Revue Multilinguales **Volume: 14 / N° : 01 (2026), pp. 463-496**

Reçu le 30/11/2025 Accepté le 24/03/2026 Publié le 30/06/2026

DYNAMIQUES MOTIVATIONNELLES ET ENGAGEMENT DANS L'ACQUISITION/ APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE FORMEL ET INFORMEL EN ALGERIE

MOTIVATIONAL DYNAMICS AND ENGAGEMENT IN THE ACQUISITION/LEARNING OF FFL IN FORMAL AND INFORMAL CONTEXTS IN ALGERIA

Sofiane ASSIAKH[*1]
Achour BOURDACHE[2]
[1]Université de Jijel. Algérie. Laboratoire LESMS (Univ. de Béjaia). assiakh_sofiane@univ-jijel.dz
[2]Université de Jijel, Algérie. Laboratoire PLURIDYLANG (Univ. Mostaganem). achour.bourdache@univ-jijel.dz

Résumé

S'inscrivant à la croisée de deux disciplines, la linguistique appliquée et la psychologie de l'éducation, cet article interroge les facteurs déteignant sur la motivation et l'engagement des apprenants dans l'acquisition/ apprentissage du FLE dans deux environnements pédagogiques distincts : formel et informel. En s'appuyant ainsi sur des théories de la motivation, de l'engagement et de l'investissement linguistique, il sera question d'analyser l'impact des environnements d'apprentissage sur la motivation et l'engagement des apprenants.

[*] Auteur correspondant

Mots-clés : motivation, engagement, environnement d'apprentissage, apprentissage du FLE, cadre formel/ informel

Abstract

Situated at the intersection of applied linguistics and educational psychology, this article examines the factors influencing learner's motivation and engagement in acquiring/learning French as a foreign language in two distinct pedagogical environments: formal and informal. Drawing on theories of motivation, engagement, and linguistic investment, it will analyze the impact of learning environments on learner's motivation and engagement.

Keywords: motivation, engagement, learning environment, learning French as a Foreign Language, formal/informal setting

Aujourd'hui, la question de la motivation et de l'engagement en situation d'appropriation linguistique se révèle au cœur des problématiques traitant de la réussite et de l'échec scolaires. Ces deux attitudes, souvent reconnues comme deux piliers de la réussite scolaire chez les acteurs de l'éducation (Arens *et al.*, 2019. Bossaert *et al.* 2011), sont largement documentées en didactique et en psychologie de l'éducation. Toutefois, elles demeurent insuffisamment abordées en linguistique appliquée, en particulier dans le contexte algérien, même s'ils transcendent le statut de simples facilitateurs d'appropriation linguistique pour constituer des éléments prédicatifs de la persévérance/

décrochage scolaires (Fredricks & Blumenfeld & Paris, 2004). Au-delà de leur contribution à la réussite scolaire, ces facteurs se révèlent également déterminants dans la prévention des risques de démotivation et de désengagement dans le processus de l'apprentissage d'une langue, la langue française en l'occurrence.

En effet, dès sa petite enfance et durant tout son parcours développemental, le processus d'appropriation d'une langue chez l'apprenant s'enclenche d'une manière cumulative, formant de ce fait un continuum d'expériences. Cette appropriation ne se limite pas à un strict processus d'acquisition/ apprentissage de structures linguistiques, mais elle inclut en outre des situations d'interaction avec l'environnement socioculturel et éducatif de cet apprenant (Vygotsky. 1985, Meirieu, 1991). Dès lors, loin d'être figées, les notions de *motivation* et d'*engagement* dans l'apprentissage des langues seraient ainsi le résultat d'une interaction, à la fois dynamique et complexe, entre l'apprenant et son environnement.

La réussite et l'échec scolaires demeurent en effet fortement tributaires de deux attitudes pédagogiques : la motivation et l'engagement. Or, ces deux facteurs se manifesteraient différemment d'un apprenant à l'autre, et sans nul doute, d'un contexte éducatif à l'autre.

Dans cette perspective, la nature de la motivation et de l'engagement des apprenants que nous supposons varier en fonction du caractère formel et informel de leur contexte d'apprentissage soulève trois interrogations principales : les

environnements d'apprentissage influencent-ils les attitudes et le comportement pédagogique des apprenants de FLE ? Comment la motivation et l'engagement d'un apprenant varient-ils en fonction de leurs environnements d'apprentissage : formel et informel ? Leur motivation et leur engagement relèvent-ils exclusivement de facteurs internes ou externes à leur apprentissage ?

En s'inscrivant dans domaine de la linguistique appliquée, notre réflexion sera ainsi structurée autour de trois orientations théoriques majeures, chacune contribuera à éclairer l'un des questionnements soulevés : la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985), de l'autonomie de Holec (1979) et de l'investissement linguistique de Norton (2000).

1. CADRE THEORIQUE

1.1. La théorie de l'autodétermination

Le concept de la motivation peut être défini comme « *un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but.* » (Cuq, 2003 : 170) ou l'ensemble des forces internes et externes qui incitent un individu à agir, à persévérer ou à s'engager dans une activité quelconque. C'est dans le même ordre d'idée que Viau souligne qu'elle renvoie aux : « *[…] perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »* (1994 : 07).

Il existe plusieurs théories permettant de mieux s'interroger sur la notion de motivation, mais nous n'en retiendrons ici qu'une seule : la théorie de l'autodétermination, proposé par Deci & Ryan (1985). Cette dernière suppose l'existence de deux principaux types de motivation : *intrinsèque* et *extrinsèque*, caractérisées par différents niveaux d'autonomie. Dans le premier cas, la motivation intrinsèque renvoie à l'individu qui pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction personnels (Deci., Vallerand., et *al,* 1991), par exemple la maîtrise de la langue cible. Tandis que dans le second cas, l'individu réalise une activité pour répondre à une pression, externe ou interne, ou pour obtenir quelque chose en échange (ibid.). En contexte du milieu formel, l'apprenant serait poussé par des facteurs externes tels que les notes ou les récompenses/ punitions.

1.2. La théorie de l'autonomie dans l'acquisition/ apprentissage des langues

Emprunté du mot grec "*autonomos*", la notion d'autonomie renvoie à la capacité d'un individu de subvenir à ses besoins via des activités d'ordre mental, physique, langagier, etc. Dans le domaine de l'éducation, elle constitue l'une des préoccupations pédagogiques majeures depuis les années 1970, grâce au projet de langues du Conseil de l'Europe, établi en 1971. Mais avec le développement des théories constructivistes et socioconstructivistes, cette notion s'impose dans le champ de la didactique des langues. La centration sur l'apprenant, dans l'élaboration des méthodologies didactique, entraine la nécessité de prendre en compte son autonomie dans le processus

d'apprentissage. Holec (1979 : 32) présente cette notion comme la responsabilité, et l'assumer, de prendre en charge son propre apprentissage.

1.3. La théorie de l'investissement linguistique

Dans ce qu'il a d'essentiel, ce paradigme théorique d'inspiration bourdieusienne relève des études portant sur l'acquisition/ apprentissage des langues secondes. Il met l'accent sur l'importance d'examiner les structures sociales et les pratiques linguistiques du milieu de l'apprenant (Norton & Toohey, 2001). Une telle démarche permet, selon elles, d'expliquer la manière dont le contexte social de l'apprenant peut faciliter ou nuire à sa capacité d'apprendre la langue.

Inspirée de l'œuvre de Bourdieu (1977), cette approche explore le lien social entre l'apprenant de la langue-cible et sa motivation à l'apprendre et à la pratiquer. Selon Zeiter & Bemporad, ibid.), lorsqu'un apprenant s'investit dans l'apprentissage d'une langue cible, il s'engage avec conscience d'accéder un large éventail de ressources symboliques (relation familiale et amicale, culture, etc.) et matérielle (carrière professionnelle).

2. METHODOLOGIE ET CORPUS DE RECHERCHE

Pour atteindre les objectifs fixés, la présente étude adopte une méthodologie mixte par triangulation méthodologique (Denzin, 1978) qui consiste à combiner deux instruments de collecte afin d'assurer des résultats plus fiables et plus rigoureux : un

questionnaire et un entretien sont ainsi déployés pour la collecte des données :

Un questionnaire standardisé : conçu à partir *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner (1985) et adapté à notre recherche. Un questionnaire, largement utilisé en didactique des langues et en psychologie de l'éduction, qui évalue les attitudes et les motivations des apprenants. Dans ce questionnaire, les enquêtés sont amenés à évaluer leurs réponses à l'échelle de Likert[1] : 1. *Pas du tout d'accord*, 2. *Plutôt pas d'accord*, 3. *Neutre*, 4. *Plutôt d'accord*, 5. *Tout à fait d'accord.*

Un entretiens semi-directif : d'environ 15 minutes est mené auprès des participants, portant sur les expériences d'apprentissage, les facteurs de motivation et les perceptions des contextes.

L'enquête s'est déroulée durant l'année 2025 dans la ville de Tassouste, wilaya de Jijel en Algérie, auprès d'un public arabophone ayant la langue française comme langue enseignée depuis la 3ème année du cycle primaire.

Le corpus déployé dans notre étude est diversifié au niveau du sexe et des compétences linguistiques des participants (allant de A2 à B2 selon le CECRL). Il est constitué de deux groupes distincts, comprenant 40 apprenants chacun. D'une part, un

[1] Les données recueillis seront analysées à l'aide de statistiques descriptives. Des moyennes et écarts-types seront calculés à partir les fréquences des réponses des apprenants sur une échelle à cinq points.

premier groupe de participants issus de milieux formels[2], inscrits dans des établissements d'enseignement/ apprentissage étatiques ,notamment des étudiants de l'université de Jijel et des apprenants du lycée Abdelhamid Ibn Badis de Tassouste.

D'autre part, un second groupe issu de milieux informels[3], engagé dans un apprentissage autonome à travers des applications, des cours en lignes, des écoles de langues privées, etc. ces enquêtés ont été rencontrés dans différents espaces publics de la ville (rue, café, autours des établissements en question, etc.).

Pour la collecte des données, nous l'avons assurée nous-même en tant qu'enseignants exerçant au sein de l'université de Jijel, y compris pour les participants ayant été rencontrés dans les espaces publics. En ce qui concerne l'établissement scolaire, la collecte s'est effectuée en collaboration avec une enseignante exerçant au sein de l'établissement en question.

3. ANALYSE ET DESCRIPTION DES RESULTATS

3.1. Profil des enquêtés

La tranche d'âge des participants à l'enquête varie de 17 à 40 ans, avec un pic de 19 à 28 ans, ce qui illustre le vif intérêt des

[2] Nous employons la notion d'« *apprentissage formel* » pour désigner une éducation institutionnalisée et hiérarchisée, basée sur des programmes précis, manuels scolaires éprouvés, des objectifs et des systèmes d'évaluation explicites, (Coombs *et al*., 1974 ; Schugurensky, 2007).

[3] Nous employons la notion d'« *apprentissage informel* » pour désigner un apprentissage entrepris par l'apprenant lui-même (Coombs *et al*., 1974 ; Schugurensky, 2007).

jeunes pour l'apprentissage du français. De par le sexe des participants, les résultats sont plus ou moins déséquilibrés. 85% des participants sont des femmes. Pour la durée de l'apprentissage, les apprenants du milieu formel ont étudié le français depuis le primaire. Dans le cas des apprenants du cadre informel, leur durée d'apprentissage varie de 1 à 5 ans.

3.2. Analyse de la motivation des apprenants

Tableau N°01: Résultats de l'analyse de la motivation des apprenants[4]

ITEMS	Groupes	Réponses					Pourcentage	Moyenne	Ecart-Type
		1	2	3	4	5			
06 : J'apprends le français parce que j'aime découvrir une nouvelle langue et culture.	**AMF**	8	4	6	3	8	**37,93%**	2,97	1,59
	AMinf	1	1	0	9	22	**93,94%**	4,52	0,91
07 : J'apprends le français pour réussir dans mes examens ou obtenir un diplôme.	**AMF**	1	1	2	6	19	**86,21%**	4,41	1,02
	AMinf	15	15	8	1	4	**15,15%**	2,21	1,39
08 : Parler français me permet de me sentir plus confiant(e) dans ma vie quotidienne.	**AMF**	2	6	4	6	11	**58,62%**	3,62	1,37
	AMinf	1	2	5	9	16	**75,76%**	4,12	1,08
09 : J'étudie le français parce que c'est obligatoire dans mon programme scolaire.	**AMF**	2	2	2	5	18	**79,31%**	4,21	1,27
	AMinf	20	6	2	3	2	**15,15%**	1,82	1,26
10 : Je trouve du plaisir en communiquant en français avec d'autres personnes.	**AMF**	4	4	5	5	11	**55,17%**	3,52	1,48
	AMinf	2	2	0	5	24	**87,88%**	4,42	1,17

L'analyse de la motivation de nos enquêtés montre que, pour les apprenants des milieux formels, l'apprentissage de langue française est étroitement lié aux objectifs académiques, en particulier les résultats scolaires (item07). La majorité écrasante

[4] Les apprenants de milieux formel sont désignés par "**AMF**" et les apprenants de milieux informels par "**AMinF**"
Pourcentage : Résultats au-dessus de la moyenne (3/5)
Moyenne : Moyenne de valeurs obtenues
Ecart-Type : Mesure la dispersion autour de la moyenne.

d'entre eux, dont 86,21% des réponses dépassant 3/5 sur l'échelle de Likert (*M = 4,41 ; ET = 1,02*), déclarent apprendre le français principalement pour réussir leurs examens et obtenir leurs diplômes. A noter qu'il en va de même avec l'item 09 où ces enquêtés, soit 79,31% d'entre eux, affirment étudier la langue française par obligation (*M = 4,21 ; ET = 1,27*).

Si l'on considère le choix de ces enquêtés d'apprendre la langue française, nous pouvons dire que l'intérêt et l'obligation sont les seuls motifs régissant leur choix. A ce niveau, il s'agit d'une motivation de type extrinsèque, ou instrumentale (Gardner & Lambert, 1972), dans la mesure où leur attitude régie par des facteurs externes. L'apprentissage revêt ainsi un caractère utilitaire qui se rapporte, dans le cas de l'item 07, à un bénéfice académique, ou encore, professionnel. Dans le cadre de l'item 09, la motivation découle davantage d'un sentiment d'obligation : l'apprenant n'agit pas par plaisir mais par contrainte, souvent en réponse à des attentes familiales (satisfaire les parents) ou institutionnelles (réussir les évaluations). Ce qui pourraient contraindre l'apprenant, plutôt que de le motiver, à réussir son apprentissage.

En revanche, les réponses obtenues auprès des enquêtés des milieux informels laissent surgir un profil nettement distinct. L'analyse des mêmes items (7 et 9) chez cette catégorie nous permet de remarquer que l'apprentissage de la langue française n'est nullement perçu comme un moyen de réussir les examens ou d'obtenir un diplôme. Avec seulement 15,15% (*M = 1,82 ; ET = 1,26*), nous avons affaire à ce niveau à une motivation

intrinsèque, écartant tout intention utilitaire et pragmatique externes dans l'apprentissage de la langue française chez cette catégorie.

Comme le montrent les résultats de l'item 06 dans le tableau ci-dessus, l'objectif de ces enquêtés est de découvrir une nouvelle langue et culture, l'acte d'apprendre à ce niveau est nourri par un désir d'intégration communicationnelle et culturelle, c'est-à-dire, par une volonté de s'approprier un instrument de communication leur permettant l'intercompréhension et l'accès à un nouvel univers culturel.

Ce constat peut également être étayé par les résultats de l'item 10. Ainsi, 87,88 % des enquêtés des milieux informels admettent éprouver du plaisir en communiquant en français (*M = 4,42 ; ET = 1,17*). Ces données suggèrent qu'ils considèrent la langue française comme un moyen de socialisation et d'ouverture sur l'Autre, contrairement au cas des apprenants du milieu formel pour qui l'apprentissage de la langue est une contrainte sociale et institutionnelle. Cette orientation constitue pour nous une forme de motivation intrinsèque étant donné que l'acte d'apprendre ici est davantage nourri par le plaisir et l'épanouissement personnels plutôt que par l'intérêt.

Par ailleurs, les résultats de l'item 08 confirment cette orientation extrinsèque, nettement dominante chez les apprenants du milieu informel : 75,76 % des sujets interrogés, avec des résultats considérablement élevés (*M = 4,12 ; ET = 1,08*), confirment apprendre le français parce qu'ils se sentent plus confiants dans leur vie quotidienne. L'apprentissage de

langue leur procurerait ainsi un sentiment de sécurité linguistique dans la mesure où la maîtrise du français serait un instrument de socialisation et d'ouverture sur l'Autre, ce qui les motiverait davantage à améliorer leur compétence communicative, liées essentiellement à leur désir culturel et communicationnel d'apprendre cette langue. A l'inverse, 58,62% des apprenants du milieu formel (*M = 3,62 ; ET = 1,37*), développeraient stratégiquement des compétences grammaticales et métalinguistiques, se conformant ainsi aux attentes familiales et institutionnelles[5].

D'un point de vue qualitatif, l'analyse des entretiens menés auprès de ces mêmes enquêtés révèlent que la motivation des apprenants du cadre informel s'articule autour de quatre dimensions principales :

a. Une motivation d'ordre affectif et symbolique : Les enquêtés déclarent apprendre les français par amour et passion. Leur motivation à ce niveau est d'ordre extrinsèque étant donné qu'ils agissent par intérêt personnel, loin de toute intention pragmatique et utilitaire : E09 « *parce que j'aime cette langue* […] », E20 « *j'ai commencé à apprendre le français parce que j'adore cette langue, je la considère comme une langue élégante et je l'apprends par amour* ». Cette motivation peut également être envisagée, d'un point de vue sociolinguistique, comme le résultat de représentations positives à l'égard de cette langue et le désir d'appartenir à la communié qui la parle.

[5] Voir ci-dessus les résultats des analyses des items 07 et 09.

b. Une motivation d'ordre familial ou social : un nombre significatif de nos enquêtés sont motivés dans leur apprentissage parce que leur entourage, en particulier leur famille, sont francophones. Ces enquêtés déclarent apprendre le français parce que : E04 « *je n'ai pas choisi le français car j'étais éduqué dans un milieu francophone, […]*», E13 « *parce que mon environnement est francophone ; je suis un peu obligé de l'apprendre* ». Leur motivation est à ce niveau d'ordre intégrative (Gardner & Lambert, 1972) étant donné que leur objectif est de s'adapter à leur environnement, en l'occurence la famille.

c. Une motivation d'ordre culturel : une partie des enquêtés du milieu informel évoque la volonté de s'ouvrir sur un autre univers culturel : E10 « *j'ai commencé pour le travail eu par curiosité pour la culture française* » ; E09 « *parce que j'aime cette langue et que je veux découvrir une autre culture* ».

d. **Une motivation d'ordre professionnel :** bien que moins fréquentes, certaines des réponses de nos enquêtés sont d'ordre pragmatique, que nous qualifions d'instrumentales, comme l'accès au marché du travail et les objectifs professionnels : E01 « *je fais du théâtre et je veux écrire des scénarios* », E10 « *j'ai commencé pour le travail* […] ».

e. **Une motivation d'ordre communicationnel :** une partie des enquêtés soulignent la nécessité d'apprendre le français pour améliorer leurs compétences et l'utiliser dans les échanges quotidiens : E10 « *maintenant j'apprends pour le loisir et pour mieux communiquer* », E25 « *j'ai commencé à apprendre le*

français parce qu'on l'utilise dans la vie quotidienne et beaucoup de gens la parlent ».

Du côté des apprenants du milieu formel, l'analyse révèle la domination d'une motivation extrinsèque chez une grande partie d'entre eux :

a. Une motivation due à la contrainte : Les enquêtés déclarent apprendre le français par obligation : E15 « *parce que je suis une étudiante obligée d'apprendre le français et importantes pour mes études […] »*, E15 « *j'ai commencé à apprendre le français parce que c'est obligatoire dans notre programme* », E29 « *parce que j'étais obligé dans le cadre scolaire ».* Ces affirmations confirment que la langue française est considérée avant tout comme une matière scolaire, c'est-à-dire, une obligation institutionnelle.

b. Une motivation d'ordre familiale : liée aux attentes familiales des enquêtés : E01 « *ma mère me parle souvent en français à la maison […] car la maman elle me pousse toujours »*, E16 « *ma langue maternelle est parentale »*, E27 « *[…] ce qui m'a motivé c'est de satisfaire mon grand frère qui est professeur de français ».* Les exigences familiales jouent ici, selon Bourdieu (1994), le rôle d'*agent de socialisation*.

c. Une motivation d'ordre social : les motifs avancés ici, extrinsèques, sont liés aux statut dont jouit la langue française dans le marché linguistique algérien : E09 « *[…] elle est très importante pour se cultiver et enrichir notre culture »*, E11 « *[…] une langue importante dans mon pays »*, E29 « *[…] une langue de prestige ».*

3.3. Analyse de l'engagement des apprenants

Tableau N°02 : Résultats de l'analyse de l'engagement des apprenants

ITEMS	Groupes	Réponses					Pourcentage	Moyenne	Ecart-Type
		1	2	3	4	5			
11 : Je consacre régulièrement du temps à l'apprentissage du français (exercices, applications, etc.)	AMF	6	6	10	4	3	31,03%	2,72	1,25
	AMinf	2	4	9	6	12	54,55%	3,67	1,31
12 : Je cherche activement des occasions d'utiliser le français (participations en classe, conversation ; etc.)	AMF	0	5	8	5	10	51,72%	3,71	1,16
	AMinf	0	3	3	11	16	81,82%	4,21	0,94
13 : Je me sens motivé (e) à continuer d'apprendre ; même face à des difficultés	AMF	0	5	6	6	12	62,06%	3,86	1,13
	AMinf	3	0	4	3	23	78,79%	4,30	1,23
14 : Je participe souvent aux activités proposées dans mon cadre d'apprentissage.	AMF	6	7	6	8	2	34,48%	2,76	1,24
	AMinf	3	6	7	7	10	51,52%	3,45	1,34

L'analyse des données obtenus dans cette section met en évidence des résultats dont l'écart est notablement significatif entre enquêtés du milieu formel et du milieu informel :

Les résultats obtenus à travers l'item 11 indiquent que 54,55% des apprenants du milieu informel (*M = 3,67 ; ET = 1,16*) déclarent investir régulièrement du temps à l'apprentissage de la langue française. En revanche, seulement 31,03 % des participants du milieu formel affirment adopter la même attitude (*M = 2,72 ; ET = 1,25*). A ce niveau, nous pensons que l'éloignement du cadre formel de l'apprentissage amène les participants de la première catégorie à s'investir davantage dans leur apprentissage. A travers le recours régulier aux exercices, aux applications mobiles et aux cours de soutien, ces apprenants

parviennent à créer plus d'opportunités pour réaliser leurs objectifs[6]. Ce temps considérable consacré à l''apprentissage peut s'expliquer, à la lumière des analyses précédentes, par leur motivation intrinsèque, liée principalement à leur désir volontaire d'apprendre la langue pour des considérations sociales, culturelles et communicationnelles. Leur engagement revêt ainsi un caractère plus authentique.

A l'inverse, les apprenants du milieu formel, dont l'apprentissage est institutionnalisé, consacrent moins de temps dans leur apprentissage de la langue française : seulement 31% des sujets interrogés déclarent consacrer du temps à l'apprentissage de cette langue (*M = 2,72 ; ET = 1,25*). Le facteur temps est, dans ce contexte, structuré à travers des programmes bien établis, des horaires fixes et des évaluations régulières. Il s'étend même à d'autres composantes du programme scolaire, à savoir les mathématiques, la physique, voire d'autres langues. L'apprentissage de langue française devient une contrainte parmi d'autres plutôt qu'un choix. Des hypothèses que nous confirmons à travers les constats de l'analyse précédente. La motivation intrinsèque de ces apprenants, liées principalement à une contrainte familiale et institutionnelle, pourrait ainsi limiter leur engagement et leur initiative personnelle.

Les résultats obtenus dans l'analyse de l'item12, présentés dans le tableau ci-dessus, mettent en évidence un autre constat : les

[6] Voir l'analyse qualitative de cette section.

participants du cadre informel, contrairement à ceux du cadre formel, sont beaucoup plus disposés à mobiliser la langue française dès que l'occasion se présente. Une attitude que nous avons repérée chez 81,82% des participants, avec un score dépassant significativement la valeur de 3/5 (*M = 4,21 ; ET = 0,94*). Ne disposant d'aucun cadre institutionnel structurant leur processus d'appropriation, ces enquêtés profitent dès qu'une situation d'usage se présente afin de progresser dans leur apprentissage. Leur engagement à ce niveau, que nous considérons comme un prolongement de leur motivation initiale, met en lumière leur investissement social et identitaire (Norton, 2000). Ils s'engagent ainsi pour des motifs extrinsèques : améliorer le statut social (prestige), interaction quotidiennes, ou encore, accès à l'emploi, loin de toutes motivation académique (voir les analyses de la section précédente).

Les apprenants du milieu formel, par contre, semblent entretenir un rapport asymétrique à la langue cible, perçue comme une contrainte sociale et institutionnelle (item7 et 9), plutôt comme outil d'intégration sociale et communicationnelle. Si bien que seulement 51,72% d'entre eux déclarent, dans le cadre de l'item 12, chercher des occasions de pratiquer la langue française (*M = 3,71 ; ET = 1,16*).

Les constats établis à ce niveau d'analyse ont été vérifiés grâce à l'item14, dans lequel les enquêtés sont amenés à évaluer le degré de leur participation aux activités proposés dans leurs environnements d'apprentissages respectifs. Les enquêtés du milieu informel sont ainsi beaucoup plus enclins, soit 81,82 %

d'entre eux (*M = 4,21 ; ET = 0,94*), à participer dans les différentes activités pédagogiques, contre seulement 51,72% chez les apprenants du milieu informel (*M = 3,71 ; ET = 1,16*).

L'engagement d'un apprenant peut également être analysé à travers sa détermination à surmonter les difficultés au cours de son apprentissage. Un aspect que nous avons tenté d'analyser à travers l'item 13. A ce stade, les enquêtés du milieu informel, avec 78,79% (*M = 4,30 ; ET = 1,23*), semblent plus déterminés à surmonter les difficultés rencontrées dans leur apprentissage. A la lumière des analyses précédentes, nous pouvons dire que cette catégorie s'engage plus intensément puisque leur motivation dépasse le simple facteur de réussite académique. Moins soucieux des résultats des évaluations, ces apprenants feraient preuve d'un engagement plus fort, même face à des difficultés, étant donné que leur motivation est directement liée à des besoins concrets : pouvoir communiquer en langue française.

En revanche, la motivation des apprenants du milieu formel, souvent influencée par des attentes sociales et institutionnelles, seraient plus ou moins fragilisée par le simple désir de se conformer aux attentes institutionnelles et familiales.

D'un point de vue qualitatif, les résultats obtenus indiquent un engagement plus notables chez les enquêtés du milieu informel. Un engagement que nous avons structuré sur quatre niveaux différents :

a. *Un engagement communicationnel* : Le plus fréquent chez les enquêtés interviewés. Il se manifeste dans la plupart des cas

à travers des échanges quotidiens avec l'environnement de l'apprenant, en particulier les amis et les membres de la famille (E03, E1, E16). Les réponses obtenues indiquent que ces apprenants privilégient plutôt un investissement social de leurs acquis plutôt qu'institutionnel (évaluations), illustré à travers leur recours aux situations réelles de communication. Cela témoigne de leur engagement à s'adapter à leur environnement, loin de toute contrainte familiale ou institutionnelle.

b. ***Un engagement à travers les médias :*** l'engagement de nos enquêtés se manifestent également à travers leur recours aux différentes ressources médiatiques – films, musique, vidéos ou documentaires – afin d'améliorer leurs compétences linguistiques (E20, *E*34).

c. ***Un engagement à travers la lecture :*** la lecture constitue un autre moyen pour nos enquêtés du cadre informel d'enrichir leur bagage linguistique (E09, E13).

d. ***Un engagement à travers l'écriture :*** c'est le type le moins fréquent dans les réponses des apprenants. L'écriture constitue une manière de mobiliser leur acquis d'une manière plus concrète (E09, E33).

Du coté des apprenants du milieu formel, les formes d'engagement repérées se résument essentiellement à deux dimension : la première, un engagement à travers les médias, très fréquent dans les réponses des enquêtés : E25 « *[…] en lisant des publications sur les réseaux sociaux et en regardant des films et des séries en français »*, E24 « *je regarde des films et des vidéos en français ».*

La seconde dimension renvoie à un engagement par lecture, moins fréquent dans leurs réponses : E05 « *grâce à la lecture* », E20 « *avec des activités, lire des livres, regarder des films* ». La lecture serait à ce niveau un moyen d'étayer les acquis de l'apprentissage intentionnel. Cependant, l'engagement des apprenants pourrait également être liée, à la lumière de l'analyse de leur motivation, à l'influence des exigences sociale (famille) et institutionnelles (exercices, devoir).

3.4. Analyse de l'influence du contexte d'apprentissage

Tableau N°03 : Résultats de l'analyse de l'influence du contexte éducatif

ITEMS	Groupes	Réponses					Pourcentage	Moyenne	Ecart-Type
		1	2	3	4	5			
15: Mon environnement d'apprentissage (école, outils personnels) soutient efficacement mon progrès.	AMF	4	6	9	2	8	34,48%	3,14	1,39
	AMinf	3	3	6	7	14	63,64%	3,79	1,32
16: J'ai suffisamment d'autonomie pour apprendre le français comme je le souhaite	AMF	7	6	1	7	8	51,72%	3,10	1,63
	AMinf	1	1	5	6	20	78,79%	4,30	1,04
17: Mon contexte d'apprentissage me permet de pratiquer le français, dans des situations réelles.	AMF	13	5	6	2	3	17,24%	2,21	1,29
	AMinf	1	2	3	11	16	81,82%	4,18	1,12

L'analyse des résultats de l'item 15 révèle que 63,64% des apprenants du milieu informel (*M = 3,79 ; ET = 1,32*) estiment bénéficier d'un soutien considérable dans leur environnement d'apprentissage, contre seulement 34,48 % des apprenants du milieu formel (*M = 3,14 ; ET = 1,39*). A ce niveau, nous

pensons que la motivation des apprenants de la première, dépourvue de tout caractère utilitaire et pragmatique, et leur engagement sont des facteurs solides qui expliquent ce constat. Ajoutons à cela le fait que, étant plus exposés aux situations réelles de communication, les enquêtés du milieu formel seraient plus enclins à valoriser les différents contextes auxquels ils sont exposés : lieu de travail, cours particulier, administration, échanges quotidiens, etc. Ces situations leur permettraient ainsi de mobiliser concrètement leur acquis, ce qui pourrait constituer, à leurs yeux, un soutien de leur environnement.

A l'inverse, les apprenants du milieu formel développeraient, conformément aux exigences sociales et institutionnelles[7], des compétences grammaticales et métalinguistiques plutôt que communicatives. Une orientation qui pourrait les éloigner des situations d'usage où leurs acquis pourraient réellement être mobilisés. Leur perception du soutien apporté par leur environnement d'apprentissage serait par conséquent fragilisé.

En interrogeant le sentiment d'autonomie des enquêtés dans leur apprentissage (item16), nous avons constaté que 78,79% des apprenants du milieu informel, dépassant le seuil de 3/5 de l'échelle (*M = 4,30 ; ET = 1,04*), admettent être suffisamment autonomes à poursuivre leur apprentissage de la langue française. Ces résultats nous laissent dire que ces apprenants seraient plus responsables en gérant seuls leur progression dans l'apprentissage et adaptant ce dernier à leurs besoins langagiers.

[7] Voir ci-dessus l'analyses de la motivation de enquêtés

L'autonomie à ce niveau n'est nullement considérée comme un développement de la compétence linguistique, mais plutôt comme la prédisposition de l'apprenant à s'engager dans les situations réelles de communication.

Par contre, 51,72% des apprenants du milieu informel (*M = 3,10 ; ET = 1,63*), se sentent moins ou pas autonomes dans leur apprentissage. Comme explication, nous pensons que les enquêtés de cette catégorie, plus motivés par les résultats des évaluations, seraient moins disposés à investir leurs acquis dans des situations extrascolaires. Même le développement de leurs compétences langagières serait limité par les attentes de leur environnement familial et institutionnel, freinant ainsi leur motivation à apprendre en dehors de l'école.

Dans ce sillage, les résultats obtenus à travers l'item17 apportent plus de détails aux analyses précédentes. La majorité des enquêtés du milieu informel, soit 81,82% (*M = 4,18 ; ET = 1,12*), pense que leur contexte d'apprentissage ne leur permet pas de pratiquer la langue française dans des situations réelles. Ce constat révèle une des limites du cadre institutionnel, lequel ne garantit pas souvent l'investissement des acquis à des fins de communication et d'intercompréhension. Par conséquent, il atténue le sentiment d'autonomie et d'engagement chez les apprenants.

D'un point de vue qualitatif, l'analyse de notre corpus montre que les apprenants du milieu informel éprouvent des représentations positives quant à leur environnement d'apprentissage. Ce dernier leur permet de déployer des

ressources personnelles diversifiés : applications (E3,9, 10,13,32), téléphone (E), école privée de langue (E27,) cours en ligne (E10), réseaux sociaux (E9,16,19,) livre (E3,9,13,32) co-locuteurs francophones (E07,16,5,23). Le recours à ces ressources reflète la motivation intrinsèque, l'engagement et l'investissement de ces apprenants et leur capacité à structurer et compenser seuls ce dernier. Toutefois, certains apprenants (E28, 29,32) évoquent l'absence d'occasions réelles de pratique de l'oral, liées directement à leur entourage social, souvent arabophone.

Dans le cas des enquêtés du milieu formel, les ressources que nous venons de souligner ci-dessus sont quasiment absentes dans les réponses obtenues. Ces apprenants évoquent, d'un côté, le caractère favorable de leur environnement d'apprentissage (E6,11,14,15,25,27), avec de bons enseignants, cours réguliers, compétences grammaticales (E27, E25, E15*)*. La motivation de cette catégorie, manifestement extrinsèque, se limite ainsi à un apprentissage formel de la langue, faisant fi de toute situation réelle d'investissement de leur acquis.

De l'autre côté, ils jugent leur environnement comme inconvenable pour des raisons se rapportant essentiellement aux enseignants et au manque de moyens (E02, E29), écartant ainsi toute part de responsabilité liée à leur engagement, et eu fait que leur environnement ne leur offre pas suffisamment d'occasions pour investir leurs acquis (E11, E05).

4. DISCUSSION DES RESULTATS

L'ensemble des analyses menées précédemment mets la lumière sur trois principaux résultats :

Sur le plan motivationnel, les apprenants du contexte informel manifestent une motivation intrinsèque, qui se rapporte davantage à leur désir d'apprendre cette langue et découvrir sa culture. Ces apprenants écartent ainsi toute intention utilitaire et pragmatique dans leur apprentissage, ce qui donne lieu à un apprentissage volontaire, nourri essentiellement par un besoin de compétence et d'appartenance social, selon la conception de Sarrazin et *al*. (2006). Leur motivation s'articule ainsi autour de plusieurs dimensions d'ordre social (désir d'intégration, influence de l'environnement familial), symbolique ou affectif (le statut du français dans leur imaginaire), communicatif (intercompréhension), ou encore, culturel (accès à un nouvel univers culturel).

A l'inverse, la motivation observée, chez les apprenants du contexte formel, est largement extrinsèque. L'intérêt et la contrainte semblent constituer les seuls motifs régissant leur apprentissage de la langue française. Ce profil inscrit ces apprenants dans ce que Gardner & Lambert (1972) qualifient de motivation *instrumentale*, où l'apprentissage de la langue répond à des exigences institutionnelles plutôt que personnelles. L'acte d'apprendre revêt ainsi un caractère utilitaire qui se rapporte particulièrement aux exigences académiques et familiales. Il est ainsi limité à l'acquisition de compétences formelles et à la satisfaction de attentes familiales. Le processus

d'appropriation de la langue, chez cette catégorie, est davantage centré sur les compétences grammaticales et métalinguistiques, ce qui pourrait freiner le développement de leurs compétences communicatives.

Au niveau de l'engagement, les apprenants du milieu informel semblent plus disposés à investir le temps, les efforts et les opportunités disponibles dans leur apprentissage de la langue française. Etant souvent éloignés du cadre formel de l'apprentissage, ils parviennent d'une manière ou d'une autre à créer leur propre contexte d'apprentissage en mobilisant des ressources pédagogiques variées (exercices, applications, supports en ligne). L'engagement de ces apprenants peut s'expliquer, à notre sens, à travers leur motivation intrinsèque, liée principalement à leur désir d'apprendre la langue pour des considérations sociales, affectives, culturelles et communicationnelles, loin de toutes contraintes sociales et institutionnelles.

A l'inverse, les apprenants du milieu formel, dont l'apprentissage est marqué par contre par un faible engagement, se limitent plus aux cours et activités proposées dans leur cadre d'apprentissage. Le facteur temps étant structuré à travers des programmes bien établis (des horaires fixes, des évaluations régulières, etc.), c'est bien que leur engagement est limité à seulement deux formes : les médias, que nous lions à un loisir plutôt qu'à une intention pédagogique ; et la lecture. Ajouter à cela le fait que leur apprentissage s'étend à d'autres composantes du programme scolaire, l'apprentissage de langue

française devient ainsi une contrainte parmi d'autres plutôt qu'un choix.

Au niveau du contexte d'apprentissage, les analyses que nous avons menées mettent en évidence des distinctions claires entres les apprenants des cadres formel et informel. Les apprenants de la première catégorie manifestent des attitudes positives à l'égard de leur cadre d'apprentissage. Ces dernières nous semblent fortement influencées, d'un côté, par la nature de leur motivation initiale d'ordre communicatif, social, symbolique et culturel, ce qui relève d'un investissement social. De l'autre côté, par leur engagement et leur investissement dans les situations de communication réelles (le lieu de travail, les interactions quotidiennes, etc.), une attitude qui révèlent l'engagement comportemental de l'apprenant (Bedard *et al.*, 2022).

L'apprentissage de ces apprenants est caractérisé également par un sentiment d'autonomie intense qui les pousse à s'investir spontanément dans les situations réelles de communication et adapter leur apprentissage en fonction de leurs besoins langagiers. Leur autonomie est également perceptible à travers leur capacité à choisir et structurer les différentes ressources pédagogiques qu'ils mobilisent dans leur appropriation linguistique. A cette égard, notre étude consacrée au statut, à la perception et au rôle de la traduction en milieux intentionnels en Algérie (Assiakh, 2022), a mis en évidence la tendance de certains locuteurs algériens à recourir, par besoin plutôt que par contrainte, aux traductions présentes dans l'espace public afin de

développer leur vocabulaire en langue française par l'intermédiaire de la langue arabe.

Les apprenants du milieu formel, par contre, adoptent des attitudes plus ou moins négatives à l'égard de leur environnement d'apprentissage. Leur motivation extrinsèque, fortement influencée par des exigences institutionnelles tels que les résultats des évaluations et des examens, inhibe leur implication dans les situations de communication quotidiennes. Par conséquent, leur engagement se réduit à un investissement orienté à l'appropriation de savoirs grammaticaux et métalinguistiques au détriment des compétences communicatives. Ajouter à cela le fait que le cadre d'apprentissage de ces apprenants privilège plutôt l'évaluation de leur acquis que leur investissement dans des situations réelles de communication. Une démarche qui fragilise leur perception du soutien scolaire étant donné qu'il freine leur autonomie en dehors du cadre formel.

En somme, si le développent de la compétence communicative est aujourd'hui au centre des études en didactique des langues étrangères en général et du français en particulier, les études sur la motivation et l'engagement de l'apprenant devrait contribuer à expliquer pourquoi ce dernier apprend à communiquer. Elle devrait en outre démontrer, ce qu'était le cas dans cet article, comment l'environnement d'apprentissage pourrait influencer la motivation, l'engagement et l'investissement pédagogiques de l'apprenant.

Cet article invite ainsi à repenser le statut des notions de motivation et d'engagement dans l'enseignement/apprentissage des langues en contexte formel. Ainsi, il serait plus judicieux de privilégier les tâches pédagogiques favorisant l'interaction sociale des apprenants afin de renforcer leur motivation. Une telle démarche devrait stimuler leur engagement et leur investissement linguistique dans des situations réelles de communication et, par conséquent, développer leur autonomie pédagogique. Wang *et al*. (2017) pense que les interactions sociales aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe peut constituer un élément important sur le plan du développement de l'engagement scolaire des apprenants.

A la lumière des constats établis dans le milieu informel, d'autres implications pratiques peuvent également être envisagées. Il serait ainsi très pertinent d'encourager les apprenants à mobiliser d'autres ressources pédagogiques, telles que les applications mobiles, les médias numériques, les plateformes d'apprentissage en ligne, les intelligences artificielles, etc. Cela suppose le recours à tout ce qui peut exercer un intérêt dans les activités d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

ARENS, A.K., & SCHMIDT, I., & PRECKEL, F., « Relations longitudinales entre le concept de soi, la valeur intrinsèque et la valeur accordée à la réussite scolaire au cours des années d'études secondaires dans trois domaines académiques », Journal of Educational Psychology, N°4, 2019, PP. 663–684. Disponible sur : https://doi.org/10.1037/edu0000313, Consulté le 18 Novembre 2025 .

ASSIAKH, S., « Perception, statut et rôle de la traduction en milieu institutionnel en Algérie : Enjeux et perspectives », Multilinguales, N°17, 2022, PP. 140-168, Disponible sur : http://journals.openedition.org/multilinguales/8300

BEDARD, V., & FORTIER, V., & BEAULIEU S., « L'engagement dans la tâche en classe de langue seconde : un cadre d'observation pour rendre compte du processus d'apprentissage », La Revue de l'AQEFLS, N°01, 2022, PP. 01-12.

BOSSAERT, G., *et al,* « Prédire la réussite scolaire des enfants après leur passage en première année : une étude longitudinale sur deux ans », Journal de psychologie du développement appliquée, N° 02, 2011, PP. 47-57, Disponible sur : https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.12.002, consulté le 27 Octobre 2025 .

BOURDIEU, P., *Raisons pratiques*. Paris : Seuil. 1994

COOMBS, P. H., & AHMED, M., & ISRAEL, B. B., *Attacking rural poverty: how nonformal education can help,* Johns Hopkins University Press. 1974

COURT, M., & HENRI-PANABIERE, G., « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », Revue française de pédagogie, N° 179, 2015 , PP. 5-16, Disponible sur : HTTP://JOURNALS.OPENEDITION.ORG/RFP/3641, Consulte le 20 Novembre 2025 .

CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003.

DECI, E.L., et *al.*, « Motivation and education: the self-determination perspective», The educational psychologist, N°26, 1991, PP. 325-346.

DECI, EL., RYAN, RM., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York : Plenum Press, 1985.

DENZIN, N. K, *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*, Mcgraw-Hill, 1978.

FREDRICKS, JA., & BLUMENFELD, PC., & PARIS, AH., « Engagement scolaire : potentiel du concept, état des connaissances », Revue de recherche en éducation, N°74, 2004, PP.59-109.

GARDNER, R., & LAMBERT, W., *Attitudes and motivation in second language learning*, ROWLEY: Newbury House, 1972.

GARDNER, RC., *Psychologie sociale et apprentissage d'une langue seconde : le rôle des attitudes et de la motivation*, Londres : Edward Arnold, 1985.

HOLEC, H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Hatier : Paris,1979.

HOLEC, H., *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels. Projet n° 12 : "apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication.* Conseil de l'Europe, conseil de la coopération culturelle, 1988.

LONG, MH., *Le rôle de l'environnement linguistique dans l'acquisition d'une langue seconde*, Manuel d'acquisition d'une Langue Seconde. 1996.

MEIRIEU, P., *Apprendre… oui, mais comment ?*, 8ème Edition, Paris, ESF,1991.

NORTON, B., & TOOHEY, K., « Évolution des perspectives sur les bons apprenants de langues », Tesol Quarterly, N°02, 2001, PP. 307-322. Disponible sur : HTTPS://DOI.ORG/10.2307/3587650, Consulté le 11 Novembre 2025

NORTON, B., *Identity and language learning: gender, ethnicity, and educational change*, Pearson Education. 2000.

SARRAZIN, PH., & TESSIER, D., & TROUILLOUD, D., « Climat motivationnel instaure par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », Revue

française de pédagogie, N°157, 2010, PP.147-177, Disponible sur : https://journals.openedition.org/rfp/463 , Consulté le 16 Novembre 2025

SCHUGURENSKY, D., « Vingt mille lieues sous les mers : Les quatre défis de l'apprentissage informel», Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, N°160, 2007, PP. 13-27, Disponible sur : HTTPS://DOI.ORG/10.4000/RFP.583, consulté le 23 Octobre 2025

VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire, pratiques pédagogiques*, St-Laurent, Edition du renouveau pédagogique, 2006.

VYGOTSKY, L.S., *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985,

WANG, M.T., et al., « Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School : A Multidimensional School Engagement Scale ». European Journal of Psychological Assessment, N° 04, 2017, PP. 1-15. Disponible sur : https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431, consulté le 06 Mars 2026

ZEITER, A-CH., & BEMPORAD, CH., « Identité et investissement dans l'acquisition des langues. une traduction de l'introduction d' *identity and language learning* de Norton (2013) », LIDIL, 54, 2016, PP. 189-206, Disponible sur : HTTP://JOURNALS.OPENEDITION.ORG/LIDIL/4119, Consulte le 26 Novembre 2025 .

ANNEXES

Annexe 01 : l'entretien

« Merci de participer à cet entretien. Nous allons discuter de votre expérience d'apprentissage du français, de ce qui vous motive et de la manière dont votre environnement influence votre progression. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; je suis intéressé(e) par votre point de vue personnel. L'entretien sera enregistré pour analyse, mais vos réponses resteront anonymes. »

Questions principales

1. **Motivation initiale**
   - Pourquoi avez-vous commencé à apprendre le français ? Qu'est-ce qui vous a poussé(e) à vous lancer ?
   - *Relance* : Vos motivations ont-elles changé avec le temps ?
2. **Engagement quotidien**
   - Comment vous engagez-vous dans l'apprentissage du français au quotidien (ex. : activités, fréquence) ?
   - *Relance* : Qu'est-ce qui vous encourage ou vous freine dans cet engagement ?
3. **Influence du contexte**
   - Comment décririez-vous votre environnement d'apprentissage (école, outils personnels, immersion) ?
   - *Relance* : En quoi cet environnement aide-t-il ou limite-t-il vos progrès en français ?

« Merci pour vos réponses. Y at-il autre chose que vous souhaiteriez ajouter sur votre apprentissage du français ? »

Annexe 02 : le questionnaire

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED SEDDIK BEN YAHIA – JIJEL

Faculté des lettres et des langues
Département de lettres et langue française

Questionnaire :

Dans le cadre d'une recherche académique sur la motivation et l'engagement dans l'apprentissage du FLE, nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions suivantes en indiquant votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 (1. *Pas du tout d'accord*, 2. *Plutôt pas d'accord*, 3. *Neutre*, 4. *Plutôt d'accord*, 5. *Tout à fait d'accord.*). Vos réponses sont anonymes.

Section 1 :

1. Âge : ….
2. Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin
3. Contexte d'apprentissage : ☐ Scolaire (école, lycée) ☐ Non scolaire (autodidacte, cours privés, etc.)
4. Niveau actuel en français (CECRL) : ☐A1 ☐ A2 ☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2
5. Durée d'apprentissage du français ... Mois /……Années

Section 2 :

6. J'apprends le français parce que j'aime découvrir une nouvelle langue et culture. (1-5)
7. J'apprends le français pour réussir dans mes examens ou obtenir un diplôme. (1-5)
8. Parler français me permet de me sentir plus confiant(e) dans ma vie quotidienne. (1-5)
9. J'étudie le français parce que c'est obligatoire dans mon programme scolaire. (1-5)
10. Je trouve du plaisir en communiquant en français avec d'autres personnes. (1-5)

Section 3 :

11. Je consacre régulièrement du temps à l'apprentissage du français (exercices, application, etc.). (1-5)
12. Je cherche activement des occasions d'utiliser le français (participation en classe, conversations). (1-5)
13. Je me sens motivé(e) à continuer d'apprendre, même face à des difficultés. (1-5)
14. Je participe souvent aux activités proposées dans mon cadre d'apprentissage. (1-5)

Section 4 :

15. Mon environnement d'apprentissage (école, outils personnels) soutient efficacement mon progrès. (1-5)
16. J'ai suffisamment d'autonomie pour apprendre le français comme je le souhaite. (1-5)
17. Mon contexte d'apprentissage me permet de pratiquer le français dans des situations réelles. (1-5)