

# Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE : corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance.

HORI Shinya

## Résumé

*L'objet de cette étude est d'examiner s'il est possible d'appliquer la théorie de l'autodétermination, qui est une théorie majeure de la motivation, au domaine du FLE en université. Nous examinons la relation entre le sentiment d'initiative des étudiants pour l'apprentissage du français, l'accomplissement effectif de l'action et la performance, pour ensuite examiner la consistance avec la théorie. La théorie de l'autodétermination suppose trois types de motivation (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, et amotivation) et propose un continuum de motivation en fonction du degré d'auto-détermination. De plus, elle suppose que l'individu peut être motivé plus intrinsèquement, c'est-à-dire que le degré d'autodétermination peut être augmenté, si trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits. Dans d'autres domaines que celui de l'enseignement des langues étrangères, la corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance est avérée. Dans cette étude, dont les sujets sont des apprenants japonais d'université, on recherche les corrélations entre les facteurs étudiés (la motivation, la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux, l'accomplissement effectif de l'action, et la performance) et on analyse les différences entre un groupe performant et un autre groupe dont la performance est inférieure.*

## Mots clefs

Théorie de l'autodétermination, degré d'auto-détermination, motivation intrinsèque, besoins psychologiques fondamentaux.

## 1 Introduction

La motivation est un concept vague et il y a désaccord sur sa nature précise, mais beaucoup de chercheurs arrivent à un accord en ce qui concerne la direction et la magnitude de son effet, c'est-à-dire le choix d'une action

付記. 本研究成果の一部は、科学研究費補助金基盤研究(B)(課題番号 20320079)の助成によるものである。

particulière, la durée et l'effort dépensé. Autrement dit, la motivation explique pourquoi l'individu décide de faire quelque chose, combien de temps il soutient son action, et l'ardeur avec laquelle il la poursuit (Pintrich et Shunck, 1996 ; Dörnyei, 2001).

Dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde, comme dans d'autres domaines, la motivation est considérée comme un facteur majeur déterminant de l'accomplissement d'une action. Par exemple, Dörnyei (1998) affirme qu'elle a été largement acceptée par les enseignants et les chercheurs comme étant le facteur-clé qui influence le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Elle représente la première impulsion pour initier l'apprentissage et ensuite la force de propulsion pour soutenir un long processus d'apprentissage ; tous les autres facteurs qui entrent en jeu dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde présupposent la motivation dans une certaine mesure. L'étude de la motivation a fait l'objet de nombreux travaux. Il y a deux approches de base : l'approche socio-psychologique et l'approche cognitive.

La première a été initiée vers 1960 au Canada et s'est épanouie jusqu'aux années 1990. Robert Gardner et ses collègues y ont joué un rôle central. Le paradigme de la motivation d'apprentissage des langues étrangères qu'ils ont proposé, c'est-à-dire la motivation (ou orientation) intégrative / instrumentale (e.g. Gardner et Lambert, 1959 ; 1972) a profondément influencé les études qui suivent de cette approche.

La deuxième approche est une conséquence de la révolution qui a lieu dans le domaine de la recherche cognitive depuis les années 1970. Plusieurs modèles ayant trait à la motivation ont été proposés et mis immédiatement en application par des chercheurs en pédagogie des langues étrangères ou secondes. La théorie de l'autodétermination est l'un d'eux. La différence la plus importante avec l'approche socio-psychologique est la façon de considérer la motivation. Si l'approche socio-psychologique la considère comme un élément statique basé sur, par exemple, l'attitude de la communauté vis-à-vis de la langue enseignée, l'approche cognitive la considère comme quelque chose de dynamique qui varie en fonction de multiples facteurs.

Le but de cette étude est de vérifier s'il est possible d'appliquer la théorie de l'autodétermination au domaine du FLE. Pour ce faire, nous examinons

statistiquement la relation entre ses concepts-clés : les éléments composants de la motivation, l'accomplissement effectif de l'action et la performance.

## **2. Enjeux de cette étude**

Cette étude a deux enjeux fondamentaux. Le premier est d'apporter une justification théorique aux efforts entrepris pour faciliter l'apprentissage « autonome » (techniques multimédia par exemple) dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Le second est d'étayer la proposition selon laquelle les résultats de recherche dans d'autres domaines, qui tendent à montrer que l'auto-détermination influe positivement sur la performance, s'appliquent aussi à l'enseignement des langues étrangères.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, l'influence de l'autonomie des apprenants sur la motivation est notée par beaucoup de chercheurs. Selon Dickinson (1995), par exemple, le succès de l'apprentissage et la force de la motivation sont conditionnés par le fait que les apprenants prennent ou non la responsabilité de leur apprentissage, et par leur perception du fait que le succès ou l'échec de leur apprentissage dépend de leurs efforts et de leur stratégie plutôt que de facteurs hors de leur contrôle.

Le concept d'autonomie, en général, est, pour certains, défini comme la capacité d'agir et d'apprendre en prenant en charge les décisions concernant son apprentissage. L'apprenant autonome a des capacités de réflexion critique et de décision, qui lui permettent de construire et de réaliser un programme d'apprentissage auto-dirigé (Little, 1991). Or, le concept d'autodétermination, dans la théorie de l'autodétermination, est identique à cette conception de l'autonomie. Selon Deci et Ryan (1985), l'autodétermination est la capacité de l'acteur à choisir plutôt qu'à être déterminé par des circonstances extérieures. Autrement dit, les deux conceptions font référence à la capacité ou la compétence de l'acteur à déterminer l'objectif de son action et à la poursuivre par lui-même. La théorie de l'autodétermination propose un processus par lequel l'individu augmente son degré d'autodétermination pour satisfaire ses besoins psychologiques fondamentaux que la théorie suppose être des besoins innés, donc si la justesse de cette théorie est démontrée, on peut y trouver une justification théorique des efforts entrepris actuellement pour développer l'apprentissage auto-dirigé dans le cadre du FLE. C'est le premier enjeu de cette

étude.

Le second enjeu concerne la relation entre la motivation et le résultat de l'apprentissage. Les recherches ayant pour cadre la théorie de l'autodétermination sont nombreuses dans des domaines extérieurs à l'enseignement des langues étrangères, tels que l'éducation générale, le secteur de la santé, etc. Dans ces domaines, une corrélation entre le degré d'autodétermination et les résultats recherchés a été mise en évidence : les acteurs ayant un degré d'autodétermination plus élevé obtiennent de meilleurs résultats. Nous voudrions contribuer à montrer que cette conclusion s'applique aussi à l'enseignement des langues étrangères.

### **3 Théorie de l'autodétermination**

La théorie de l'autodétermination proposée par Deci et Ryan (e.g. 1985, 2000) a deux caractéristiques de base :

- (1) plutôt que de traiter la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque comme un concept binaire, celles-ci sont intégrées dans un système continu en fonction du degré d'auto-détermination dans lequel la motivation intrinsèque est plus auto-déterminée que la motivation extrinsèque ; de plus, il y a quelques étapes d'autodétermination dans la motivation extrinsèque ;
- (2) une manière concrète d'augmenter le degré d'autodétermination susceptible dans cette théorie de motiver plus intrinsèquement ou d'entretenir la motivation intrinsèque est proposée en s'appuyant sur trois besoins psychologiques fondamentaux (besoin de compétence, besoin d'autonomie et besoins d'affiliation sociale) : en satisfaisant ces besoins fondamentaux, l'individu augmente son degré d'autodétermination.

#### **3.1 Continuum de motivation en fonction du degré d'autodétermination**

Tout d'abord, examinons les principaux composants, c'est-à-dire la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque est celle qui existe quand l'acteur est motivé par sa curiosité ou un intérêt personnel. La motivation extrinsèque est celle qui est basée sur le devoir, la contrainte ou la récompense. Pour l'individu motivé extrinsèquement, l'action devient un moyen d'atteindre un but extérieur. Bien entendu, il est probable que l'individu motivé intrinsèquement est aussi plus ou moins motivé extrinsèquement et vice-versa. Du point de vue de la théorie de l'autodétermination,

donc, quand l'individu motivé extrinsèquement est également motivé intrinsèquement ou augmente son degré d'autodétermination, il n'abandonne pas nécessairement la motivation extrinsèque.

Dans les autres théories de la motivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque sont traitées de façon binaire, mais pour les théoriciens de l'autodétermination, cette conceptualisation empêche de prendre en compte la motivation dans toute sa complexité, car il se trouve que la motivation extrinsèque a aussi des caractères semblables à la motivation intrinsèque. Ils proposent donc quatre étapes d'autodétermination dans la motivation extrinsèque : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Deci et Ryan (2002) les définissent comme suit :

- La régulation externe est la forme la moins auto-déterminée de la motivation extrinsèque et inclut la volonté de recevoir une rétribution et d'échapper à une punition. Plus généralement, on peut dire qu'il y a régulation externe quand la raison de l'action est de satisfaire une demande externe ou une contingence construite socialement. C'est l'optique de la théorie de Skinner.

- La régulation introjectée est une régulation externe qui a été internalisée par le sujet sans être vraiment acceptée comme étant une partie de lui-même. Ce type de régulation est basé sur l'amour-propre : l'action est effectuée pour échapper à la punition et à la honte, ou pour atteindre l'élévation de l'ego et un sentiment de valeur personnelle.

- La régulation identifiée est une forme de motivation extrinsèque plus auto-déterminée, parce qu'elle implique une valorisation consciente du but de l'action ou de la régulation, et une acceptation de l'action comme importante à un niveau personnel. L'identification représente un aspect important du processus de transformation de la régulation extrinsèque en autorégulation véritable. Quand l'individu s'identifie à une action ou une valeur, au moins au niveau conscient, il l'endosse personnellement, donc l'identification s'accompagne d'une perception d'autonomie. Cependant, la théorie de l'autodétermination suggère que certaines identifications peuvent être relativement compartimentées ou séparées d'autres convictions et valeurs, c'est-à-dire que, dans certains cas, elles ne se sont pas le reflet de la conviction ou la valeur dominante dans la situation donnée. Toutefois, par rapport à la régulation externe et à la régulation introjectée, l'action provenant d'une identification a

tendance à être relativement autonome, ou auto-déterminée.

- La régulation intégrée est la base de la forme la plus autonome d'action motivée extrinsèquement. Elle apparaît quand l'identification est évaluée et conduite à égalité avec des valeurs, des buts et des besoins endossés personnellement qui sont déjà une partie de l'ego, c'est-à-dire que la valeur et l'importance sur l'action font véritablement partie de soi-même. L'action basée sur une régulation intégrée est volontiers effectuée, mais elle est encore considérée comme extrinsèque, car elle repose sur un objectif important plutôt que sur un intérêt inhérent et une recherche de jouissance. Autrement dit, elle est encore instrumentale.

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, il y a encore une composante: l'amotivation. L'amotivation est l'état de manque d'intention dans l'action. Quand l'individu est amotivé, il n'agit pas du tout ou il agit passivement. L'amotivation résulte du sentiment qu'il ne peut pas arriver à son but parce qu'il pense manquer de compétence ou qu'il n'accorde pas de valeur à l'action ou au résultat de celle-ci. Deci et Ryan (2000) proposent donc un modèle dans lequel l'amotivation et la motivation intrinsèque sont aux deux pôles (Figure 1).

### **3.2 Une démarche concrète pour augmenter le degré d'autodétermination**

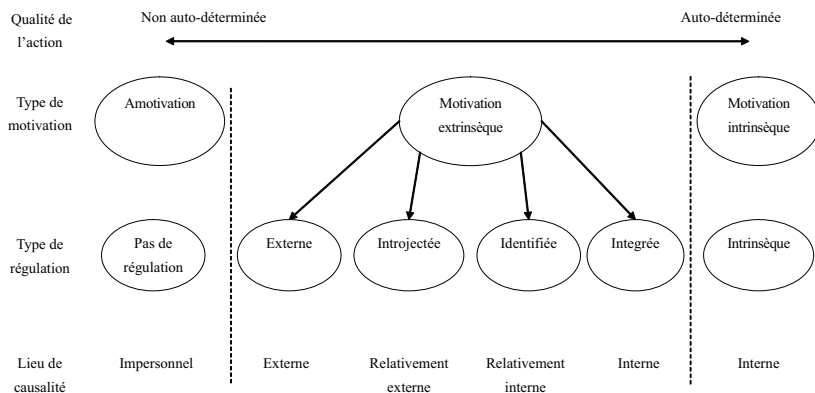
La théorie de l'autodétermination suppose trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation sociale.

La notion du besoin de compétence fait référence à un sentiment d'efficacité dans le processus d'interaction avec l'environnement social et celui d'expérimenter les opportunités d'exercer et d'exprimer ses capacités. Le besoin de compétence conduit l'individu à poursuivre des défis optimaux pour ses capacités, et à tenter constamment de maintenir et d'augmenter ses compétences.

La notion du besoin d'autonomie fait référence au fait d'être à l'origine de l'action. Quand il est autonome, l'individu fait l'expérience de son action comme expression de l'ego. Même quand l'action est influencée par une source extérieure, l'acteur consent à cette influence. L'autonomie est souvent confondue avec le concept d'indépendance (qui signifie ne pas compter sur une source ou une influence extérieure).

La notion du besoin d'affiliation sociale fait référence au sentiment d'être

## Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE



**Figure 1: La motivation en fonction du degré d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000)**

en relation avec les autres, d'avoir un sens d'appartenance à sa communauté. Cela ne dépend pas de l'accomplissement d'un certain résultat ou d'un statut formel, mais concerne le sentiment psychologique d'être avec les autres.

La théorie de l'autodétermination suppose que tous les individus ont ces besoins et que, quand ces besoins sont satisfaits, ils peuvent conduire à une augmentation du degré d'autodétermination: autrement dit, les individus sont motivés plus intrinsèquement. Cependant, Deci et Ryan (2000) font remarquer qu'en fonction de la situation initiale de motivation de l'individu, les besoins qui doivent être satisfaits en priorité pour augmenter ou maintenir la motivation intrinsèque varient. Dans le cas où l'individu est motivé extrinsèquement ou peu intrinsèquement, il est nécessaire de satisfaire son besoin de compétence et d'affiliation sociale. Au contraire, dans le cas où l'individu est déjà motivé intrinsèquement, il faut satisfaire son besoin de compétence et d'autonomie.

En résumé, la théorie de l'autodétermination ne traite pas la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque comme un concept binaire, mais plutôt comme un système continu lié au degré d'autodétermination. Cela permet de saisir plus globalement le phénomène de motivation. De plus, elle propose une démarche concrète pour augmenter le degré d'auto-détermination (c'est-à-dire motiver plus intrinsèquement) : tenter de satisfaire les besoins psycho-

logiques fondamentaux en adéquation avec la situation. C'est pour ces deux raisons que nous avons choisi de nous placer dans le cadre de cette théorie.

#### **4 Relation entre motivation intrinsèque et performance**

Comme cela a déjà été mentionné, les recherches prenant pour cadre la théorie de l'autodétermination sont nombreuses dans beaucoup de domaines autres que l'enseignement des langues étrangères, et ces recherches indiquent une corrélation entre le degré d'autodétermination et le résultat obtenu.

Dans l'éducation générale, par exemple, Grolnick et al. (1991) ont trouvé une relation positive entre la motivation auto-déterminée (la motivation intrinsèque, la régulation identifiée de motivation extrinsèque) des enfants pour l'apprentissage et le degré de performance et les rapports avec les enseignants. Black et Deci (2000) ont montré que les étudiants d'université qui ont une motivation plus auto-déterminée pour la chimie organique apprécient plus les cours et ont de meilleures notes que ceux dont la motivation est plus contrôlée.

Cependant, dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, les recherches basées sur ce cadre théorique sont rares, et il n'y a pas de conclusions claires sur la relation entre motivation et performance. Kim Noels et ses collègues proposent un nouveau paradigme de motivation dans l'apprentissage des langues étrangères à la place du paradigme de la motivation (ou orientation) intégrative / instrumentale de Robert Gardner (Noels et al, 2000; Noels, 2001), mais ces recherches sont partiellement apparentées à l'approche socio-psychologique. Les conclusions des recherches sur la relation entre motivation et performance dans plusieurs études (Noels et al, 1999 ; 2001) ne sont pas uniformes.

Or, il est permis de penser qu'en matière de motivation le domaine de l'enseignement des langues étrangères et celui de l'éducation générale sont différents. Dörnyei (2001, 2003) a fait remarquer que les langues étrangères ou secondes sont des matières dont certains aspects (par exemple les règles grammaticales et le vocabulaire) peuvent être enseignés explicitement, mais que ce sont aussi des objets sociaux et culturels, qui font de l'apprentissage d'une langue un processus plus profondément social que l'éducation générale. Peut-on dire à propos de l'enseignement des langues étrangères la même cho-



se qu'à propos de l'éducation générale ou d'autres domaines ? Les individus dont le degré d'autodétermination est plus élevé (qui sont motivés plus intrinsèquement) obtiennent-ils de meilleurs résultats ?

## 5 La présente étude

L'objet de cette étude est donc de rechercher la possibilité d'appliquer la théorie de l'autodétermination, au domaine du FLE en université. En utilisant le coefficient corrélatif de Pearson et le U-test de Mann-Whitney, nous avons recherché les corrélations entre les facteurs étudiés (la motivation, la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux, l'accomplissement de l'action et la performance) et analysé statistiquement les différences entre un groupe performant et un autre groupe dont la performance est inférieure.

Les sujets sont des étudiants de l'Université de Kyoto (171 personnes) qui assistent à un cours de grammaire de français élémentaire. La forme de la classe est différente de la forme ordinaire : elle comporte une partie d'enseignement magistral et une partie d'apprentissage indépendant sur ordinateur (en classe CALL - *Computer Assisted Language Learning*). Le matériel pédagogique utilisé est un manuel combiné avec un CD-ROM, offrant des explications de grammaire et des exercices. Pendant la classe, le professeur donne des explications et donne du temps aux étudiants pour faire une partie des exercices. Les étudiants font les exercices restants hors de la classe. A la fin de chaque leçon, un petit examen est effectué en vue d'une révision.

Pour mesurer la motivation, la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux et l'accomplissement de l'action, une enquête a été menée. Les questionnaires sont présentés dans les appendices A, B et C. Nous nous sommes référés aux échelles existantes (sur la motivation, *Language Learning Orientation Scale* ; e.g. Noels et al., 2001 ; sur les besoins psychologiques fondamentaux, *Basic Psychological Needs Scale* ; e.g. Deci et al., 2001). En ce qui concerne l'accomplissement de l'action, nous avons posé des questions sur l'action demandée en classe ou hors de classe. Les sujets répondent à chaque phrase présentée avec un classement de sept niveaux, de l'absolument pas vrai à 7 (absolument vrai). Puisque chaque thème (e.g. motivation intrinsèque, régulation externe, besoin de compétence, etc.) comporte de multiples questions, nous utilisons la médiane pour l'analyse statistique.

Pour mesurer la performance, nous avons pris en compte le résultat de l'examen semestriel, dont le contenu correspond au matériel pédagogique utilisé en classe. La moyenne est de 72.65 sur 100 et la déviation standard est de 17.02. Puisque la distribution des notes n'est pas régulière, la répartition en un groupe supérieur et un groupe inférieur a été faite en prenant la médiane (75 sur 100) comme critère : les étudiants ayant obtenu plus de 75 sont affectés au groupe supérieur et ceux qui ont obtenu moins de 75 au groupe inférieur.

## **6 Résultats et conclusion**

### **6.1 Corrélations**

En ce qui concerne la corrélation entre la motivation et d'autres éléments (la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux, l'accomplissement de l'action, et la performance), en général, plus la motivation est intrinsèque, plus la corrélation positive est forte ; la corrélation est négative avec l'amotivation. Il faut noter que la corrélation entre la motivation intrinsèque et les autres éléments est statistiquement significative (Tableau 1). Ce résultat concorde à peu près avec la théorie et le résultat des recherches dans d'autres domaines, mais la valeur du coefficient n'est pas si importante en soi.

### **6.2 Relation avec la performance**

En général, le groupe supérieur fait preuve d'une motivation plus intrinsèque et le groupe inférieur fait preuve d'une motivation plus extrinsèque et d'amotivation. C'est surtout la différence de motivation intrinsèque qui est statistiquement significative. En ce qui concerne la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux, le groupe supérieur est dominant dans chaque élément. Ce sont surtout les différences dans le besoin d'autonomie et le besoin de compétence qui sont statistiquement significatives (Tableau 2).

**Tableau 1: Corrélation entre la motivation et d'autres éléments** (satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux, accomplissement de l'action et performance)

Coefficient corrélatif de Pearson

	Compétence ( $a = .813$ )	Autonomie ( $a = .682$ )	Affiliation ( $a = .871$ )	Action ( $a = .878$ )	Performance
Intrinsèque ( $a = .897$ )	.410**	.246**	.329**	.365**	.247**
Identifiée ( $a = .821$ )	.150	.240**	.290**	.279**	.160*
Introjectée ( $a = .701$ )	.113	.121	.292**	.202**	.101
Externe ( $a = .782$ )	.166*	-.005	.102	.143	.018
Amotivation ( $a = .843$ )	-.264**	-.240**	-.330**	-.263**	-.109

\*\*,\* indiquent que la valeur est significative statistiquement, niveau 1%, 5%.

**Tableau 2: Différences de motivation et besoins psychologiques fondamentaux par performance**

U-test de Mann-Whitney S: groupe supérieur (N=87), I: groupe inférieur (N=84)

	Intrinsèque	Identifiée	Introjectée	Externe	Amotivation
	S>I	S>I	S>I	S<I	S<I
Probabilité de significativité	.002**	.310	.498	.778	.067
	Autonomie	Compétence	Affiliation		
	S>I	S>I	S>I		
Probabilité de significativité	.012*	.000**	.370		

\*\*,\* indiquent que la valeur est significative statistiquement, niveau 1%, 5%.

### 6.3 Conclusion

Sur le plan des corrélations entre la motivation et d'autres éléments (satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux, accomplissement de l'action de travail et performance) et sur celui de la comparaison avec la performance, nos résultats concordent globalement avec la théorie et les résultats des recherches dans d'autres domaines.

On peut donc arriver à la conclusion qu'il est probable que dans le do-

maine de l'enseignement du FLE aussi, si on arrive à faire en sorte que les apprenants soient motivés de manière plus intrinsèque et que leurs besoins psychologiques fondamentaux soient satisfaits, on peut s'attendre à ce que leur apprentissage soit plus efficace.

## 7 Recherches futures

Même si l'on peut montrer la possibilité de motiver intrinsèquement en aidant à satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux, plusieurs questions doivent être élucidées avant de pouvoir appliquer efficacement la théorie : (1) la question du processus de motiver intrinsèquement, et (2) la question de la dynamique de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.

En ce qui concerne la question de comment motiver intrinsèquement, comme on l'a mentionné dans la partie 3.2., en fonction de la situation initiale de motivation de l'individu, les besoins qui doivent être satisfaits en priorité pour augmenter ou maintenir la motivation intrinsèque varient. Concrètement, dans une situation de motivation extrinsèque ou de faible motivation intrinsèque, le ressort à faire jouer est probablement celui du besoin de compétence et d'affiliation sociale, tandis que dans une situation de motivation intrinsèque, le ressort à faire jouer est probablement celui du besoin de compétence et d'autonomie (Deci et Ryan, 2000).

Ensuite, en ce qui concerne la dynamique concrète de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, il nous faut trouver quelle action conduit l'apprenant à satisfaire quel besoin psychologique fondamental.

Quand on pourra d'abord vérifier l'hypothèse sur le processus de motivation intrinsèque et, ensuite, trouver des actions concrètes pour satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux, la théorie de l'autodétermination prendra toute sa dimension pratique.

## Bibliographie

Black, A. E. & Deci, E. L. (2000), The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective, *Science Education*, 84, pp.740-756.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York : Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000), The “what” and “why” of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Vol.11, 4, pp.227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002), *Handbook on Self-Determination Research*, New York : The University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001), Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp.930-942.
- Dickinson, L. (1995), Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23(2), pp.165-174.
- Dörnyei, Z. (1998), Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, pp.117-135.
- Dörnyei, Z. (2001), *Teaching and Researching Motivation*, London : Longman.
- Dörnyei, Z. (2003), Attitude, orientation, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, pp.3-32.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959), Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp.266-272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972), *Attitude and motivation in second language learning*, Rowley, MA : Newbury House.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991), The inner resources for school achievement : Motivational mediators of children’s perception their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, pp.508-517.
- Little, D. (1991), *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*, Dublin : Authentik
- Noels, K. A. (2001), Learning Spanish as a second language : Learners’ orientations and perceptions of their teachers’ communication style. *Language Learning*, 51, pp.107-144.
- Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier, L.G. (1999), Perceptions of teachers’ communicative style and students’ intrinsic and extrinsic motivation. *Mo-*

*Modern Language Journal*, 83, pp.23-34.

Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier, L.G. (2001), Intrinsic, extrinsic, integrative orientations of French Canadian learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 57, pp.424-444.

Noels, K. A., Clément, R., Pelletier & L.G., Vallerand, R. J. (2000), Why are you learning a second language ? Motivational orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50, pp.57-85.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996), *Motivation in education: Theory, research and applications*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

## **Appendice A**

Questions sur la motivation : Pourquoi apprenez-vous le français ?

Motivation intrinsèque

1. Parce que c'est amusant de découvrir des nouvelles choses par le français.
2. Parce que c'est amusant de tenter d'avoir une bonne maîtrise du français.
3. Parce que c'est amusant de comprendre et de s'exprimer en français.
4. Parce que c'est amusant de faire des progrès en français.
5. Parce que c'est agréable de parler en français.
6. Parce que c'est amusant d'écouter le français.
7. Parce que c'est agréable d'écouter une langue étrangère parlée.
8. Parce que c'est intéressant d'apprendre une langue étrangère autre que l'anglais.
9. Parce que c'est intéressant d' apprendre une culture autre que la culture anglophone.

Régulation identifiée

1. Parce qu'acquérir le français me permet de faire des progrès intellectuels.
2. Parce qu'acquérir le français a de la valeur pour moi.
3. Parce que c'est important d'apprendre une langue étrangère autre que l'anglais.
4. Parce que c'est important d'apprendre une culture autre que la culture anglophone.

Régulation introjectée

1. Parce que c'est chic de parler en français.
2. Parce que c'est préférable de parler en français pour les francophones.
3. Parce que c'est la honte de ne connaître que l'anglais.
4. Parce que, en tant qu'étudiant de l'Université de Kyoto, il est préférable d'apprendre une langue étrangère autre que l'anglais.

Régulation externe

1. Parce que c'est pratique quand je vais dans un pays francophone.
2. Parce que c'est utile pour chercher un emploi ou entrer en troisième cycle.

3. Parce que je veux obtenir un emploi où on utilise le français.
4. Parce que je peux obtenir un emploi bien apprécié socialement, si j'acquiers le français

#### Amotivation

1. Faute de mieux, j' apprends le français, mais je n'ai pas envie de le faire.
2. Je ne sais pas, à franchement parler, cela n'a pas d'importance.
3. A franchement parler, c'est gaspiller son temps que d'apprendre le français.

## **Appendice B**

### Question sur les besoins psychologiques fondamentaux

#### Compétence

1. J'ai acquis les éléments de grammaire déjà étudiés.
2. Je comprends bien comment j'étudie la grammaire du français.
3. Je suis faible en grammaire française.
4. Mon évaluation est bonne en classe.
5. Pour moi, l'explication du matériel pédagogique est difficile.
6. Pour moi, les exercices sont difficiles.
7. Pour moi, le petit examen est difficile.

#### Autonomie

1. J'ai l'impression que l'on nous fait travailler en classe.
2. En classe, on a l'occasion de faire ses devoirs par soi-même.
3. En classe, on peut choisir la façon, l'endroit et le moment du travail.
4. En classe, les étudiants peuvent prendre des initiatives.
5. Avec ce matériel pédagogique CALL, on peut comprendre la grammaire du français sans explication du professeur.
6. Avec ce matériel pédagogique CALL, on peut apprendre la grammaire du français seul en dehors de la classe.
7. Avec ce matériel pédagogique CALL, on peut avoir une bonne maîtrise de la grammaire du français.

#### Affiliation sociale

1. Le professeur a une bonne opinion des étudiants.
2. En classe, il y a une relation de confiance entre professeur et étudiants.
3. Le professeur est bienveillant avec les étudiants.
4. Quand j'ai des éléments de grammaire mal compris, le professeur m'explique sans façons.
5. En classe, le professeur dirige assez la grammaire du français.

## Appendice C

Question sur l'accomplissement de l'action

1. J'apprends les éléments de grammaire difficiles en lisant l'explication du matériel pédagogique attentivement.
2. Quand j'étudie pour le petit examen, j'utilise le matériel pédagogique.
3. Pour apprendre les éléments de grammaire difficiles, je répète l'exercice.
4. En lisant les explications, je souligne les points importants.
5. Sur les point importants, je prends des notes.
6. Je fais toujours les exercices et je remets tous les devoirs.
7. Je passe toujours le petit examen et je fais des révisions.
8. En dehors de la classe aussi, je travaille avec le matériel pédagogique distribué.

(Université de Kyoto, étudiant de troisième cycle)