apprenants, bien que le lien avec leurs émotions positives reste plus difficile à évaluer.

**Mots-clefs : Motivation, Foreign language enjoyment, Autonomie, Choix, Agentivité apprenante**

## ABSTRACT

**The power of choice in the French as a foreign language classroom: between learner agency, enjoyment, and motivation.**

In the context of second language acquisition, the concepts of motivation and emotions play a decisive role in fostering learners' achievements. This thesis explores the influence of developing learner agency through the possibility of choosing, on intrinsic motivation and enjoyment of French as a foreign language learners. A case study involving four secondary and university level learners was conducted to test three complementary hypotheses: the link between choice and intrinsic motivation, the link between choice and enjoyment, and the dynamic relationship between intrinsic motivation and Foreign language enjoyment. The results highlighted the key role of autonomy in fostering intrinsic motivation, although the connection with learners' positive emotions proves more difficult to assess.

**Key words: Motivation, Foreign language enjoyment, Autonomy, Choice, Learner agency**