



# **Pourquoi choisir le FLE ?**

## **Les motifs et leur influence sur l'apprentissage dans un lycée suédois**



*Auteur : Anna Leytes  
Superviseur : Kirsten Husung  
Examineur : Nathalie Hauksson Tresch  
Semestre : HT 2025  
Sujet : Français  
Niveau : Premier cycle  
Code de cours : 2FR30E*



## **Abstract**

This study examines the motives behind the choice to learn French as a foreign language (FLE) among students at an upper secondary school in Sweden. Our focus is the role these motives play in learning outcomes and whether a relation exists between them and academic performance. The study uses a quantitative methodology and draws upon Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory. The results reveal that academic achievement in learning French within a formal school setting is associated with extrinsic motives and suggest that in such context extrinsic motives can prove more effective than intrinsic ones.

**Mots-clés :** FLE, français langue étrangère, motifs de choix, théorie de l'autodétermination, théorie des buts d'accomplissement, motivation intrinsèque, motivation extrinsèque



## Table de matière

<b>Introduction .....</b>	<b>4</b>
Objet et objectif.....	4
Études antérieures.....	5
Disposition du travail.....	6
<b>Partie théorique .....</b>	<b>7</b>
Définition de la motivation.....	7
Théories de la motivation.....	8
Motivation et réussite scolaire .....	10
<b>Méthodologie .....</b>	<b>10</b>
Choix de l'approche méthodologique.....	10
Description de l'échantillon.....	11
Description du questionnaire.....	12
Description du test de maîtrise linguistique .....	15
<b>Résultats .....</b>	<b>16</b>
Performance .....	16
Motifs .....	17
<b>Discussion.....</b>	<b>22</b>
Interprétation des résultats à la lumière des théories motivationnelles .....	22
Implications pédagogiques .....	25
Limites de l'étude .....	25
<b>Conclusion.....</b>	<b>26</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>28</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>31</b>
Annexe 1 – Questionnaire .....	31
Annexe 2 – Distribution par fréquences des types de motifs.....	32
Annexe 3 - Distribution par fréquences des types de motifs pour élèves à haute performance .....	32
Annexe 4 – Impact de présence de type de motifs sur le score.....	33
Annexe 5 - Impact de présence de type de motifs sur le score élevé (≥80%) .....	33



## Introduction

### Objet et objectif

La motivation est un facteur déterminant dans le processus d'apprentissage. Dans son livre *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois écrit : « s'il n'y a pas de motivation, il n'y a pas d'apprentissage » (Bourgeois, 2011, p. 236). Selon lui, la motivation est ce qui permet à l'apprenant de se mobiliser, de s'impliquer et de s'engager dans le travail sur tous les plans : cognitif, émotionnel et comportemental (Bourgeois, 2011, p. 236). La motivation explique pourquoi un individu s'engage dans l'apprentissage et persiste malgré les difficultés rencontrées.

L'apprentissage d'une langue étrangère exige beaucoup d'efforts de la part de l'élève, ce qui nécessite une forte motivation. En Suède, la matière « Langues vivantes » (*Moderna språk*) est obligatoire pour certains programmes de la filière générale du lycée (*högskoleförberedande gymnasieprogram*), tels que les filières littéraire (*Humanistiska programmet*), scientifique (*Naturvetenskapsprogrammet*), sociale (*Samhällsvetenskapsprogrammet*) et économique (*Ekonomiprogrammet*) (Skolverket, 2025). Les langues vivantes font également partie des matières proposées en options libres (*Individuellt val*). Le français langue vivante est généralement proposé comme l'une de ces options.

Les motifs pour lesquels les élèves choisissent d'étudier le français langue étrangère (FLE) contribuent à la formation et au maintien de leur motivation. Ces motifs sont évidemment individuels et dépendent de la situation propre à chaque élève. Par exemple, certains sont motivés par le plaisir d'apprendre ou par l'intérêt qu'ils portent au pays où la langue est parlée. D'autres considèrent que la maîtrise du français sera utile pour leurs projets académiques et professionnels. La connaissance du français peut aussi avoir une valeur symbolique et contribuer au statut social de l'individu. Dans le contexte scolaire où le FLE est imposé, la raison de choisir le français peut être le désir d'obtenir une bonne note, des points de mérite supplémentaires (*meritpoäng*), ou d'éviter une autre langue perçue comme plus difficile. Ces motifs sont souvent multiples et évoluent avec le temps.

Le motif fait partie intégrante de la motivation et contribue à son développement. Certaines études montrent que la motivation peut prédire la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère autant que l'aptitude (Noels et al., 2003, p. 35). D'autres travaux, par exemple ceux de



Gardner (2010, p. 216), suggèrent qu'il existe une corrélation entre la performance (mesurée par la note obtenue) en classe de langue étrangère et la motivation.

Dans le présent mémoire, nous examinerons le rôle des motifs dans la réussite de l'apprentissage du FLE. Plus précisément, nous nous pencherons sur la problématique suivante : quelle est la relation entre les motifs pour lesquels les élèves choisissent d'apprendre le FLE et la réussite de cet apprentissage ? Nos questions de recherche sont : parmi les motifs du choix d'apprendre le FLE, lesquels sont les meilleurs facteurs prédictifs de la performance dans le contexte scolaire suédois et quelles implications pédagogiques peuvent avoir ces facteurs ?

Notre hypothèse de départ est que les motifs intrinsèques orientés vers l'apprentissage qui poussent les élèves à choisir d'apprendre le FLE ont de l'influence positive sur la performance et leur succès dans la maîtrise de la langue.

Par conséquent, le but de cette étude est de vérifier notre hypothèse et d'identifier les types de motifs qui ont le meilleur pouvoir prédictif de la performance scolaire pour l'apprentissage du FLE. Afin de vérifier notre hypothèse nous utiliserons la méthode quantitative, qui permet de mesurer des relations entre deux ou plus paramètres variables et valider ou invalider une hypothèse avec l'aide d'outils statistiques.

## **Études antérieures**

Il existe un certain nombre d'études sur les motifs pour lesquels les élèves choisissent d'étudier le FLE et sur le rôle de la motivation dans leur apprentissage. Nous pouvons citer, entre autres, le mémoire de licence de Jonathan Arbus (2023) intitulé *Le choix du FLE*, qui porte sur les facteurs influençant les lycéens. Le but de ce travail était d'identifier les motifs qui guident le choix du FLE au lycée (Arbus, 2023, p. 4). La méthode employée était quantitative. Les résultats de cette étude suggèrent que les trois facteurs les plus fréquents influençant le choix du FLE au lycée en Suède sont la réussite d'apprentissage précédent, des attitudes positives vers le FLE et la possibilité d'obtenir des points de mérite (meritpoäng) supplémentaires (Arbus, 2023, p. 20).

Un autre mémoire de licence, *Les attitudes d'élèves en cours de FLE* d'Anton Hedlund (2023), a étudié les attitudes des élèves envers l'apprentissage du FLE au collège, l'évolution de leur motivation ainsi que les facteurs contribuant à cette évolution (Hedlund, 2023, p. 5). L'étudiant a utilisé une méthode quantitative. Cette étude montre que le niveau de motivation ne baisse pas d'une année scolaire à l'autre mais la nature de la motivation évolue de l'intrinsèque



vers l'extrinsèque. Un autre résultat est que malgré une image positive du FLE, les élèves ont des attitudes négatives vers la matière scolaire, français langue vivante (Hedlund, 2023, p. 34).

Le mémoire de licence de Kajsa Nilsson (2017, p. 4) a exploré les facteurs motivationnels sous un autre angle. Ce travail a étudié les facteurs qui influencent le choix de poursuivre les études de FLE au lycée et le rôle que joue l'introduction des points de mérite supplémentaires dans ce choix (Nilsson, 2017, p. 4). L'étudiante a employé une méthode qualitative. Ce travail montre que les points de mérite supplémentaires jouent un rôle significatif pour le choix de poursuivre l'apprentissage du FLE au niveau quatre (Franska 4) malgré les attitudes négatives que certains élèves ont envers ce système.

Notre recherche se distingue des travaux cités précédemment, car nous cherchons à étudier l'influence des motifs du choix du FLE sur la performance scolaire. Notre recherche vise à établir une corrélation (si elle existe) entre les motifs et la réussite de l'apprentissage.

## **Disposition du travail**

Afin de répondre à notre problématique relative à la corrélation entre les motifs de choix du FLE par les lycéens suédois et leur réussite d'apprentissage et de maîtrise de la langue, ce mémoire est organisé en trois grandes parties.

La première partie, intitulée *Partie théorique*, établira le cadre théorique et conceptuel de l'étude. Tout d'abord elle définira la notion de la motivation. Ensuite elle présentera des principales théories de la motivation qui sont applicables dans la recherche sur la motivation dans le cadre scolaire. Puis nous présenterons les théories de la motivation ainsi que la recherche sur le lien entre motivation et performance scolaire.

La deuxième partie, *Méthodologie*, détaillera le protocole de recherche, incluant le choix de la méthodologie, l'échantillonnage, les instruments de collecte et traitement de données utilisés.

Enfin, la troisième partie, intitulée *Analyse des résultats et discussion*, présentera les résultats obtenus, procédera à l'analyse quantitative des données recueillies. Nous interpréterons les résultats observés et discuterons de leurs implications pour l'enseignement du FLE au lycée suédois, et puis nous identifierons les limites de l'étude et les perspectives de recherche futures.



## **Partie théorique**

### **Définition de la motivation**

La motivation est un concept complexe qui est utilisé lorsqu'on cherche à expliquer pourquoi nous agissons d'une façon ou d'une autre (Fenouillet, 2016, p. 9). Vallerand et Thill (1993, p. 18) soulignent que « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Fenouillet (2016, p. 10) propose d'intégrer le caractère dynamique de la motivation et insiste sur le fait que ce soit un phénomène interne propre à l'individu, même si la motivation peut être déterminée par des facteurs internes et externes (Fenouillet, 2016, p. 11). Berger (2021, p. 20) cite les travaux de Heckhausen et Kuhl (1985) qui proposent de considérer la motivation comme un processus. Cette vision de la motivation est également mise en avant par Fenouillet (2024, p. 58) dans son Modèle Intégratif du Processus Motivationnel (MIPM). Selon ce modèle, « la motivation humaine est un construit psychologique composé d'étapes, créé par des facteurs internes et/ou externes à l'organisme, qui peut ou non avoir pour effet de conduire l'individu à prendre certaines décisions, à mettre en place certaines stratégies pour aboutir à un ou à plusieurs résultats consciemment anticipés ou non » (Fenouillet, 2016, p. 67). Berger fonde son argumentation sur Heckhausen et Kuhl qui distinguent deux phases dans le processus de motivation : la phase « pré-décisionnelle » et la phase « post-décisionnelle » (Berger, 2021, p. 20). Berger décrit la première phase comme celle qui « concerne les intentions d'action, phase lors de laquelle l'individu évalue la valeur subjective de la tâche (par exemple son intérêt ou son utilité) qu'il doit réaliser ou qu'il envisage de réaliser ainsi que ses attentes de succès », tandis que la seconde phase « se déroule une fois que l'individu a formé une intention et qu'il s'est engagé dans la réalisation de la tâche selon un plan d'action plus ou moins défini » (Berger, 2021, p. 20). Ces deux phases sont en accord avec la distinction entre les notions de la motivation et de la volition qui font partie du MIPM (Fenouillet, 2024, p. 59). Dans ce modèle, la motivation englobe les motifs et les « prédictions préparant l'action ou le comportement » et la volition réunit « les stratégies, les comportements et les résultats qui découlent d'une mise en action », ce qui permet de mieux comprendre les dynamiques motivationnelles et de démontrer son caractère multifacette (Fenouillet, 2024, p. 59).



## Théories de la motivation

Étant donné la complexité de la notion de motivation, de nombreuses théories visent à l'expliquer et à l'étudier. Par exemple, Fenouillet, dans son ouvrage *Les théories de la motivation* (2016), présente 101 théories motivationnelles (Fenouillet, 2016, p.65). Notre étude se situe dans le domaine de la didactique et plus spécifiquement de l'apprentissage dans le cadre scolaire. Selon Viau (2009, p. 12), la motivation scolaire est « un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre ».

Les motifs représentent une partie intégrante de la motivation plus précisément de la première phase du processus motivationnel selon Berger (2021, p. 21) et du Modèle Intégratif du Processus Motivationnel (MIPM) selon Fenouillet (2024, p. 59). Nous considérons que, pour notre problématique, deux théories motivationnelles présentent un intérêt particulier : la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan et la théorie des buts d'accomplissement proposée initialement par Carol Dweck, John Nicholls, John Ames et développée plus tard par Elliot.

### *Théorie de l'autodétermination (TAD)*

La théorie de l'autodétermination (TAD), développée par Deci et Ryan depuis les années 1980 (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2017 cités dans Fréchette-Simard et al., 2020, pp. 507-509), distingue plusieurs formes de motivations qui se situent sur un continuum d'autodétermination. Selon cette théorie, le comportement humain est guidé par trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale (Fréchette-Simard et al., 2020, p. 507). Le comportement d'un individu peut être déclenché par des facteurs venant de lui-même ou par des facteurs extérieurs, ce qui mène à la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque (Fenouillet, 2016, p. 84). « Pour Deci et Ryan (2002), les personnes intrinsèquement motivées s'engagent librement dans des activités pour le plaisir et l'intérêt que procurent leurs pratiques » (Cosnefroy & Fenouillet, 2019, p. 129). Si le déclencheur d'un comportement est une pression extérieure, il s'agit de la motivation extrinsèque. Dans le cas de la motivation extrinsèque, le comportement est déclenché non pas par le plaisir de l'activité elle-même, mais par le fait que l'individu en retire quelque chose de plaisant (par exemple, une



récompense) ou évite quelque chose de déplaisant (par exemple, une punition) (Fréchette-Simard et al., 2020, p. 507). Le continuum d'autodétermination permet de percevoir la motivation comme une large gamme qui varie en différents degrés d'autodétermination entre la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (cité dans Fréchette-Simard et al., 2020, p. 508). Dans le cadre de l'apprentissage scolaire, la motivation extrinsèque est souvent aussi importante pour la réussite que la motivation intrinsèque. Notamment, Cosnefroy & Fenouillet (2019, p. 130) donnent cet exemple : « l'élève a compris que les apprentissages sont importants pour son avenir ou pour le métier qu'il veut réaliser plus tard ». Dans cette situation, une motivation extrinsèque implique néanmoins un choix personnel et, par conséquent, il s'agit d'une motivation autonome.

### *Théorie des buts d'accomplissement*

Plusieurs chercheurs ont contribué au développement de cette théorie. Fréchette-Simard et al. (2020, p. 504) citent de nombreux travaux, tels que : Ames, (1992), Dweck et Leggett (1988), Elliot (1999), Elliot et Hulleman (2017), Fryer et Elliot (2008). Cosnefroy (2019, p. 91) s'appuie sur les travaux d'Austin et Vancouver (1996) ainsi que Karoly (1999) pour sa définition d'un but comme « une représentation interne d'un résultat désiré ». Les buts sont classifiés selon deux axes : le premier axe fait la distinction entre les buts de maîtrise et les buts de performance (Ames, 1992 ; Dweck et Leggett, 1988 cités dans Fréchette-Simard et al. (2020, p. 504), et le deuxième axe différencie les buts d'approche-évitement (Elliot, 1999 ; Elliot et McGregor, 2001 cités dans Fréchette-Simard et al. (2020, p. 505). La classification qui intègre les deux axes comprend 4 types de buts : les buts de maîtrise-approche, les buts de maîtrise-évitement, les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement. Les buts de maîtrise-approche correspondent à une envie d'apprendre, de maîtriser une compétence, et les buts de maîtrise-évitement visent à éviter une baisse des résultats atteints auparavant, contrairement aux buts de performance-approche qui ont pour finalité de se montrer supérieur par rapport aux autres, et les buts de performance-évitement qui visent à éviter de se montrer moins compétent que les autres (Fenouillet & Cosnefroy, 2024, p. 301).

La théorie de l'autodétermination et la théorie des buts d'accomplissement ont en commun l'idée que la motivation a des aspects de nature interne et externe à l'individu, et elles s'intéressent



aux « raisons de s'engager dans l'activité » (Cosnefroy & Fenouillet, 2019, p. 137), ce qui est utile pour la problématique de notre étude.

## **Motivation et réussite scolaire**

La question de savoir s'il est possible d'établir une corrélation entre la motivation et la réussite scolaire anime de nombreuses recherches. Les résultats obtenus sont variables. D'un côté il y a des études qui démontrent cette corrélation, notamment les travaux de Steinmayr et Spinath (2008), Plante et al. (2012). La méta-analyse de Hattie (2009) montre également que la motivation peut prédire la performance scolaire. Une autre méta-analyse effectuée par Walker et al. (2024) met en question l'affirmation que la motivation joue un rôle important pour la réussite d'apprentissage.

Il résulte de cette présentation théorique que la motivation est un concept complexe et dynamique, qui est sujet à de nombreuses interprétations. Il convient donc de fixer le cadre théorique de cette étude afin d'éviter toute confusion avec d'autres sens possibles du terme « motivation ». Si la question du lien entre motivation et performance reste largement sujette à débat, il est reconnu que les motifs sont une composante de la motivation. Il apparaît donc naturel pour le sujet qui nous intéresse, de nous concentrer sur l'étude des liens entre les motifs et la performance.

## **Méthodologie**

Dans ce chapitre, nous présentons la méthode que nous avons appliquée pour atteindre l'objectif de notre recherche. Nous décrivons ici le choix de la méthode et sa justification, les outils de collecte des données, l'échantillon des élèves, le déroulement de l'étude et la méthode d'analyse des résultats.

### **Choix de l'approche méthodologique**

En prenant en compte que notre recherche vise à établir s'il existe une corrélation entre plusieurs paramètres (des motifs de choix du FLE et la performance scolaire), nous avons choisi une approche quantitative car elle permet de mettre en évidence des relations entre deux ou plusieurs variables afin de vérifier une hypothèse. Selon Boudreault & Cadieux (2018), « dans le cas d'une recherche quantitative, les nouvelles connaissances s'expliquent par des données collectées à l'aide d'instruments de mesure et présentées principalement sous forme de nombres ; la description



et les analyses statistiques de ces données fournissent de nouvelles informations et permettent de décrire, d'expliquer ou de prédire une situation ou un phénomène ». Nous allons appliquer la méthode descriptive corrélationnelle, car notre but est d'étudier la relation entre plusieurs variables : les variables indépendantes (l'ensemble de motifs du choix du FLE), et la variable dépendante, qui est la réussite d'apprentissage. Boudreault & Cadieux (2018) soulignent que la méthode corrélationnelle vise à montrer si deux ou plusieurs variables sont liées et dans quelle mesure. Dans le cadre de notre étude, nous allons mesurer les effets des variables indépendantes (les motifs du choix) sur la variable dépendante (la réussite d'apprentissage).

## **Description de l'échantillon**

Notre recherche est menée sur un échantillon constitué de 54 élèves étudiant le français dans un lycée dans une ville au sud de la Suède. Afin d'obtenir un échantillon représentatif de lycéens suédois nous avons pris en compte plusieurs critères. Tout d'abord notre échantillon inclut une proportion des élèves de seconde et première (årkurs 1, årkurs 2 av gymnasiet) qui étudient le FLE aux niveaux 3 et 4 (Franska steg 3, 4). Dans le lycée en Suède l'apprentissage d'une langue vivante étrangère est obligatoire pour les élèves des programmes du lycée général qui étudient les programmes préparatoires pour les études supérieures (högskoleförberedande gymnasieprogram). Notre échantillon inclut des élèves de deux filières où l'apprentissage du FLE est obligatoire : la filière scientifique (*Naturvetenskapsprogrammet*) et sociale (*Samhällsvetenskapsprogrammet*). Pour les élèves du programme scientifique l'apprentissage d'une langue vivante est obligatoire pendant un an et pour les élèves de programme social, pendant deux ans. La population des élèves est distribuée entre ses deux programmes.

Nous reconnaissons que la taille de l'échantillon est limitée (54 élèves). De plus, il inclut des élèves provenant uniquement de deux filières sur quatre où l'apprentissage du FLE est obligatoire.

Initialement 67 élèves ont accepté de participer à l'étude et ont répondu au questionnaire. Cependant 13 élèves ont été absents le jour du test de maîtrise linguistique. Par conséquent, l'échantillon final se compose de 54 élèves au total et inclut quatre groupes de lycéens :

- un groupe de la filière scientifique au niveau Français 3 (16 élèves) ;
- un groupe de la filière sociale au niveau Français 3 (19 élèves) ;
- un groupe de la filière scientifique au niveau Français 4 (12 élèves) ;



- un groupe de la filière sociale au niveau Français 4 (7 élèves).

## **Description du questionnaire**

Afin d'obtenir des données mesurables et quantifiables, la collecte de données se déroule en deux parties. La première partie vise à recueillir des informations sur les motifs de choix du FLE par les élèves par le biais d'une enquête par questionnaire. Ce questionnaire est développé en utilisant le modèle théorique de Philippe Carré (1999) qui propose une typologie des motifs d'engagement dans une formation.

### *Typologie des motifs d'engagement en formation*

Les définitions et les théories de la motivation sur lesquelles nous nous appuyons mettent l'accent sur les raisons des comportements, les buts d'engagement dans une activité, ou les motifs. Carré (1998) a proposé un modèle théorique pour faire une typologie des motifs d'engagement en formation. Ce modèle repose sur deux axes d'orientation motivationnelle. La première distinction est entre l'orientation intrinsèque et extrinsèque : « dans le premier cas, le résultat attendu est confondu avec l'activité de formation, alors que dans le second, la formation a pour fonction de permettre d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs » (Carré, 1998, p. 123). Le second axe répartit l'orientation vers l'apprentissage et vers la participation. Le premier regroupe des motifs qui visent l'acquisition des compétences, autrement dit, « centrés sur l'apprentissage de savoirs » (Carré, 1998, p. 123), et le second, ceux qui visent la participation et anticipent « un résultat indépendant de l'apprentissage de savoirs » (Carré, 1998, p. 123).

Ce modèle propose dix types de motifs d'engagement en formation répartis sur les deux axes :

- Motif épistémique (intrinsèque orienté vers l'apprentissage) : le but de l'individu est le plaisir d'apprendre et l'acquisition de connaissances.
- Motif socio-affectif (intrinsèque orienté vers la participation) : l'individu s'attend à bénéficier des contacts sociaux liés à la participation à la formation.
- Motif hédonique (intrinsèque orienté vers la participation) : « participer pour le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation » (Carré, 1998, p. 125).



- Motif économique (extrinsèque orienté vers la participation) : l'individu participe à la formation pour des motifs matériels directs (comme des allocations) ou indirects (pour en tirer des profits plus tard à la suite de la formation).
- Motif prescrit (extrinsèque orienté vers la participation) : la participation à la formation est dictée par l'injonction d'autrui, explicite (une contrainte légale) ou implicite (par exemple, conseillé par une figure d'autorité).
- Motif dérivatif (extrinsèque orienté vers la participation) : pour éviter des situations ou des activités désagréables.
- Motif opératoire professionnel (extrinsèque orienté vers l'apprentissage) : l'individu s'attend à acquérir des compétences nécessaires pour son activité professionnelle.
- Motif opératoire personnel (extrinsèque orienté vers l'apprentissage) : les savoirs que l'individu vise à acquérir sont nécessaires en dehors de son activité professionnelle.
- Motif identitaire (extrinsèque orienté vers la participation) : l'individu souhaite acquérir des compétences et/ou la reconnaissance symbolique pour la préservation ou la transformation de son image identitaire et sociale.
- Motif vocationnel (extrinsèque orienté vers l'apprentissage) : l'individu souhaite acquérir des compétences et/ou la reconnaissance symbolique pour la préservation ou la transformation de sa situation professionnelle.

Chaque personne peut avoir plusieurs motifs combinés de différentes manières, constituant un profil motivationnel individuel original (Carré, 1998, p. 127).

Nous considérons que cette typologie est bien adaptée pour le but de notre étude parce qu'elle est basée sur des théories motivationnelles bien établies et utilisées en didactique. Cette typologie reflète la nature multifacette de la motivation et permet de situer des motifs d'engagement en formation sur quatre axes en accord avec la TAD et la théorie des buts d'accomplissement.

Les données sur les motifs des élèves à choisir le FLE ont été collectées par le biais d'un questionnaire à questions fermées. Le questionnaire propose aux élèves une liste de motifs possibles. Les élèves choisissent un ou plusieurs motifs. Pour garantir que le questionnaire est compréhensible par tous les participants, il est formulé en suédois. Ce type de collecte des données permet de dresser un profil motivationnel des élèves. Le questionnaire est distribué sous forme



papier pendant le cours de FLE auprès de quatre groupes d'élèves de la seconde et de la première année d'un lycée. Le questionnaire complet distribué aux élèves est présenté en Annexe 1.

La première question était : « Depuis combien d'années étudies-tu le FLE ? ». Les options de réponse possibles étaient : moins d'un an, 1 – 2 ans, 3 – 4 ans, plus de 4 ans. Nous avons inclus cette question car la durée de l'apprentissage est un facteur susceptible d'influencer de façon significative le niveau de maîtrise linguistique.

La question sur les motifs était formulée de la manière suivante : « Pourquoi as-tu choisi d'étudier le français ? » La Figure 1 présente la liste des motifs. La colonne 1 contient la liste des motifs en français, la colonne 2 – leur classification selon la typologie développée par Carré (1998).

<b>Motif</b>	<b>Type selon Carré</b>
1. Je m'intéresse à la France (culture, musique, sport, société).	TM1 Épistémique
2. Je m'intéresse à la langue française/ Le français est une belle langue.	
3. Mes amis ont choisi ce cours.	TM2 Socio-affectif
4. Le professeur avait l'air sympathique.	
5. Tout le monde a choisi une langue (par exemple, l'espagnol) et j'ai choisi une autre langue pour être dans un petit groupe.	TM3 Hédonique
6. J'ai besoin de ce cours pour obtenir suffisamment de points de mérite.	TM4 Économique
7. Je suis obligé.	TM5 Prescrit
8. Mes parents (ou d'autres membres de ma famille) pensent que l'apprentissage du français présente des avantages.	
9. Le professeur me l'a conseillé.	
10. C'est une langue facile à apprendre.	TM6 Dérivatif
11. Il est plus facile d'obtenir une bonne note en français.	
12. Je m'intéresse au français plus qu'à d'autres langues.	
13. Le français est nécessaire pour mes projets professionnels.	TM7 Opérateur professionnel
14. Le français est nécessaire pour mes projets académiques.	
15. J'ai des relations avec la France en dehors de l'école.	TM8 Opérateur personnel
16. J'aimerais bien aller en France.	
17. Le français est une langue respectée.	TM9 Identitaire



18. Le français est l'une des langues les plus répandues dans le monde.	TM10 Vocationnel
---	------------------

Figure 1 : La classification des motifs selon la typologie de Carré (1998).

Selon le modèle théorique de Carré (1998), les motifs présentés dans notre questionnaire sont répartis en quatre groupes :

- Le groupe des motifs intrinsèques orientés vers l'apprentissage correspond au type de motif 1 (TM1 épistémique) ;
- Le groupe des motifs intrinsèques orientés vers la participation réunit les types de motifs 2 (TM2 socio-affectif) et 3 (TM3 hédonique) ;
- Les motifs extrinsèques orientés vers l'apprentissage sont représentés par les types de motifs 7 (TM7 opératoire professionnel), 8 (TM8 opératoire personnel) et 10 (TM10 vocationnel) ;
- Les motifs extrinsèques orientés vers la participation correspondent aux types de motifs 4 (TM4 économique), 5 (TM5 prescrit), 6 (TM6 dérivatif) et 9 (TM9 identitaire).

### **Description du test de maîtrise linguistique**

Dans un second temps, nous mesurons la réussite d'apprentissage, ce qui est effectué à l'aide d'un test de compréhension écrite et orale. Pour ce test, nous avons choisi d'utiliser le test national du ministère de l'Éducation suédois (Prov och bedömningsstöd, Del Läsa och Höra i franska 3 pour les élèves du niveau Français 3, et franska 4 pour les élèves du niveau Français 4). Ce test nous permet de recueillir des données mesurables et convertibles en données numériques. Un autre avantage est que ce test a été développé spécifiquement pour le contexte scolaire suédois en prenant en compte les compétences attendues par le programme scolaire suédois. Le seuil de haute performance a été établi à 80 %, car cette valeur correspond aux notes A et B, les notes les plus élevées, dans le système éducatif suédois. Le test a eu lieu 2 semaines après l'enquête sur les motifs de choix du FLE. Il a été effectué pendant le cours de FLE auprès des élèves participants à l'étude et présents ce jour-là (54 élèves).

Afin de protéger les données personnelles des participants, l'enquête et le test de compétence sont anonymisés. Un code individuel a été attribué à chaque participant afin d'établir le lien entre les motifs et la performance tout en respectant l'anonymat. La participation à l'étude a été volontaire.



Afin d'établir s'il existe une corrélation entre les variables, nous utilisons des méthodes d'analyse statistique. « Le travail d'analyse des données consiste à classer, à catégoriser, à expliquer les données, à les décrire et à les analyser en rapport avec les objectifs et les hypothèses de l'étude » (Zagre, 2013, p. 106). Les questionnaires sont analysés pour établir les profils motivationnels des élèves qui sont mis en relation avec les résultats du test de compétence linguistique afin de vérifier si la corrélation entre les variables a une signification statistique et pourrait, par conséquent, prédire le succès d'apprentissage du FLE.

## Résultats

Cette partie est dédiée à la présentation des données recueillies lors de cette étude grâce à l'enquête et au test de maîtrise linguistique, en les mettant en relation avec l'objectif de recherche formulé dans l'introduction.

A la première question du questionnaire : « Depuis combien d'années étudies-tu le FLE ? » parmi les 54 élèves qui ont participé à notre étude 6 étudient le FLE depuis 3 à 4 ans, et la grande majorité (48 élèves) ont répondu qu'ils étudient le FLE depuis plus de 4 ans. Cela montre que l'échantillon est homogène par rapport à la durée d'apprentissage. Par conséquent, on peut s'attendre à ce que l'influence de ce facteur sur la performance ne soit pas significative.

## Performance

Le test de compréhension écrite et orale a été administré afin d'évaluer le niveau de compétence linguistique. La Figure 2 présente les statistiques générales des scores et de la performance.

Scores	Valeur (%)
Score moyen	73
Écart-type	14
Score médian	74
Haute performance	37
Performance moyenne	63

Figure 2 : Statistiques générales des scores et de la performance.

Les résultats du test montrent que l'échantillon est composé d'élèves ayant un niveau de maîtrise relativement élevé, ce qui est illustré par le score moyen de 73 % et le score médian de 74 %. Le pourcentage d'élèves à haute performance de 37 % (soit 20 élèves sur 54) confirme cette



conclusion. L'écart-type de 14 % révèle que le niveau de compétence est, néanmoins, relativement hétérogène au sein de l'échantillon.

## Motifs

Les résultats collectés montrent que les motifs choisis par les élèves ne sont pas distribués de façon homogène. Une analyse des fréquences d'occurrence de chaque motif a permis de dégager les préférences principales des apprenants. La Figure 3 présente le graphique qui illustre la distribution des fréquences de tous les motifs proposés dans le questionnaire.

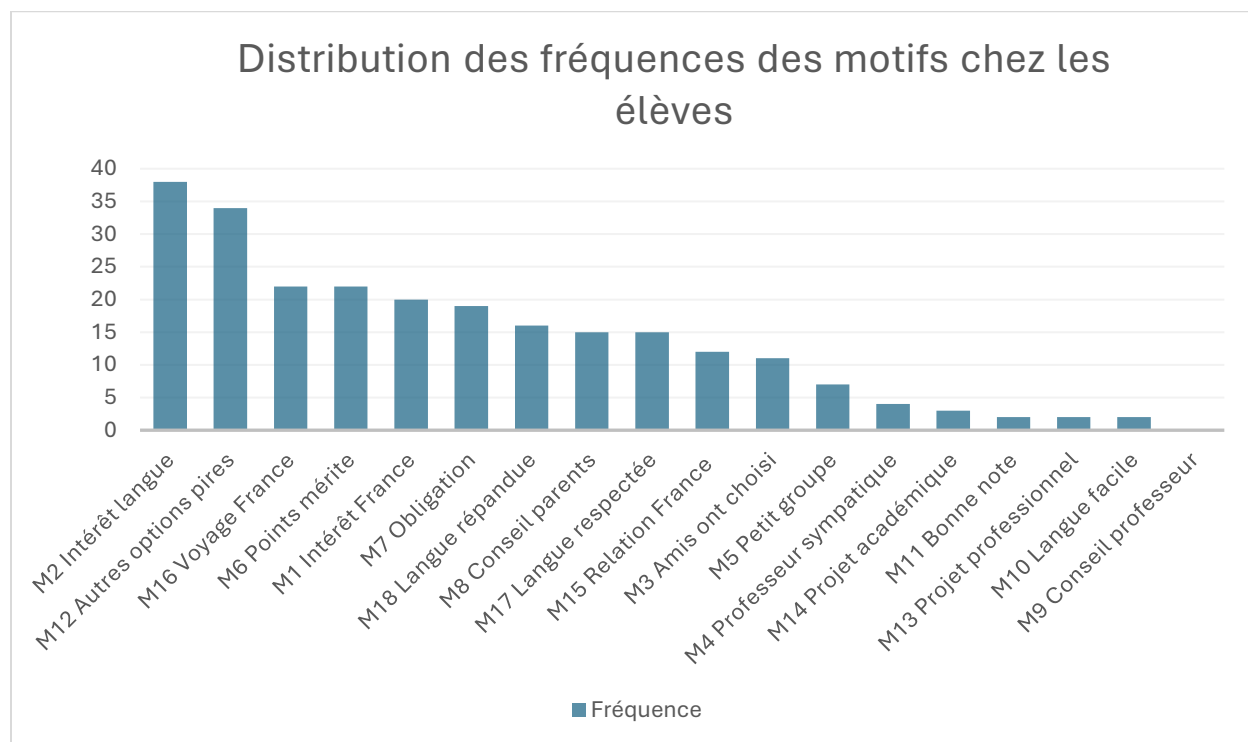


Figure 3 : Distribution des fréquences des motifs individuels chez les élèves.

Les résultats montrent qu'un nombre limité de motifs ont été choisis par la majorité des élèves.

- Motifs les plus fréquents :
  - Le motif 2 (« Je m'intéresse à la langue française/ Le français est une belle langue »), le plus courant, a 38 occurrences et a été choisi par 72 % des élèves.
  - Le deuxième motif le plus choisi est le motif 12 (« Je m'intéresse au français plus qu'à d'autres langues »), qui apparaît 34 fois (64 %).
- Motifs les moins fréquents :



- Inversement, les motifs 14 (« Le français est nécessaire pour mes projets académiques »), 11 (« C'est plus facile d'obtenir une bonne note en français »), 13 (« Le français est nécessaire pour mes projets professionnels ») et 10 (« C'est une langue facile à apprendre ») sont extrêmement rares.
- Finalement, le motif 9 (« Le professeur me l'a conseillé ») n'est pas présent du tout dans les réponses.

La distribution par types de motifs est également inégale. La Figure 4 présente la répartition par fréquences des types de motifs, regroupés selon la typologie de Carré (1998). Le tableau avec les statistiques de fréquence détaillées est présenté en Annexe 2.

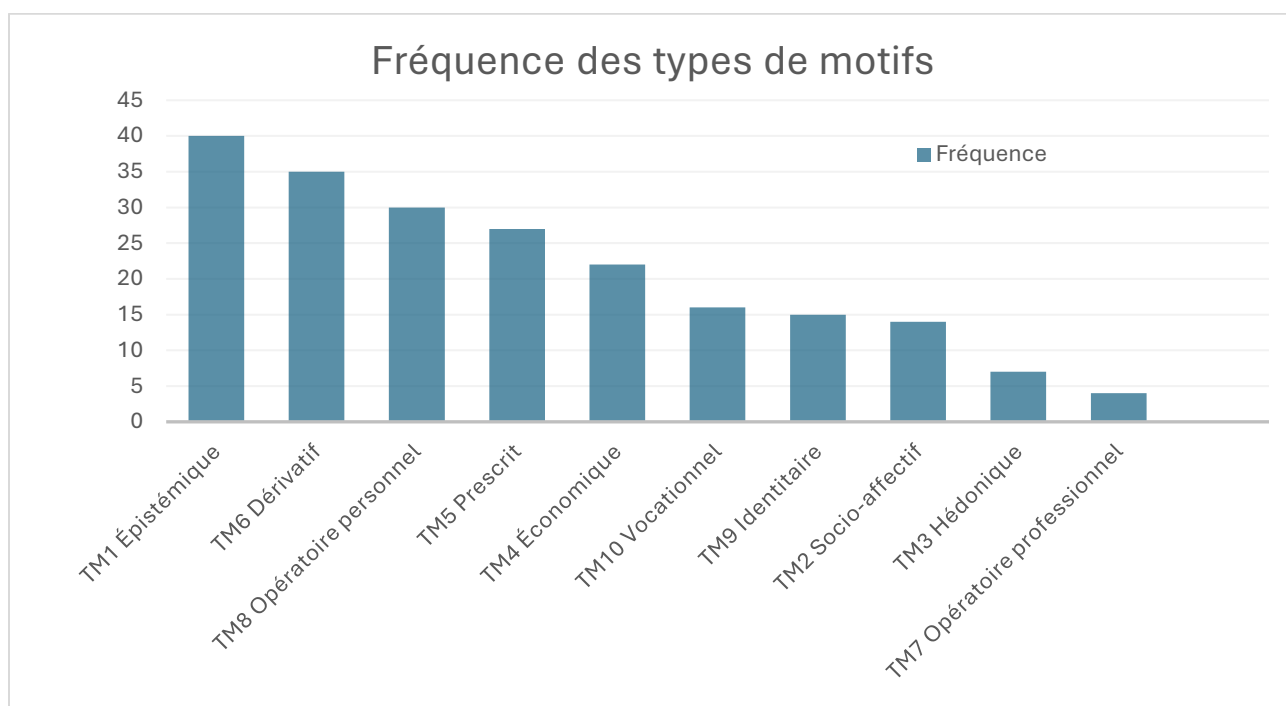


Figure 4 : Distribution par fréquences des types de motifs

Types de motifs les plus courants :

- Le type de motif 1 (TM1, épistémique) est le plus courant et a été choisi par 40 élèves (74 %).
- Le type de motif 6 (TM6, dérivatif), choisi par 35 élèves (65 %), et le type de motif 8 (TM8, opératoire personnel), choisi par 30 élèves (56 %), constituent un deuxième palier de motifs fréquemment utilisés.

Types de motifs les moins courants :



- À l'opposé, les types de motifs tels que le TM3 (hédonique) (7 élèves) et le TM7 (opérateur professionnel) (4 élèves) sont beaucoup plus rares.

Cette distribution révèle que les deux types de motifs les plus fréquents sont à l'opposé l'un de l'autre de point de vue de leur orientation :

- Le type de motif épistémique (TM1) est intrinsèque orienté vers l'apprentissage (intérêt, plaisir de savoir).
- Le type de motif dérivatif (TM6) est extrinsèque orienté vers la participation (éviter la difficulté, facilité perçue).

### *Relations entre les motifs et la performance*

Cette section présente l'analyse statistique de la relation entre les types de motifs de choix du FLE (selon la typologie de Carré) et la performance obtenue au test de maîtrise linguistique. Les résultats sont synthétisés à travers les Figures 5 à 8.

La Figure 5 illustre la fréquence des différents types de motifs spécifiquement chez les élèves ayant obtenu un score élevé (ceux classés en haute performance, soit  $\geq 80\%$ ).

Fréquence des types de motifs pour les scores élevés.

- Le type de motif 6 (TM6, dérivatif) est le plus fréquent (15 occurrences) parmi les élèves ayant obtenu le score le plus élevé au test de compétence linguistique.
- Il est suivi par les types de motifs 1 (TM1, épistémique) et 8 (TM8, opératoire personnel), avec 12 occurrences chacun.
- Inversement, les types de motifs 3 (TM3, hédonique) et 7 (TM7, opératoire professionnel) sont les moins fréquents, avec seulement 2 occurrences chacun.

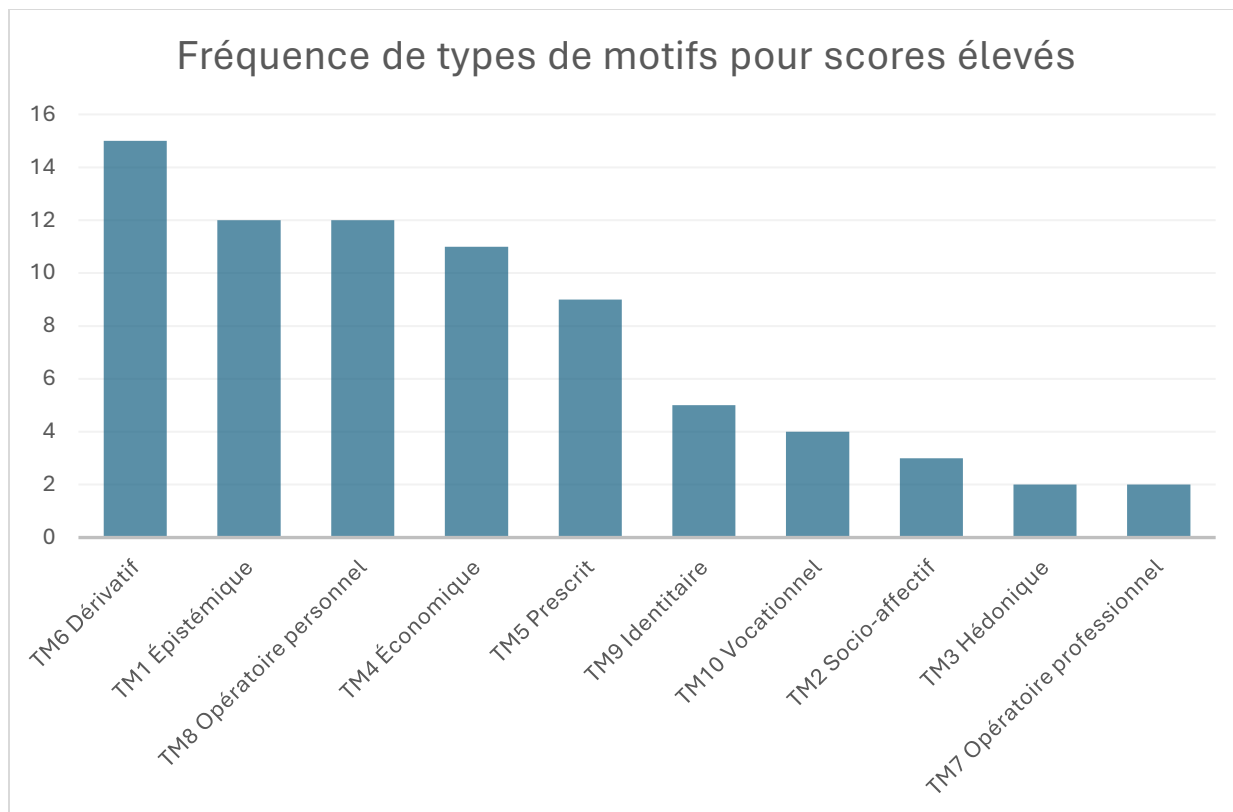


Figure 5 : Fréquence de types de motifs pour scores élevés.

Une première observation révèle que les motifs extrinsèques (TM6, TM8, TM4, TM5) sont globalement plus fréquents chez les élèves à haute performance, en comparaison avec les types de motifs intrinsèques (TM1, TM2, TM3), dont les TM2 et TM3 se classent parmi les moins fréquents.

Les Figures 6 et 7 détaillent l'impact des types de motifs sur le score moyen et sur la probabilité d'atteindre la haute performance (seuil de  $\geq 80\%$ ).

La Figure 6 montre la relation entre les types de motifs et la variation du score obtenu lors du test de FLE. Nous avons calculé la différence en comparant le score moyen obtenu par les élèves ayant choisi chaque type de motif et ceux qui ne l'ont pas choisi. Le graphique (Figure 6) illustre l'impact de la présence ou l'absence de chaque type de motif sur le score.

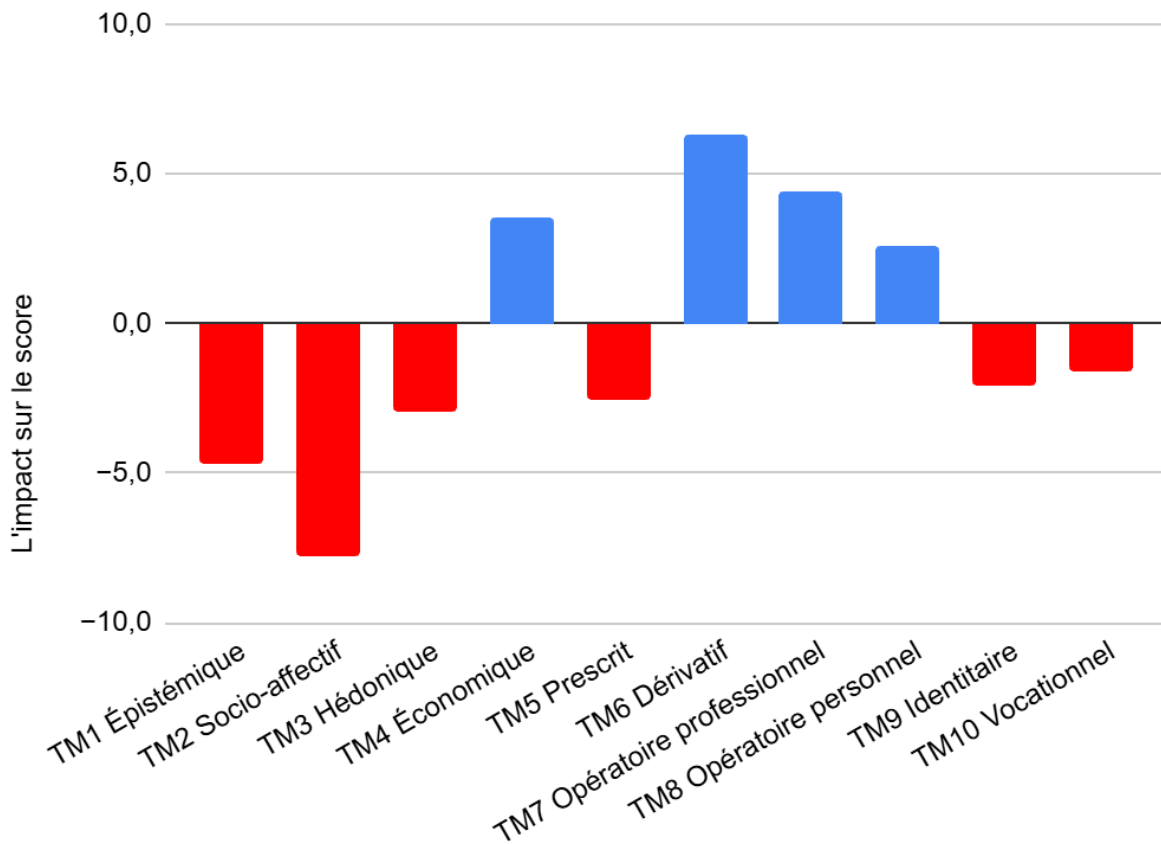


Figure 6 : L'impact de type de motif sur le score moyen.

Étude de l'association entre le type de motif et le score :

- Le type de motif 6 (dérivatif) est le plus positivement associé à un score élevé, avec une contribution moyenne de + 6,3 points.
- Il est suivi par le TM7 (opérateur professionnel) (+ 4,4 points) et le TM4 (économique) (+ 3,6 points).
- À l'inverse, les types de motifs 2 (socio-affectif) (- 7,8 points) et 1 (épistémique) (- 4,7 points) sont associés au score d'une manière négative.

La Figure 7 illustre l'influence des types de motifs sur la probabilité d'atteinte du seuil de haute performance.

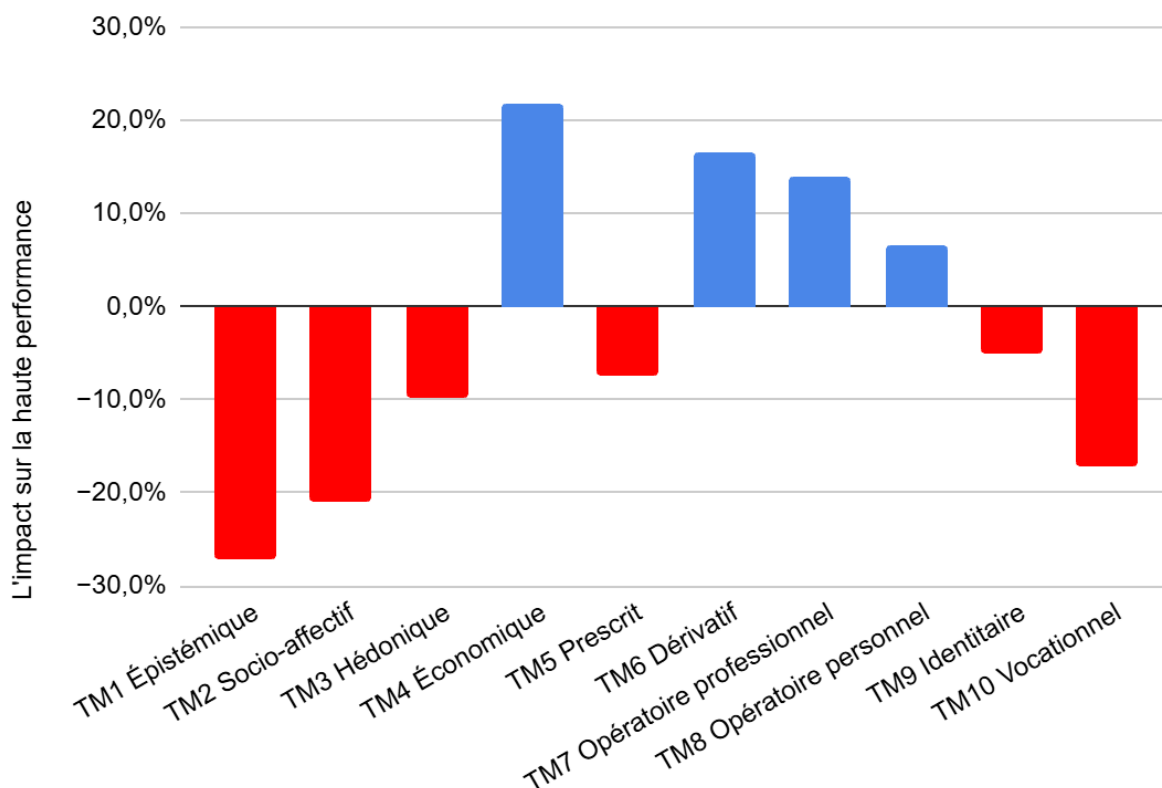


Figure 7 : L'impact de type de motif sur la haute performance.

Étude de l'association entre le type de motif et la haute performance :

- Le type de motif 4 (économique) a une association la plus forte à la réussite, augmentant la probabilité de haute performance de 21,9 %.
- Les types de motifs 6 (dérivatif) et 7 (opérateur professionnel) suivent, avec un impact de 16,5 % et 14 % respectivement.
- Les types de motifs qui ont une association négative à la haute performance sont TM1 (épistémique), TM2 (socio-affectif) et TM10 (vocationnel).

## Discussion

### Interprétation des résultats à la lumière des théories motivationnelles

Les résultats de notre étude, illustrés par la Figure 4, montrent que bien que la majorité des élèves choisissent le FLE pour l'intérêt et le plaisir d'apprendre (Cosnefroy & Fenouillet, 2019, p. 129) – les motifs intrinsèques (TM1 – épistémique : l'intérêt pour la France et la langue française), une très grande partie d'entre eux est également motivée par des motifs extrinsèques (Fréchette-Simard



et al., 2020, p. 507) et choisit le FLE afin d'éviter des difficultés ou des contraintes (TM6 – dérivatif : le choix du FLE est perçu comme le plus facile et/moins contraignant comparé aux autres options disponibles). Selon la théorie des buts d'accomplissement (Fenouillet & Cosnefroy, 2024, p. 301), le TM1 peut être classifié comme un motif – but de maîtrise (qui correspond à l'apprentissage dans la classification de Carré), ou plus précisément maîtrise-approche, tandis que le TM6 est associé à un but de performance-évitement (éviter de montrer son incompetence ou choisir la facilité pour garantir le succès). L'interprétation possible de cette situation est que dans le contexte scolaire où, malgré les attitudes positives envers le FLE, l'apprentissage est obligatoire et perçu par les élèves comme une contrainte à laquelle il faut répondre de la manière la moins coûteuse possible en termes d'effort.

Quant aux motifs comme les facteurs prédictifs du succès d'apprentissage, l'analyse illustrée par les Figures 6 et 7 confirme que les types de motifs les plus associés aux scores élevés et aux hautes performances sont des motifs extrinsèques (TM4, TM6, TM7). Inversement, les motifs intrinsèques (TM1, TM2, TM3) exercent une influence négative ou faible sur la performance et le score obtenu.

Toutefois, une observation plus détaillée des résultats révèle que l'influence sur la performance n'est pas déterminée par l'orientation apprentissage vs. participation de ces motifs :

- Motifs à influence positive :
  - TM7 (opérateur professionnel) : extrinsèque orienté apprentissage.
  - TM6 (dérivatif) et TM4 (économique) : extrinsèque orienté participation.
- Motifs à influence négative :
  - TM1 (épistémique) : intrinsèque orienté apprentissage.
  - TM2 (socio-affectif) : intrinsèque orienté participation.

Cette distribution des résultats montre que l'axe orientation apprentissage ou orientation participation n'exerce pas d'influence (positive ou négative) sur la performance.

Si nous analysons ces résultats selon la théorie des buts d'accomplissement, nous voyons que les motifs à influence positive sont hétérogènes. Notamment, TM4 (économique) peut être classifié comme motif performance-approche, tant que TM6 (dérivatif) – performance-évitement, et TM7 (opérateur professionnel) – maîtrise-approche. Nous constatons autant de diversité parmi les motifs à l'influence négative : TM1 (épistémique) est un type de motif maîtrise-approche, et TM2 (socio-affectif) – performance-évitement. Par conséquent, nous ne trouvons pas de relation



entre les types des buts d'accomplissement et la performance. Dans le cadre de la théorie des buts d'accomplissement le choix de la stratégie maîtrise-approche peut se montrer aussi efficace que la stratégie performance-évitement quand le succès est évalué par des notes et des points de mérite (Fenouillet & Cosnefroy, 2024, p. 301).

Quant à la théorie de l'autodétermination (TAD), le résultat de la présente étude peut paraître paradoxal, car selon TAD, la motivation intrinsèque « place l'intérêt au cœur du comportement » (Cosnefroy & Fenouillet, 2019, p. 129) et favorise la persévérance, l'engagement qualitatif que l'on s'attend à associer aux hautes performances. Néanmoins, la distinction entre la motivation intrinsèque et extrinsèque ne résume pas la totalité de la TAD, qui postule que le besoin d'autodétermination joue un rôle déterminant pour le maintien de la motivation. De ce point de vue, la motivation extrinsèque peut également être autodéterminée. Un élève peut considérer que les activités scolaires sont importantes pour des raisons autres que l'intérêt accordé à la matière étudiée.

Ce dernier point semble probable dans le contexte scolaire obligatoire d'apprentissage du FLE. Dans un tel environnement, les motivations extrinsèques sont fortement favorisées par les mécanismes institutionnels : l'importance des notes, la compétition entre les élèves et la nécessité d'accumuler des points de mérite pour l'avenir académique/professionnel. Par conséquent, dans ce contexte spécifique, les motifs extrinsèques (visant l'évitement de la contrainte ou l'obtention de bénéfices externes telles que de bonnes notes et des points de mérite) peuvent s'avérer plus efficaces pour atteindre une haute performance mesurée par un test standardisé. Dans ce contexte, la prise en compte de bénéfices extérieurs, tels que de bonnes notes et des points de mérite, pousse les élèves à faire un choix personnel et à fournir des efforts dans l'apprentissage du FLE. Ce choix personnel permet d'intérioriser les motifs et rend la motivation autonome (Cosnefroy & Fenouillet, 2019, p. 130). Le degré d'autodétermination élevé permet aux élèves d'atteindre de hautes performances.

Selon Viau (2009, p. 12), la motivation scolaire est « un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre ». Les résultats de cette étude montrent que les élèves qui perçoivent le FLE comme utile soit pour l'obtention de bonnes notes et/ou de points



de mérite, soit pour leurs projets professionnels et personnels ont une meilleure chance de persévérer et de réussir.

Cette analyse montre, en définitive, que nos résultats sont cohérents avec la théorie d'autodétermination, et confirment que dans le contexte scolaire la motivation extrinsèque autodéterminée peut se montrer plus efficace pour la haute performance.

## **Implications pédagogiques**

Il est possible de tirer quelques implications pour la pratique d'enseignement du FLE au lycée suédois en relation avec les résultats obtenus par notre étude.

- Indépendamment du type de motivation initial des apprenants, il semble essentiel de les encourager à réfléchir sur leurs motifs et leurs buts, afin de stimuler l'internalisation des objectifs et de donner du sens à l'activité d'apprentissage.
- Relier les contenus du cours aux projets professionnels, universitaires ou personnels des élèves permettra de consolider de différents types de motivation et d'engager le plus grand nombre d'élèves.
- La motivation intrinsèque (l'intérêt pour la matière) n'est pas suffisante pour obtenir de bons résultats d'apprentissage dans le contexte scolaire. Par conséquent, elle doit être stratégiquement renforcée par la motivation extrinsèque, non pas par la contrainte, mais par l'explicitation de la valeur utilitaire et académique du FLE (notes, opportunités académiques, etc.). Il s'agit de rendre la motivation extrinsèque plus autodéterminée.

## **Limites de l'étude**

Notre étude comporte un nombre de limites que nous allons discuter ci-dessous.

D'abord, la nature du phénomène étudié constitue une limite. Comme nous l'avons démontré dans la partie théorique, la motivation est un construit complexe qui ne se limite pas aux seuls motifs d'engagement en activité. Afin d'accomplir la tâche avec succès, il est aussi important d'avoir un plan d'action, des stratégies et des comportements permettant d'atteindre ses buts – ce que Fenouillet (2024, p. 59) distingue sous le terme de volition. Nous reconnaissons que notre étude se concentre uniquement sur les motifs, et, par conséquent, ne prend pas en compte l'importance de la volition.



En outre, la motivation est un facteur parmi d'autres qui influencent la performance scolaire (aptitude, qualité de l'enseignement, environnement éducatif, etc.), et ne suffit pas à elle seule à expliquer la réussite ou l'échec d'apprentissage.

## **Conclusion**

L'analyse quantitative des résultats obtenus montre que la réussite d'apprentissage du FLE, telle qu'elle est représentée par le score élevé obtenu lors du test de compréhension écrite et orale, est associée aux types de motifs de choix du FLE extrinsèques. Plus spécifiquement, les motifs liés à l'utilité professionnelle (TM7), à l'aspect économique d'obtention des points de mérite (TM4) et à l'évitement de la difficulté (TM6) se sont montrés comme des prédicteurs de réussite les plus solides dans le cadre scolaire que nous avons étudié. De ce fait, nous constatons que notre hypothèse de départ n'a pas été confirmée.

Ce constat est néanmoins cohérent avec la théorie d'autodétermination si nous prenons en compte le contexte scolaire, et plus spécifiquement, le lycée suédois. Dans ce cadre, où la compétition pour l'accès aux études supérieures dépend des points de mérite, la motivation extrinsèque semble avoir été internalisée par les élèves. Ces résultats ne signifient pas que l'intérêt pour la langue française est absent, mais plutôt qu'il ne suffit pas, à lui seul, à mobiliser les efforts nécessaires pour obtenir des scores élevés lors de tests standardisés. À l'inverse, une motivation extrinsèque autodéterminée – où l'élève perçoit clairement la valeur utilitaire du français pour son avenir – constitue un moteur d'engagement, et permet élaborer des stratégies d'apprentissage plus efficaces.

Sur le plan pédagogique, cette recherche suggère qu'un enseignement du FLE en Suède ne peut se contenter de cultiver le plaisir d'apprendre. Il nous semble crucial de sensibiliser les élèves à la valeur académique et professionnelle que l'apprentissage du FLE peut apporter pour renforcer son aspect utilitaire. Un autre point important en accord avec la théorie d'autodétermination est de favoriser l'autodétermination des apprenants par le choix de méthodes pédagogiques.

Malgré les limites de cette étude – notamment l'absence de prise en compte de la volition (le passage de l'intention à l'action) et d'autres facteurs ayant une influence sur la performance, tels que l'aptitude ou l'environnement pédagogique – nous considérons que notre travail apporte un éclairage sur l'influence des motifs de choix du FLE par les lycéens sur leur succès d'apprentissage.



Notre étude peut être poursuivie sous différents aspects. Il sera pertinent de répliquer les résultats obtenus sur un plus grand échantillon de la population d'élèves, en incluant des élèves de plusieurs filières du lycée, tels que des programmes économique et littéraire, ainsi que des élèves à performance plus basse. Une autre piste possible est de compléter l'étude quantitative par une étude qualitative afin d'évaluer le niveau de motivation comme un facteur d'influence sur la performance.



## Bibliographie

- Arbus, J. (2023). *Le choix du FLE : Quels sont les facteurs qui influencent les élèves au lycée dans leur choix ?* (Mémoire de licence). Université Linnaeus, Växjö. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-118511>
- Berger, J. (2021). Motivation à apprendre, autorégulation motivationnelle et procrastination à l'adolescence. *Revue Française De Pédagogie*, 210, 19–36. <https://doi.org/10.4000/rfp.10033>
- Boudreault, P., & Cadieux, A. (2018). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.9>
- Bourgeois, É. (2011). La motivation à apprendre. Dans É. Bourgeois et al., *Apprendre et faire apprendre* (p. 233–253). Presses Universitaires de France.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamique d'engagement en formation. *Education Permanente*, 136, 119–132.
- Cosnefroy, L. (2019). Les théories reposant sur le concept de but. Dans P. Carré & F. Fenouillet (Dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (pp. 89–105). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0089>
- Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2019). Motivation et apprentissages scolaires. Dans P. Carré & F. Fenouillet (Dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (p. 125–145). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0125>
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod.
- Fenouillet, F. (2024). Le modèle intégratif du processus motivationnel. Dans *Grand manuel de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (p. 28–69). Dunod. <https://shs.cairn.info/grand-manuel-de-psychologie-de-la-motivation--9782100856602-page-28?lang=fr>
- Fenouillet, F., & Cosnefroy, L. (2024). Motivation et apprentissages scolaires. Dans *Grand manuel de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (p. 292–317). Dunod. <https://shs.cairn.info/grand-manuel-de-psychologie-de-la-motivation--9782100856602-page-292?lang=fr>



- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. (2020). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De L'Éducation De McGill*, 54(3), 500–518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Gardner, R. C. (2010). Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective. Dans R. B. Kaplan (Éd.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2e éd., pp. 204–216). Oxford Handbooks.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Corwin.
- Hedlund, A. (2023). *Les attitudes d'élèves en cours de FLE : Comment la motivation se développe à travers les cours de FLE au collège* (Mémoire de licence). Université Linnaeus, Växjö. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-122663>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 1. Les motivations. Dans *Motivation et réussite scolaire* (4e éd.). [EPUB]. Dunod.
- Nilsson, K. (2017). *Les facteurs motivationnels pour étudier le français langue étrangère au lycée en Suède. Quel rôle jouent les points supplémentaires ?* (Mémoire de licence). Université de Lund, Lund. <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/8899785>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational Orientations and Self-Determination theory. *Language Learning*, 53(S1), 33–64. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223>
- Plante, I., O'Keefe, P. A., & Théorêt, M. (2012). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37(1), 65–78. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9282-9>
- Skolverket. (2025). *Gymnasieprogrammen* (Gy25). <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen-gy25>
- Skolverket. (s.d.). *Bedömningsstöd. Gymnasieskola. Franska*. <https://www.skolverket.se/prov-et-bedomning/bedomning/logga-in-et-hitta-bedomningsstod#/subjects/R3lbtmFzaWVza29sYQ%3D%3D/115?course=-1>



- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Lafreniere, M. A. K. (2019). Chapitre 3. La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 47–66). Dunod.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. A. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Vigot.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Walker, A., Aguiar, N. R., Soicher, R., Kuo, Y., & Ressig, J. (2024). Exploring the relationships of learners and instructors in online courses. *Online Learning*, 28(4).  
<https://doi.org/10.24059/olj.v28i4.4602>
- Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales : manuel de recherche sociale à l'usage des étudiants*. L'Harmattan.
- Walker, A., Aguiar, N. R., Soicher, R., Kuo, Y., & Ressig, J. (2024). Exploring the relationships of learners and instructors in online courses. *Online Learning*, 28(4).  
<https://doi.org/10.24059/olj.v28i4.4602>
- Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales : manuel de recherche sociale à l'usage des étudiants*. L'Harmattan.



## Annexes

### Annexe 1 – Questionnaire

*Varför läser du franska?*

<ul style="list-style-type: none"><li>• Hur länge har du läst franska? Välj ett alternativ som stämmer för dig.</li></ul>	
1. Mindre än 1 år	<input type="checkbox"/>
2. 1 – 2 år	<input type="checkbox"/>
3. 2 – 3 år	<input type="checkbox"/>
4. Längre än 4 år	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Varför valde du att läsa franska? Du får kryssa i alla alternativ som stämmer för dig.</li></ul>	
1. Jag är intresserad av Frankrike (kulturen, musiken, sporten, samhället).	<input type="checkbox"/>
2. Jag är intresserad av det franska språket / Franska är ett vackert språk.	<input type="checkbox"/>
3. Mina kompisar valde den här kursen.	<input type="checkbox"/>
4. Läraren verkade sympatisk.	<input type="checkbox"/>
5. Alla andra valde ett annat språk (t.ex. spanska) och jag valde franska för att få vara i en liten grupp.	<input type="checkbox"/>
6. Jag behöver kursen för att få tillräckligt med gymnasiepoäng/meriter.	<input type="checkbox"/>
7. Jag är tvungen att välja ett modernt språk.	<input type="checkbox"/>
8. Mina föräldrar (eller andra familjemedlemmar) tycker att det är bra att jag lär mig franska.	<input type="checkbox"/>
9. Läraren rekommenderade mig att välja franska.	<input type="checkbox"/>
10. Det är ett lätt språk att lära sig.	<input type="checkbox"/>
11. Det är lättare att få ett bra betyg i franska.	<input type="checkbox"/>
12. Jag är mer intresserad av franska än av andra språkval.	<input type="checkbox"/>
13. Franska behövs för mina framtida yrkesplaner.	<input type="checkbox"/>
14. Franska behövs för mina framtida studieplaner (universitet/högskola).	<input type="checkbox"/>
15. Jag har en koppling till Frankrike utanför skolan (t.ex. släkt, vänner, resor).	<input type="checkbox"/>
16. Jag skulle vilja åka till Frankrike.	<input type="checkbox"/>
17. Franska är ett respekterat/ansett språk.	<input type="checkbox"/>
18. Franska är ett av de mest spridda språken i världen.	<input type="checkbox"/>



## Annexe 2 – Distribution par fréquences des types de motifs

Type de motif selon Carré (1998)	Fréquence	Fréquence normalisée
Type_Motif_1	40	74%
Type_Motif_6	35	65%
Type_Motif_8	30	56%
Type_Motif_5	27	50%
Type_Motif_4	22	41%
Type_Motif_10	16	30%
Type_Motif_9	15	28%
Type_Motif_2	14	26%
Type_Motif_3	7	13%
Type_Motif_7	4	7%
<i>Nombre moyen de types par élève</i>		3,9

## Annexe 3 - Distribution par fréquences des types de motifs pour élèves à haute performance

Type de motif selon Carré (1998)	Fréquence	Fréquence normalisée
Type_Motif_6	15	75%
Type_Motif_1	12	60%
Type_Motif_8	12	60%
Type_Motif_4	11	55%
Type_Motif_5	9	45%
Type_Motif_9	5	25%
Type_Motif_10	4	20%
Type_Motif_2	3	15%
Type_Motif_3	2	10%
Type_Motif_7	2	10%



#### Annexe 4 – Impact de présence de type de motifs sur le score

Type de motif selon Carré (1998)	Moyenne score avec	Moyenne score sans	Impact score %
Type_Motif_1	72,1	76,8	-4,7
Type_Motif_2	67,6	75,4	-7,8
Type_Motif_3	70,8	73,7	-3,0
Type_Motif_4	75,5	71,9	3,6
Type_Motif_5	72,1	74,6	-2,5
Type_Motif_6	75,6	69,3	6,3
Type_Motif_7	77,5	73,0	4,4
Type_Motif_8	74,5	71,9	2,6
Type_Motif_9	71,9	73,9	-2,0
Type_Motif_10	72,2	73,8	-1,6

#### Annexe 5 - Impact de présence de type de motifs sur le score élevé ( $\geq 80\%$ )

Type de motif selon Carré (1998)	Percentage de score élevé avec	Percentage de score élevé sans	Impact réussite
Type_Motif_1	30,0%	57,1%	-27,1%
Type_Motif_2	21,4%	42,5%	-21,1%
Type_Motif_3	28,6%	38,3%	-9,7%
Type_Motif_4	50,0%	28,1%	21,9%
Type_Motif_5	33,3%	40,7%	-7,4%
Type_Motif_6	42,9%	26,3%	16,5%
Type_Motif_7	50,0%	36,0%	14,0%
Type_Motif_8	40,0%	33,3%	6,7%
Type_Motif_9	33,3%	38,5%	-5,1%
Type_Motif_10	25,0%	42,1%	-17,1%