



ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et la motivation pour apprendre le français langue étrangère chez des étudiants estoniens universitaires

Merilyn Meristo

Université de Tallinn, Estonie

merilyn.meristo@tlu.ee

<https://orcid.org/0000-0002-9666-7752>

Reçu le 13-01-2020 / Évalué le 08-02-2020 / Accepté le 25-06-2020

Résumé

Cette étude explore la satisfaction des besoins fondamentaux des étudiants et la motivation pour apprendre le français langue étrangère (FLE) à l'université dans le contexte estonien. L'article présente la théorie de l'autodétermination en tant que théorie centrale expliquant les besoins psychologiques fondamentaux des individus ainsi que le phénomène complexe de la motivation. L'étude se base sur la méthode quantitative et a été menée auprès de 46 étudiants universitaires de français. Les données montrent que la motivation des étudiants est notamment intrinsèque et que les besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits.

Mots-clés : théorie de l'autodétermination, besoins psychologiques fondamentaux, motivation, étudiants de FLE, Estonie

Estonian university students' satisfaction of basic psychological needs and motivation to study French

Abstract

This study explores the satisfaction of students' basic psychological needs and the motivation to learn French as a foreign language at university level in the Estonian context. The paper introduces the self-determination theory as a macro theory that explains innate universal psychological needs as well as the complex phenomenon of motivation. The study is based on the quantitative approach; the sample includes 46 students of French. The data reveal that the motivation of students is mostly intrinsic and that their basic psychological needs are satisfied.

Keywords: self-determination theory, basic psychological needs, motivation, students of French, Estonia

Introduction

Depuis la Déclaration de Bologne en 1999, l'enseignement supérieur en Europe a vécu de nombreuses réformes au niveau international impliquant des changements de politique au niveau national, modifiant le niveau organisationnel des universités.

La mise en œuvre du système, appelée le processus de Bologne¹, a initié différentes réformes selon les spécificités de chaque pays (Annala, Mäkinen, 2017 ; Krücken, 2014 ; Seeber *et al.*, 2015). En 2014-2015, les universités publiques d'Estonie ont vécu des réformes de l'enseignement supérieur qui ont eu un impact direct sur la gestion financière des universités : comme l'apprentissage est devenu gratuit, les revenus antérieurs générés par les frais de scolarité n'ont plus été disponibles, tandis que le budget fourni par l'État est resté le même. Les universités ont dû donc réorganiser leurs principes financiers. Par conséquent, de nombreux établissements universitaires ont été contraints de réformer leurs programmes d'études en les combinant ou en les fermant complètement. C'est le cas du programme d'études du FLE à l'Université de Tallinn, qui a été réorganisé. Depuis les réformes, les langues modernes, telles que le français, l'anglais, l'italien, l'allemand et l'espagnol font partie du même programme d'études, permettant l'apprentissage de ces langues à partir du niveau débutant (sauf l'anglais où le niveau avancé est exigé dû à son statut dans le système éducatif estonien). Ce dernier point est une nouveauté importante à noter. La possibilité de choisir le FLE comme première spécialité a ouvert les portes à tous les intéressés quels que soient leurs expériences et contacts antérieurs avec le français. Cette situation a permis de faire une sélection des candidats au regard de leurs résultats aux examens d'entrée à l'université. Aujourd'hui, cinq ans après les réformes, on peut constater une forte stabilité dans le programme et c'est le bon moment d'étudier la motivation des étudiants à apprendre le français afin de comprendre leur degré de motivation intrinsèque et de mieux les soutenir dans la poursuite de leurs études. Par conséquent, cette recherche a pour but d'examiner les deux questions suivantes : dans quelle mesure les trois besoins psychologiques fondamentaux des étudiants du FLE (i.e. le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale) sont satisfaits et qu'est-ce qui caractérise la motivation des étudiants du FLE à apprendre le français ?

1. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) est une approche psychologique de la motivation qui postule que les humains, d'une façon innée, ont des besoins psychologiques fondamentaux dont la satisfaction est essentielle à leur croissance, à leur intégrité et à leur bien-être (Ryan, Deci, 2000). Les trois besoins psychologiques fondamentaux sont celui d'autonomie (le désir d'exercer ses capacités), celui de compétence (le désir d'interagir efficacement avec l'environnement), et celui d'affiliation sociale (le désir de se sentir connecté avec d'autres personnes) (*ibid.*). D'après la TAD, la plupart des gens ont toujours tendance à être actifs par nature, à être inspirés et à s'efforcer d'apprendre de nouvelles compétences et d'appliquer

leurs talents de manière responsable, ce qui à son tour implique des traits positifs sur leur nature humaine. Ces trois besoins sont nécessaires pour garantir le fonctionnement optimal de la tendance naturelle à la croissance et à l'intégration, ainsi que le développement social et le bien-être personnel. Cette théorie a été considérablement développée au cours des vingt dernières années en raison du fait qu'elle trouve une application dans de nombreux domaines différents et, par conséquent, a été utilisée dans de nombreuses études psychologiques (Meristo, 2016 ; Ryan, Deci, 2017). À titre d'exemple, les études sur le bien-être humain indiquent que répondre à ces besoins peut réduire la dépression et l'anxiété (Ryan *et al.*, 2008) ; que la satisfaction de ces trois besoins prédit le bien-être psychologique (Vansteenkiste *et al.*, 2006) ; que le soutien de l'autonomie et le contrôle psychologique jouent un rôle important dans le développement des enfants (van der Kaap-Deeder *et al.*, 2017). Les sous-chapitres suivants introduisent les trois besoins psychologiques fondamentaux plus en détail.

1.1. Les besoins psychologiques fondamentaux

Le besoin d'autonomie peut être défini comme la liberté de choisir, de planifier et de mettre en œuvre son comportement, ses actions, ses objectifs et son mode de vie (Skinner, Edge, 2002). De plus, il est à noter que pour l'autonomie il faut que l'individu veuille être la source de son propre comportement et l'initiateur de l'activité qu'il a choisie pour lui-même (Gagné, 2003 ; Ntoumanis *et al.*, 2009). En conséquence, ceux dont le besoin d'autonomie est satisfait ont tendance à profiter et à ne pas rencontrer les problèmes psychologiques de ceux qui ne sont pas capables d'agir de manière autonome (Julien *et al.*, 2009). Au cours des recherches, il a été constaté que dans les classes où l'autonomie règne, les élèves ont tendance à montrer plus de curiosité et de désir de travailler et, par conséquent, ont une plus grande motivation intrinsèque (cf. Flink *et al.*, 1990 ; Noels *et al.*, 2019 ; Orsini *et al.*, 2018 ; Schunk *et al.*, 2008). Inversement, les élèves qui sont soumis à plus de contrôle perdent non seulement de l'initiative, mais apprennent moins efficacement, en particulier lorsque l'apprentissage nécessite une certaine créativité (Amabile, 1996 ; Patall *et al.*, 2019).

Le besoin de compétence renvoie à la croyance d'une personne qu'elle est capable de faire face aux circonstances et situations. La compétence est la conviction qu'on peut être efficace dans une activité particulière (Ryan *et al.*, 2008). Des facteurs socio-contextuels tels que, par exemple, la rétroaction et la communication influencent le sens de la compétence (Ryan, Deci, 2000). Un facteur défavorable pour un sentiment de compétence d'une personne est le jugement négatif des

autres concernant ses propres activités (Baumeister, Leary, 1995). En outre, les études montrent qu'un sentiment de compétence ne favorise pas la motivation intrinsèque, si ce n'est pas accompagné d'un sentiment d'autonomie, qui apparaît lorsqu'il existe des facteurs tels que la possibilité de choisir, la reconnaissance des sentiments et l'acceptation de la direction de soi-même (Reeve, 2009, 2017).

Le besoin d'affiliation sociale est ce besoin de se sentir appartenir à un certain groupe de personnes, de lieu, d'activité, etc. (Baumeister, Leary, 1995). En d'autres termes, il s'agit du besoin de se sentir intégré dans les relations sociales et appartenir à un groupe. Dans leurs études, Anderson, Manoogian et Reznick (1976) ont noté que lorsque les élèves travaillaient sur une tâche intéressante en présence d'un étranger qui les ignorait et ne répondait pas à leur initiative, cela conduisait à un très faible niveau de motivation intrinsèque pour les élèves. Ryan et Grolnick (1986) ont également constaté un très faible niveau de motivation chez les élèves dont les enseignants étaient froids et indifférents.

1.2. La motivation

La motivation est un processus plutôt qu'un produit. Par conséquent, nous ne pouvons pas l'observer directement, mais nous pouvons la déduire d'actions et de verbalisations. La motivation implique des objectifs qui donnent un élan et une orientation vers l'action (Schunk *et al.*, 2002). Les objectifs peuvent rester peu clairs et peuvent changer avec l'expérience. Néanmoins, il est de grande importance que les personnes soient conscientes de quelque chose qu'elles recherchent ou évitent. La motivation exige que les gens comprennent la relation entre leur comportement et le résultat souhaité (Ryan, Deci, 2000). Schunk, Pintrich et Meece (2008 : 4) proposent une définition générale de la motivation, « le processus par lequel l'activité dirigée par des objectifs est soutenue ». La plupart des recherches visent à expliquer les différents niveaux des systèmes de récompenses intrinsèques, extrinsèques et altruistes (Watt, Richardson, 2008 ; Wigfield, Eccles, 2002 ; Sansone, Harackiewicz, 2000). Une personne intrinsèquement motivée exécute une activité parce qu'elle est agréable, et le processus de l'action est plus important que le produit (Schunk *et al.*, 2008 ; Ryan, Deci, 2000). La motivation peut être physique, cela renvoie à l'effort et la persévérance ; et mentale, c'est-à-dire les actions cognitives, telles que la planification, le suivi, l'organisation, l'évaluation des situations et la prise de décisions.

Selon la TAD, les composants les plus importants de la motivation sont l'intérêt et le plaisir. Ryan et Deci (2000) expliquent que certains individus sont motivés parce qu'ils apprécient l'activité en tant que telle, tandis que d'autres sont stimulés par une forte influence extérieure. Par ailleurs, certains sont motivés par l'intérêt en

soi, tandis que d'autres ont une motivation matérielle. Il y a aussi ceux qui sont prêts à accomplir une tâche afin de se démarquer et se différencier des autres dans quelque aspect, tandis que d'autres, au contraire, sont dirigés par la peur d'attirer l'attention sur eux-mêmes.

Ces différences de motivation indiquent qu'il existe deux types distincts de motivation, à savoir intrinsèque et extrinsèque. Ainsi, dans le premier cas, la motivation vient de l'intérieur et, par conséquent, les intérêts et les valeurs personnelles sont en tête de notre intention d'agir, et dans l'autre, la motivation est causée par des choses extérieures.

1.2.1. La motivation intrinsèque

La définition la plus courante de la motivation intrinsèque consiste à effectuer une activité pour elle-même plutôt que comme un moyen permettant d'arriver à une fin. Les comportements intrinsèquement motivés se produisent indépendamment de toute forme de renforcement ou de récompense (Sansone, Harackiewicz, 2000). Les gens intrinsèquement motivés travaillent sur des tâches parce qu'ils les trouvent agréables. Ainsi, l'exécution des tâches est sa propre récompense et ne dépend pas de récompenses explicites ou d'autres influenceurs externes. Il faut noter qu'aucun des motifs externes ne dispose d'un potentiel aussi positif que la motivation intrinsèque, qui se caractérise par une tendance à rechercher la nouveauté et à faire face à divers défis, à développer et à utiliser ses capacités, et à avoir soif de recherche et de formation (Ryan, Deci, 2000).

La compréhension générale est que la motivation la plus efficace vient de l'extérieur de la personne, mais les recherches approfondies menées par Richard M. Ryan et Edward L. Deci (Ryan, Deci, 2017) montrent toutefois que l'auto-motivation, c'est-à-dire la motivation intrinsèque, est le point focal de la créativité, de la responsabilité et d'un comportement sain. Les menaces, les délais, les notes et les objectifs imposés peuvent réduire la motivation intrinsèque. D'ailleurs, les liens les plus forts existent entre la motivation intrinsèque et les sentiments de compétence et d'autonomie. Néanmoins, la satisfaction du besoin d'affiliation est également importante pour la motivation intrinsèque (Ryan, Deci, 2000).

1.2.2. La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est la motivation à s'engager dans une activité pour atteindre les résultats visés. Le contrôle extrinsèque tend à tourner l'attention des personnes uniquement vers le résultat, au lieu du processus (Ryan, Deci, 2000). Les personnes qui sont extrinsèquement motivées sont engagées dans l'activité

parce qu'elles estiment que cela aura des conséquences agréables telles qu'une récompense ou l'éloge de l'enseignant (*ibid.*). La motivation extrinsèque a pour effet de contrôler ; et contrôler signifie généralement la menace et l'utilisation du pouvoir. Ainsi, les motivateurs extrinsèques font pression avec les délais, la surveillance, les objectifs imposés, les évaluations - mais ils minent tous la motivation intrinsèque. De surcroît, en prétendant être motivé par des facteurs extrinsèques, comme les récompenses, on fait ce que l'on pense qui doit être fait, et pourtant, cela ne vient pas de désirs intérieurs, mais des forces extérieures et on devient plus aliéné de sa motivation intrinsèque (Vansteenkiste *et al.*, 2005).

1.2.3. Le contexte social

Par nature, une personne a tendance à montrer une motivation intrinsèque ; cependant, cette motivation est fragile quand les conditions - sociales ou environnementales - sont défavorables. Notamment, c'est le contexte social qui est l'élément catalyseur dans la motivation et le développement personnel, qui détermine comment les gens deviennent plus motivés, énergiques et intégrés dans certaines situations et certains domaines que dans d'autres (Ryan, Deci, 2000). Gordeeva (2010) corrobore l'importance du contexte social et son rôle dans la manifestation de diverses formes de motivation et d'activité efficace de l'individu. L'environnement social peut augmenter ou diminuer la motivation intrinsèque, selon son effet sur les besoins psychologiques innés des personnes. Il existe de nombreuses études explorant la motivation des étudiants pour apprendre le français notamment dans un contexte universitaire (Arvidsson, Lundell, 2019 ; Baranowski, 2015 ; Velazquez Herrera, 2011 ; Mady, 2010 ; Meristo, 2008).

2. Méthodes

L'objectif principal de la présente étude consiste à examiner dans quelle mesure les trois besoins psychologiques fondamentaux des étudiants de FLE sont satisfaits et ce qui caractérise la motivation des étudiants du FLE à apprendre le français.

2.1. Les participants

50 étudiants du FLE de l'Université de Tallinn ont été contactés par courrier électronique en 2020. Au total, 46 personnes ont accepté de participer à l'étude, de 19 à 43 ans (âge moyen 23 ans), 36 femmes et 10 hommes. L'échantillon comprend des étudiants qui étudient le français comme première et deuxième spécialité au niveau de la licence, dont 16 étudiants au niveau de langue A1, 12 étudiants au

niveau A2, 10 étudiants au niveau B1, 6 étudiants au niveau B2 et 2 étudiants au niveau C1².

2.2. Les outils

Cette étude quantitative est composée d'un questionnaire en deux parties (repris de Deci *et al.*, 1994). La première partie détermine le degré de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des étudiants au cours de leurs études de FLE (Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques Fondamentaux - ÉSBPF), et la deuxième examine le niveau de motivation intrinsèque des étudiants à apprendre le français (Inventaire de Motivation Intrinsèque - IMI). La langue originale des questionnaires est l'anglais. La traduction estonienne a été validée par une étude antérieure (Meristo *et al.*, 2016). Pour répondre à chacune des affirmations, les participants ont été invités à utiliser une échelle de 7 points, où 1 signifie "complètement en désaccord", 4 signifie "neutre" et 7, "en accord total".

La partie ÉSBPF du questionnaire contient 21 affirmations divisées en trois sous-catégories :

1. La satisfaction du besoin d'autonomie (par exemple, l'affirmation « Je peux décider librement comment accomplir les tâches »)
2. La satisfaction du besoin de compétence (ex. « Dans les cours de français j'acquiers de nouvelles connaissances »)
3. La satisfaction du besoin d'affiliation sociale (ex. « J'ai de bonnes relations avec mon professeur »).

La partie IMI comprend 22 affirmations, regroupées dans les quatre sous-catégories suivantes :

1. Intérêt/plaisir (ex. « Je trouve mes études de français très intéressantes »)
2. Compétence perçue (ex. « Je suis content de mes progrès dans mes études »)
3. Choix perçu (ex. « Étudier le français, c'est mon propre choix »)
4. Pression/tension (ex. « Je suis tendu lorsque je fais mes devoirs »).

Chacune des quatre sous-catégories contient 5-7 affirmations, qui sont placées au hasard dans le questionnaire. Il est important de noter que la sous-catégorie "pression/tension" est un prédicteur négatif de la motivation intrinsèque dont les affirmations sont inversées.

Le questionnaire créé sur Google Forms a été distribué aux étudiants participant à des cours de français (aux niveaux A1, B1, B2 et C1), accompagné d'une lettre contenant une brève explication sur l'étude et des instructions pour compléter le

questionnaire. La participation était volontaire. Les étudiants ont été informés que les données obtenues dans le cadre du sondage sont confidentielles et sont utilisées exclusivement pour la recherche quantitative.

3. Résultats

Comme nous l'avons déjà précisé, l'objectif de cette étude est double : d'une part, elle vise à mesurer les trois besoins psychologiques fondamentaux des étudiants de FLE (§ 3.1) et, d'autre part, à étudier la motivation des étudiants à apprendre le français (§ 3.2).

3.1. Les besoins psychologiques fondamentaux

La première question de recherche a été de mesurer les niveaux de trois besoins psychologiques fondamentaux en apprenant le FLE à l'université. Le Tableau 1 ci-dessous contient les valeurs moyennes de chaque sous-catégorie de besoins psychologiques comprise dans la partie ÉSBPF du questionnaire, ainsi que les valeurs alpha. Ces dernières renvoient à la validité interne du questionnaire et elles sont toutes acceptables, voire satisfaisantes ($>0,7$). En général, on peut constater que les trois besoins psychologiques fondamentaux des étudiants sont satisfaits, puisque les valeurs de chaque sous-catégorie s'affichent au-dessus de la moyenne ($>3,5$ p.).

Sous-catégories	Moyenne	Écart-type	Coefficient alpha de Cronbach	Nombre d'affirmations
Besoin d'autonomie	4,82	1,224	0,73	7
Besoin de compétence	5,23	1,065	0,81	6
Besoin d'affiliation social	6,15	1,118	0,70	8

Tableau 1 : Valeurs moyennes des sous-catégories de besoins psychologiques fondamentaux

Le score le plus bas se situe dans « autonomie », étant néanmoins un résultat assez élevé. Les étudiants perçoivent l'autonomie surtout dans les situations dans lesquelles ils peuvent s'impliquer et exercer leurs intérêts personnels, leurs désirs, leurs objectifs, leurs valeurs, leurs préférences. L'autonomie dans les études n'apparaît pas automatiquement, mais doit être soutenue et encouragée par les professeurs (Reeve, 2009). Les activités menant à la croissance de l'autonomie sont en effet directement liées au soutien de la motivation intrinsèque. Quoique le résultat de cette étude soit prometteur et illustre un environnement universitaire

favorable aux étudiants, rappelons qu’il s’agit d’un processus continu et pas d’un résultat statique.

Ensuite, les scores élevés de « compétence » reflètent de quelle manière les étudiants vivent les défis optimaux, sont engagés dans leur milieu universitaire et s’investissent dans leur apprentissage. De plus, le haut niveau de la compétence démontre qu’ils sont bien fournis au niveau des conseils de soutien et des stratégies dont ils ont besoin pour progresser.

La troisième sous-catégorie, « affiliation sociale », dont les scores très élevés témoignent de bonnes relations sociales dans un milieu universitaire, corrobore à son tour le reste des résultats de l’étude actuelle. Sans appartenir à un groupe social (composé des apprenants et du personnel académique et administratif), les autres besoins ne peuvent pas être satisfaits. Vansteenkiste et ses collègues (2006) soulignent l’importance d’inviter les étudiants à travailler ensemble, à s’aider à réussir, à construire un consensus et à donner des retours significatifs. C’est le contexte prosocial qui crée les conditions favorables au développement des autres besoins ainsi qu’à la motivation.

3.2. La motivation

La deuxième question de recherche a été de savoir ce qui caractérise la motivation pour apprendre le français chez les étudiants de FLE. Le Tableau 2 ci-dessous contient les valeurs moyennes de chaque sous-catégorie motivationnelle comprise dans la partie IML du questionnaire, ainsi que les valeurs alpha qui sont toutes satisfaisantes.

Sous-catégories	Moyenne	Écart-type	Coefficient alpha de Cronbach	Nombre d’affirmations
Intérêt/plaisir	5,87	1,102	0,84	7
Compétence perçue	4,91	1,422	0,81	5
Choix perçu	6,27	1,540	0,71	5
Pression/tension	3,6	1,036	0,80	5

Tableau 2 : Valeurs moyennes des sous-catégories de motivation

Comme signalé précédemment dans la partie théorique, c’est la sous-catégorie « intérêt/plaisir » qui est un prédicteur positif et l’indicateur le plus important de la motivation intrinsèque. Les résultats actuels nous permettent de conclure que la motivation interne des étudiants de l’Université de Tallinn est à un niveau assez élevé et cela correspond aux résultats suédois présentés par Arvidsson et Lundell (2019).

La sous-catégorie « compétence perçue » indique dans quelle mesure les participants perçoivent leur efficacité à atteindre leurs objectifs, ainsi qu'à prendre plaisir à participer à des activités dans lesquelles ils se considèrent efficaces. Les scores indiquent un résultat moyen. Cela peut être expliqué par le grand nombre de débutants parmi l'échantillon qui ne maîtrisent pas encore le français au niveau qu'ils souhaiteraient.

La notion de « choix perçu » est théorisée comme prédicteur positif des aspects comportementaux de la motivation intrinsèque. Les participants ont obtenu ici les scores les plus élevés, ce qui signifie que l'apprentissage du FLE est un choix conscient pour la plupart des étudiants. De surcroît, ce résultat est très satisfaisant surtout au niveau institutionnel et reflète le bon choix des candidats au cours des examens d'entrée. Ce résultat est semblable aux résultats d'une étude auprès d'étudiants mexicains, bien que la méthode utilisée ait été différente (Velazquez Herrera, 2011).

En outre, les résultats bas pour « pression/tension » confirment que les étudiants ne subissent pas de stress lors des cours de langue française, ce qui est une condition favorable à la motivation intrinsèque. Il est intéressant de noter que ceux qui ont obtenu un faible score pour la « compétence perçue » n'ont pas forcément obtenu un score élevé pour la « pression/tension », mais ceux qui ont obtenu un score élevé pour la « compétence perçue », ont obtenu des résultats très souvent faibles concernant la « pression/tension ». Les étudiants qui possèdent des compétences supérieures gèrent évidemment mieux leurs sources de tension et de stress liées à leurs études de FLE.

Conclusion

Cette étude a cherché à étudier la motivation intrinsèque des étudiants de l'Université de Tallinn et la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux. En fin de compte, on peut conclure que la motivation intrinsèque est une tendance à rechercher la nouveauté et à faire face à divers défis, à développer et à utiliser ses capacités, et à avoir soif de recherche et de formation (Ryan, Deci, 2000). Et d'ailleurs, afin d'aider à maintenir et augmenter la motivation, ainsi que le bien-être d'une personne, il est nécessaire de satisfaire les trois besoins psychologiques fondamentaux. En outre, il ne faut pas oublier le contexte social, qui est également capable d'influencer la motivation et le développement d'une personne.

Quant aux besoins psychologiques des étudiants perçus au cours de l'apprentissage du français, les résultats portent à croire qu'ils sont bien soutenus. En outre, comme les données de cette analyse nous le suggèrent, les étudiants de

FLE concernés par cette étude montrent un niveau de motivation intrinsèque assez élevé. De surcroît, les scores obtenus par le questionnaire de motivation sont plus élevés par rapport à ceux obtenus en 2008 par une étude similaire (Meristo, 2008). Cependant, un tel résultat doit être interprété avec circonspection, car les analyses statistiques multidimensionnelles sont de rigueur afin de déclarer que les différences statistiques importantes existent. Néanmoins, les résultats actuels donnent un signal positif sur les modifications du programme d'études du FLE au cours des réformes de 2014-2015.

Concernant les limitations de l'étude, il est nécessaire de rappeler que les étudiants qui ont participé à l'étude l'ont accepté volontairement. Ceci peut introduire un certain biais dans les résultats. On ne peut donc écarter la possibilité que ceux qui ont refusé de participer peuvent avoir un niveau de motivation plus bas.

Bibliographie

Amabile, T.M. 1996. *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. New York: Westview Press.

Anderson, R., Manoogian, S.T., Reznick, J.S. 1976. « The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 34(5), p. 915-922. [En ligne]: doi:10.1037/0022-3514.34.5.915 [consulté le 10 janvier 2020].

Annala, J., Mäkinen, M. 2017. « Communities of practice in higher education: contradictory narratives of a university-wide curriculum reform ». *Studies in Higher Education*, n° 42(11), p. 1941-1957. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1125877> [consulté le 10 janvier 2020].

Arvidsson, K., Lundell, F.F. 2019. « Motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires suédois - une étude de méthodes mixtes ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 14, p. 95-108. [En ligne]: http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves14/arvidsson_forsberg.pdf [consulté le 10 janvier 2020].

Baranowski, K. 2015. « Les compétences en français : agentivité et motivation des étudiants universitaires ». *OLBI Journal*, n° 7, p. 17-28.

Baumeister, R., Leary, M.R. 1995. « The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation ». *Psychological Bulletin*, n° 117, p. 497-529.

Flink, C., Boggiano, A.K., Barrett, M. 1990. « Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 59, p. 916-924. [En ligne]: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.916> [consulté le 10 janvier 2020].

Gagné, M. 2003. « The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement ». *Motivation and Emotion*, n° 27, p. 199-223.

Gordeeva, T.O. 2010. « Razrabotka russkoyazychnoi versii testa dispozitsionnogo optimizma (LOT) ». *Psikhologicheskie Issledovaniya*, n° 4.

Julien, É., Guay, F., Senécal, C., Poitras, S-C. 2009. « Subjective psychological distress among young adults: The role of global and contextual levels of self-determined motivation ». *Hellenic Journal of Psychology*, n° 6(2), p. 145-168.

Krücken, G. 2014. « Higher education reforms and unintended consequences: A research agenda ». *Studies in Higher Education*, n° 39(8), p. 1439-1450. [En ligne]: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.949539> [consulté le 10 janvier 2020].

- Mady, C.J. 2010. « Motivation to Study Core French: Comparing Recent Immigrants and Canadian-Born Secondary School Students ». *Canadian Journal of Education*, n° 33, p. 564-587.
- Meristo, M. 2008. *Motivation des étudiants à étudier la philologie française à l'Université de Tallinn*. Mémoire de master. Université de Tallinn.
- Meristo, M. 2016. *Personal and Contextual Factors Shaping Novice Teachers' Early Professional Career*. Thèse de doctorat, Université de Tallinn.
- Meristo, M., Mathews, M., Löfström, E. 2016. « What Matters in Novice Teachers' Job Satisfaction? A Comparison of Estonia and Sri Lanka ». *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, n°2, p. 15-28.
- Noels, K.A., Lascano, D.I.V., Saumure, K. 2019. « The development of self-determination across the language course: Trajectories of motivational change and the dynamic interplay of psychological needs, orientations, and engagement ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 41, p. 821-851.
- Ntoumanis, N., Edmunds, J., Duda, J.L. 2009. « Understanding the coping process from a self-determination theory perspective ». *British Journal of Health Psychology*, n° 14, p. 249-260.
- Orsini, C.A., Binnie, V.I., Tricio, J.A. 2018. « Motivational profiles and their relationships with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile ». *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, n° 15.
- Patall, E.A., Pituch, K.A., Steingut, R.R., Vasquez, A.C., Yates, N., Kennedy, A.A. 2019. « Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, n° 62, p. 77-92.
- Reeve, J. 2009. « Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive ». *Educational psychologist*, n° 44, p. 159-175.
- Reeve, J. 2017. *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles : De Boeck.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. 2000. « Self-Determination Theory and the Facilitation on Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being ». *American Psychologist*, n° 55, p. 68-78. [En ligne]: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> [consulté le 10 janvier 2020].
- Ryan, R.M., Deci, E.L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York City, NY: Guilford Press.
- Ryan, R.M., Grolnick, W.S. 1986. « Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 50, p. 550-558.
- Ryan, R.M., Patrick, H., Deci, E.L., Williams, G.C. 2008. « Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on Self-Determination Theory ». *The European Health Psychologist*, n° 10, p. 2-5.
- Sansone, C., Harackiewicz, J.M. 2000. *Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Academic Press: London.
- Schunk, D., Pintrich, P.R., Meece, J.L. 2008. *Motivation in Education*. New Jersey: Pearson Education.
- Seeber, M., Lepori, B., Montauti, M., Enders, J., de Boer H., Weyer, E., Bleiklie, I., et al. 2015. « European universities as complete organisations ? Understanding identity, hierarchy and rationality in public organizations ». *Public Management Review*, n° 17(10), p. 1444-1474. [En ligne]: <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.943268> [consulté le 10 janvier 2020].
- Skinner, E., Edge, K. 2002. Self-determination, coping and development. In: E.L. Deci, R.M. Ryan (éds.), *Handbook of Self-Determination Research*, p. 297-337. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Mabbe, E. 2017. « Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control ». *Developmental psychology*, n° 53, p. 237.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B., Luyckx, K. 2006. « Autonomy and relatedness among Chinese sojourners and applicants: Conflictual or independent predictors of well-being and adjustment? ». *Motivation and Emotion*, n° 30, p. 273-282.

Velazquez Herrera, A. 2011. « Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage : enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes ». *Synergies Mexique*, n°1, p. 57-69. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/Mexique1/adelina_velazquez.pdf [consulté le 10 janvier 2020].

Watt, H. M. G., Richardson, P. W. 2008. « Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers ». *Learning and Instruction*, n° 18(5), p. 408-428.

Wigfield, A., Eccles, J.S. 2002. *Development of Achievement Motivation*. Academic Press: London.

Notes

1. Trois ans d'études supérieures du premier cycle, suivies de deux ans d'études du deuxième cycle.
2. Selon les niveaux communs de référence décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).