KOUNOUZ Journal

Volume: 02 / N°: 01 Année : (2026)

LE RÔLE CENTRAL DE LA MOTIVATION EN LANGUE SECONDE

THE CENTRAL ROLE OF MOTIVATION IN SECOND LANGUAGE LEARNING

Dr. Karine Esther MANGA À NYAM ONANA

Université de Montréal, **CANADA**

onankarine@gmail.com

Réception : 02/02/2026 **Acceptation : 28/04/2026** **Publication :30/05/2026**

Résumé de l'article en français :

La motivation joue un rôle central dans l'apprentissage du français comme langue seconde. En s'appuyant sur le modèle socio éducationnel et la théorie de l'autodétermination, cet article propose une synthèse des principales formes de motivation et des profils motivationnels observés chez les apprenants adultes. Il met également en lumière le rôle des pratiques pédagogiques dans le soutien de la motivation et un engagement durable en formation.

Mots-clés : motivation intégrative, motivation instrumentale, théorie de l'autodétermination, français langue seconde, apprenants adultes

Abstract of the article in English:

Motivation plays a key role in learning French as a second language. Based on the socio-educational model and the theory of self-determination, this article offers a synthesis of the main forms of motivation and the motivational profiles observed in adult learners. It also highlights the role of pedagogical practices in supporting motivation and sustainable commitment in training.

Keywords: integrative motivation, instrumental motivation, self-determination theory, French as a second language, adult learners

INTRODUCTION :

La peur de l'échec, le sentiment d'incompétence et les frustrations liées à une maîtrise limitée du vocabulaire ou de la grammaire peuvent freiner l'engagement et la participation des apprenants en classe de langue seconde (Kiruthiga & Christopher, 2022). Ces difficultés sont particulièrement marquées chez les apprenants adultes, dont les parcours d'apprentissage s'inscrivent souvent dans des contextes professionnels et sociaux exigeants, où le temps disponible pour la formation est restreint et les enjeux de réussite élevés.

Dans ce contexte, la réussite en classe de langue seconde ne dépend pas uniquement de la maîtrise des contenus linguistiques, mais aussi des facteurs motivationnels qui soutiennent l'engagement, la participation et la persévérance des apprenants dans la durée. Les recherches en didactique des langues montrent en effet, que la motivation est étroitement liée à l'environnement pédagogique (Dörnyei, 2001), au sens attribué aux activités proposées (Lambert & Zhang, 2019), et aux objectifs poursuivis par les apprenants (Lamb & al., 2019).

Comprendre la motivation des apprenants adultes en formation de français langue seconde implique ainsi d'aller au-delà d'une conception strictement individuelle ou statique. Il s'agit plutôt d'envisager la motivation comme un phénomène dynamique, façonné par les caractéristiques personnelles des apprenants, leurs objectifs professionnels et sociaux, et les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe.

Cet article propose de clarifier la notion de motivation chez les apprenants adultes, d'analyser les principales formes de motivation et leurs interactions à travers des profils motivationnels variés, puis d'examiner les stratégies motivationnelles susceptibles de soutenir la motivation des adultes et de favoriser un engagement durable en formation linguistique.

LA MOTIVATION D'APPRENTISSAGE CHEZ LES APPRENANTS ADULTES

La motivation renvoie à tout état psychologique susceptible d'affecter positivement ou négativement l'apprentissage. Une personne qui met en œuvre des actions orientées vers l'atteinte d'objectifs personnels ou l'amélioration d'une situation est considérée comme motivée. À l'inverse, l'absence d'intention d'agir

correspond à un état d'amotivation, soit une motivation nulle (Lamb & al., 2019). La motivation peut être ainsi être envisagée comme un continuum oscillant entre amotivation et motivation positive (Ryan & Deci, 2020).

Dans cette perspective, la motivation permet d'expliquer les raisons sous-jacentes aux choix des apprenants (Van Den Branden, 2022), leur adhésion à certains types d'activités pédagogiques ou, au contraire, leur désintérêt pour d'autres. Un apprenant motivé sera, par exemple, plus enclin à s'engager dans des activités authentiques, qu'il perçoit comme proches de son vécu quotidien (Lamb & al., 2019), à persévérer malgré les défis d'apprentissage, ou à consacrer du temps personnel à la pratique de la langue visée en dehors de la salle de classe.

Conçue comme une force dynamique orientée vers un objectif, la motivation s'applique alors à différents profils d'apprenants, y compris les adultes, chez qui elle repose souvent sur des finalités étroitement liées à la réalité professionnelle et sociale (Knowles, 1984 ; Knowles & al., 2025 ; Dörnyei, 2009). Ainsi, au Canada où le bilinguisme français-anglais constitue une valeur institutionnelle importante, de nombreux employés du gouvernement s'inscrivent généralement à des formations linguistiques pour accéder à des postes à responsabilités, participer activement à la vie sociale ou réaliser des projets personnels (Canada, 2024).

En reliant les facteurs personnels, professionnels et sociaux à l'engagement des apprenants adultes, la motivation apparait comme un véritable vecteur de sens attribué à l'apprentissage. Knowles et al. (2025), soulignent d'ailleurs que lorsque les adultes perçoivent leur apprentissage comme utile, signifiant et applicable à leur réalité, ils sont davantage enclins à s'impliquer, à participer activement et à persévérer dans la durée.

La motivation chez les apprenants adultes peut enfin prendre différentes formes, regroupées en quatre catégories : la motivation intégrative, instrumentale, extrinsèque et intrinsèque. Les deux premières s'inscrivent dans le modèle socio-éducationnel de Gardner (2006), tandis que les deux suivantes relèvent de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000). Cette distinction permet de mieux comprendre la diversité des raisons qui poussent les adultes à apprendre une langue seconde et les dynamiques motivationnelles qui soutiennent ou fragilisent leur engagement en formation

LES PRINCIPALES FORMES DE MOTIVATION EN LANGUE SECONDE

Afin de mieux comprendre comment la motivation influence l'engagement des apprenants adultes en langue seconde, il est utile d'examiner plus en détail les principales formes qu'elle peut prendre. Chacune d'elles renvoie à des raisons différentes d'apprendre le français comme langue seconde et exerce une influence spécifique sur la participation et la persévérance en formation.

La motivation intégrative apparaît lorsque l'apprentissage d'une langue est nourri par un intérêt réel pour la culture, les valeurs et la communauté cible (Chekour & al., 2015). L'apprenant souhaite alors entrer en relation avec les locuteurs de cette langue et se rapprocher de leur univers culturel. Cette orientation découle souvent d'expériences positives associées à la langue ou à ses usagers (Lamb & al., 2019) et repose généralement sur des critères personnels, relativement stables. À cet égard, Dörnyei & Ryan (2015) soutiennent que les apprenants guidés par une motivation intégrative tendent à faire preuve d'une plus grande persévérance.

À l'inverse, la motivation instrumentale, renvoie à une approche plus fonctionnelle de l'apprentissage (Lamb & al., 2019). L'apprenant cherche alors à maîtriser la langue pour atteindre des objectifs concrets : obtenir un diplôme, accéder à une promotion, satisfaire des exigences administratives, faciliter une mobilité géographique, ou encore éviter des sanctions. Cette forme de motivation dépend en grande partie de contraintes et de bénéfices externes. Elle est donc souvent plus fluctuante et, selon Lamb et al. (2019), moins prédictive de la persévérance à long terme.

Chez les apprenants adultes, ces deux formes de motivation coexistent fréquemment et s'articulent de manière complémentaire (Gardner, 2006 ; Dörnyei, 2009 ; Zhong, 2022). Un même individu peut ainsi s'engager dans l'apprentissage du français, à la fois pour répondre à des exigences professionnelles, mieux participer à la vie sociale, comprendre la culture environnante ou développer un sentiment d'appartenance à une communauté linguistique.

Les notions de motivation intégrative et instrumentale constituent des modèles classiques en didactique des langues. Toutefois, en raison de certaines limites dans leur capacité à rendre compte de la complexité des contextes d'apprentissage

actuels[1] et des différences individuelles, ces modèles ont été complétés par d'autres cadres théoriques issus de la psychologie motivationnelle. Parmi ceux-ci, la distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, proposée par Ryan et Deci (2000), permet d'examiner la motivation de manière plus globale et constitue un prolongement conceptuel du modèle socio-éducationnel de Gardner (2006).

La motivation intrinsèque correspond au fait de s'investir dans l'apprentissage parce que l'activité proposée est source d'intérêt, de plaisir ou de satisfaction personnelle. La motivation extrinsèque, à l'inverse, renvoie à un engagement orienté par des récompenses, des contraintes ou des objectifs externes. Elle se décline en différentes formes de régulations (externe, introjectée, identifiée et intégrée), qui traduisent des degrés variables d'autodétermination, selon que l'apprenant perçoit ou non l'activité comme cohérente avec ses objectifs personnels (Ryan & Deci, 2000 ; Francois, 2012 ; Lamb & al., 2019). Ces régulations sont illustrées à la figure 1.

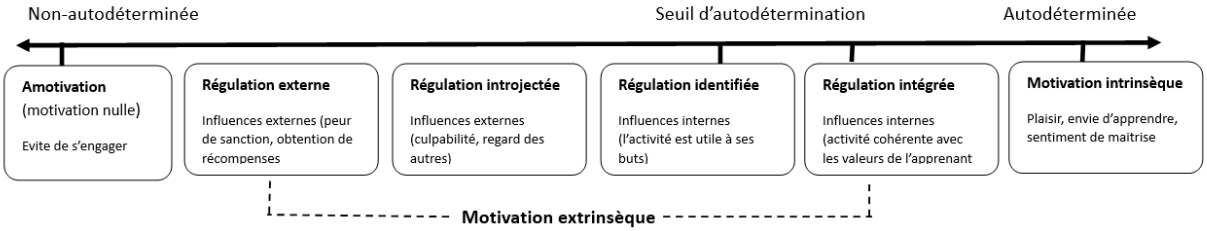


Figure 1: Motivation extrinsèque et intrinsèque, tiré et adapté sans autorisation du livre The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning (Lamb & al., 2019)

Plusieurs travaux montrent que la motivation intégrative s'apparente souvent à des formes de motivation plus autodéterminées, proches de la motivation intrinsèque, tandis que la motivation instrumentale se relie davantage à des formes de motivation extrinsèque (Noels, 2001). Ainsi, ces cadres théoriques ne s'opposent pas, mais se complètent et permettent d'éclairer la complexité de la motivation des apprenants adultes en langue seconde.

Si ces différentes formes de motivation permettent d'identifier les principales raisons d'apprendre une langue seconde, elles apparaissent rarement isolées chez

[1] Les contextes d'apprentissage actuels se distingue par leur hétérogénéité croissante : diversité des profils d'apprenants, multiplicité des modalités pédagogiques, diversification des finalités et évolution rapide des outils numériques (Conseil de l'Europe, 2018 ; Narcy-Combes, 2005).

les apprenants adultes. La littérature récente souligne plutôt que les individus présentent des configurations motivationnelles complexes, où plusieurs formes de motivation coexistent et interagissent. C'est dans cette perspective que certains auteurs proposent d'analyser la motivation à travers les profils motivationnels, pour mieux rendre compte de la diversité des parcours, des comportements d'engagement et des dynamiques d'apprentissage en classe de langue.

PROFILS MOTIVATIONNELS CHEZ LES APPRENANTS ADULTES

L'étude de la motivation en langue seconde tend parfois à déplacer l'analyse des catégories isolées telles que la motivation intégrative, instrumentale, intrinsèque, extrinsèque, pour s'intéresser à des configurations individuelles (Lambert, 1995 ; Csizér & Dörnyei, 2005). Les apprenants présentent en effet des combinaisons ou des constellations de motivation, dont l'interaction évolue cours de la formation.

Un profil motivationnel désigne l'ensemble de caractéristiques motivationnels propres à un apprenant ou à un groupe d'individus (Thompson & Vásquez, 2015). Il s'agit d'une approche intra-individuelle, permettant d'identifier au moyen d'analyses en clusters[2] ou de profils latents, des groupes d'apprenants qui partagent des combinaisons similaires de caractéristiques motivationnelles. Boiché et al. (2008) montrent que cette approche rend mieux compte de la complexité des processus motivationnels que l'analyse des dimensions isolées.

Dans cette perspective, Oga-Baldwin et Fryer (2017) identifient, chez des apprenants d'anglais langue étrangère, trois profils motivationnels distincts : un profil caractérisé par des niveaux élevés de motivation extrinsèque et intrinsèque, un profil dominé par des formes de motivation autodéterminées et un profil marqué par des régulations contrôlées. Les résultats montrent que les profils présentant des motivations autodéterminées sont associés à un engagement plus durable. Ces constats rejoignent les travaux de Noels (2001) qui soulignent que les orientations instrumentales et intégratives peuvent coexister chez un même apprenant et se situer à différents degrés d'autodétermination.

Dans la même logique, Thompson et Vásquez (2015), analysent la motivation en langue seconde à partir de récits biographiques, en mobilisant le système auto-

[2] Une analyse en cluster permet d'identifier au sein d'un échantillon donné certains sous-groupes ou clusters de participants qui partagent des combinaisons similaires de caractéristiques (Csizér & Dörnyei, 2005)

motivationnel de soi en langue seconde, L2 (Dörnyei, 2009), la théorie de dissonance de soi (Higgins, 1987) et le concept de réactance psychologique (Brehm, 1966). Leurs analyses mettent en évidence des configurations motivationnelles composites et évolutives, où des motivations initialement instrumentales ou extrinsèques peuvent progressivement s'articuler à des formes plus autodéterminées, soutenues par des processus d'internalisation et par le besoin d'autonomie.

À la lumière de ces travaux, il est possible de dégager une typologie synthétique des profils motivationnels chez les adultes en combinant différentes formes de motivation (Cf tableau 1).

Tableau 1: Profils motivationnels chez les adultes

Profils motivationnels	**Caractéristiques motivationnelles dominantes**	**Caractéristiques des apprenants**
Profil autodéterminé	Motivation intrinsèque Régulation identifiée ou intégrée	Perception d'intérêt personnel et de cohérence identitaire. Plaisir lié à l'activité
Profil mixte ou hybride	Motivation intrinsèque Motivation extrinsèque (régulation identifiée à introjetée	Poursuite d'objectifs utilitaires et de l'intérêt personnel pour la langue ou la culture cible
Profil instrumenté professionnel	Motivation instrumentale Motivation extrinsèque (régulations contrôlée, introjetée)	Perception d'obligation et d'utilité professionnelle

La prise en compte des profils motivationnels permet ainsi de mieux comprendre la diversité des trajectoires d'engagement chez les apprenants adultes. Elle invite également à penser les pratiques pédagogiques de manière à répondre à des configurations motivationnelles variées. Ainsi, la manière dont l'enseignant structure les activités, valorise les progrès, instaure un climat bienveillant et donne du sens aux apprentissages peut renforcer ou au contraire, fragiliser la motivation des adultes en langue seconde.

SOUTENIR LA MOTIVATION GRACE À DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES

Il importe de s'interroger sur les pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir la motivation des apprenants adultes en langue seconde. Les travaux issus de la théorie de l'autodétermination montrent en effet que la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de relation sociale favorise une participation plus active et une meilleure persévérance en formation (Ryan & Deci, 2000 ; Noels, 2001). Ces résultats ont été largement confirmés en didactique des langues, notamment dans les recherches de Dörnyei et ses collègues qui soulignent l'influence directe des pratiques enseignantes, sur l'engagement des apprenants adultes (Dörnyei, 2009).

Sur le plan de l'autonomie, il s'agit par exemple de proposer des choix d'activités, d'encourager la prise d'initiative, ou de permettre aux apprenants de relier les tâches à leurs propres objectifs personnels et professionnels. Reeve et al. (2002), Nakamura et al. (2020), et Vo (2023), soutiennent que les apprenants qui perçoivent une certaine marge de contrôle sur leur apprentissage développent une motivation plus autodéterminée et s'investissent davantage dans les tâches proposées. Concrètement, la possibilité de choisir un sujet de discussion, de même que la contextualisation d'une activité au milieu professionnel des apprenant, peut contribuer à renforcer le sentiment d'autonomie et à limiter le manque de participation en classe.

Le sentiment de compétence peut être renforcée par une progression graduelle des tâches, un étayage adapté, et une rétroaction constructive qui met l'accent sur les progrès réalisés plutôt que sur les erreurs. Des recherches en motivation montrent que des retours centrés sur l'effort, les stratégies mobilisées et les améliorations observées peuvent favoriser la persévérance et la confiance en soi, particulièrement chez des apprenants adultes (Hattie & Timperley, 2007 ; Dörnyei, 2009). Par exemple, souligner les avancées dans la clarté du message ou la fluidité de l'expression orale, même lorsque la forme linguistique reste imparfaite, encourage la prise de parole et limite la peur de l'échec.

Enfin, le besoin d'appartenance trouve un terrain favorable dans un climat de classe respectueux, collaboratif et bienveillant, où l'erreur est considérée comme une étape normale du processus d'apprentissage. Selon Ryan et Deci (2000), le sentiment d'être accepté et soutenu par le groupe favorise l'engagement et la

motivation à long terme. En contexte de langue seconde, des activités en petits groupes, des échanges entre pairs ou des taches collaboratives pourraient contribuer à réduire l'anxiété et à renforcer la participation orale (Dörnyei & Murphey, 2003). Lorsque ces conditions sont réunies, les apprenants adultes sont plus enclins à s'impliquer activement et à maintenir leurs efforts dans la durée.

CONCLUSION : La motivation occupe une place centrale dans l'apprentissage du français langue seconde chez les adultes. Loin de se réduire à une simple disposition individuelle, elle s'inscrit dans une dynamique complexe où interagissent des facteurs personnels, professionnels et sociaux. Les cadres théoriques mobilisés dans cet article, le modèle socio-éducationnel et la théorie de l'autodétermination montrent que les raisons qui poussent les adultes à apprendre une langue influencent directement leur engagement, leur participation et leur persévérance.

L'analyse des principales formes de motivation met en évidence la diversité des raisons qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue seconde, qu'il s'agisse du désir d'intégration social, de la poursuite d'objectifs professionnels ou de la réalisation de projets personnels. Ces motivations ne s'expriment toutefois que rarement de manière isolée. L'approche par profils motivationnels permet ainsi de mieux comprendre la combinaison et l'évolution de la motivation chez les apprenants adultes, ainsi que la variabilité de leur engagement au cours de la formation.

Dans cette perspective, les pratiques pédagogiques apparaissent comme un levier central pour soutenir la motivation. En créant des environnements d'apprentissage favorables à l'autonomie, la compétence et la relation sociale, les enseignants peuvent encourager des formes de motivation plus autodéterminées, propices à une participation active et à un engagement durable. Envisager la motivation comme un phénomène dynamique et contextualisé invite ainsi à accorder une attention particulière au sens que les apprenants attribuent à leur apprentissage et à la pertinence des activités proposées par rapport à leurs objectifs.

Ces constats soulignent également l'importance de la formation des enseignants appelés à intégrer davantage les enjeux motivationnels dans la conception des tâches pédagogiques, la gestion de la classe et l'accompagnement des apprenants adultes. À l'heure où les publics en formation linguistique se diversifient et où les

contextes d'apprentissage évoluent, notamment avec le développement du numérique et de la formation hybride, une meilleure prise en compte des profils motivationnels constitue un enjeu clé pour favoriser l'engagement et la réussite des adultes en français langue seconde.

En définitive, soutenir la motivation des adultes en français langue seconde revient à reconnaitre la pluralité de leurs parcours, de leurs besoins et de leurs objectifs, et à concevoir des pratiques pédagogiques qui donnent à l'apprentissage une valeur à la fois personnelle, professionnelle et sociale. Cette approche contribue non seulement à améliorer l'expérience de formation, mais aussi à favoriser une appropriation durable de la langue dans les différents contextes de la vie quotidienne, professionnelle et citoyenne.

BIBLIOGRAPHIE

Boiché, J., Sarrazin, P., Grouzet, F., Pelletier, L., & Chanal, J. (2008). Students' Motivational Profiles and Achievement Outcomes in Physical Education : A Self-Determination Perspective. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 688-701. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.688

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.

Canada, S. du C. du T. du. (2024, juin 12). *Modernisation de la Loi sur les langues officielles*. Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/sujets/valeurs-ethique/langues-officielles/modernisation-loi-langues-officielles.html

Chekour, M., Chaali, R., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (2015). *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire.* https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Éditions du Conseil de l'Europe). https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, *55*(4), 613-659. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343

Dörnyei, Z. (2009). 2. The L2 Motivational Self System. In *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (p. 9-42). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Dornyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.

Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315779553

Dörnyei, Z., Schmidt, R., & Schmidt, R. W. (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Natl Foreign Lg Resource Ctr.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching : Motivation* (0 éd.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315833750

François, P.-H. (2012). Approche socio-normative des motivations intrinsèque et autodéterminée. In M. Audiffren (Éd.), *Créativité, motivation et vieillissement : Les sciences cognitives en débat* (p. 129-145). Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.61147

Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of Second Language Acquisition : A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, *6*, 237-260. https://doi.org/10.1075/eurosla.6.14gar

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy : A theory relating self and affect. *Psychological Review*, *94*(3), 319-340. https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319

Kiruthiga, E., & Christopher, G. (2022). The Impact of Affective Factors in English Speaking Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, *12*, 2478-2485. https://doi.org/10.17507/tpls.1212.02

Knowles, M., Robinson, P. A., & Caraccioli, C. (2025). *The Adult Learner*. Routledge.

Knowles, M. S. (1990). *Andragogy in Action : Applying Modern Principles of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Ryan, S. (Éds.). (2021). *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (1st ed. 2019 edition). Palgrave Macmillan.

Lambert, C., & Zhang, G. (2019). Engagement in the Use of English and Chinese as Foreign Languages : The Role of Learner-Generated Content in Instructional Task Design. *The Modern Language Journal*, *103*(2), 391-411. https://doi.org/10.1111/modl.12560

Lambert, M. (1994). Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *4*, 81-108. https://doi.org/10.4000/aile.1258

Nakamura, S., Phung, L., & Reinders, H. (2021). THE EFFECT OF LEARNER CHOICE ON L2 TASK ENGAGEMENT. *Studies in Second Language Acquisition*, *43*(2), 428-441. https://doi.org/10.1017/S027226312000042X

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable* (Éditions Ophrys).

Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation. In *Motivation and second language acquisition* (p. 43-68). University of Hawai'i Press.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, *50*(1), 57-85. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111

Oga-Baldwin, W. L. Q., & Fryer, L. (2017). *Exploring Motivational Profiles in Public Elementary School English Classes*.

Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivation and Emotion*, *26*(3), 183-207. https://doi.org/10.1023/A:1021711629417

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Thompson, A. S., & Vásquez, C. (2015). Exploring Motivational Profiles Through Language Learning Narratives. *The Modern Language Journal*, *99*(1), 158-174.

Van Den Branden, K. (2022). *How to Teach an Additional Language*. John Benjamins Publishing Company.

Vo, H. (2023). Giving choices or making tasks relevant? Classroom practices that foster L2 learner engagement. *System*, *116*, 103098. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103098

Zhong, Y. (2022). Exploring the Impact of Motivation on Second Language Acquisition Through An Interview with An EFL Learner -- Three Levels of Dörnyei Motivation Theory as A Perspective. *International Journal of Social Science and Education Research*, *5*(9). https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202209_5(9).0084