



CORRÉLATION ENTRE LA RÉGULATION AUTONOME, LA RÉGULATION DE CONTRÔLE ET LES RÉSULTATS ACADÉMIQUES DES ÉTUDIANTS EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT HYBRIDE À GUANGXI

Hsin-I Lee

Université du Tourisme de Guilin, Chine

hsini.lee79@gmail.com

Linhui Gu

Université Lumière Lyon 2, France / Université du Tourisme de Guilin, Chine

linhui.gu72@gmail.com

RÉSUMÉ : L'étude explore, via la théorie de l'autodétermination, la motivation des étudiants en FLE en ligne ou en présentiel pendant les trois ans de pandémie en Chine. Une approche mixte utilisant des questionnaires (le SRQ-L et le LCQ) et des entretiens semi-dirigés a été adoptée. Les résultats mettent en évidence une forte corrélation entre la régulation autonome, les notes académiques et la régulation de contrôle. De plus, une corrélation positive seulement modérée est observée entre la régulation autonome et le soutien perçu à l'autonomie. La littérature suggère une rivalité entre la régulation de contrôle et la régulation autonome. Nos résultats montrent que les étudiants performants obtiennent des scores élevés dans les deux modes, tandis que les autres ont des scores plus bas, quel que soit le mode de régulation. Les entretiens complètent les informations sur les facteurs influençant ces corrélations. Ces résultats sont importants pour optimiser l'enseignement/l'apprentissage du FLE à l'université.

MOTS-CLÉS : autodétermination, autorégulation, FLE, apprentissage hybride en ligne et en présentiel, étudiant chinois, enseignement supérieur.

CORRELACIÓN ENTRE LA REGULACIÓN AUTÓNOMA, LA REGULACIÓN DE CONTROL Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DE ESTUDIANTES DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA HÍBRIDOS EN GUANGXI

RESUMEN: Este estudio examina la motivación de estudiantes FLE durante la pandemia, usando la teoría de la autodeterminación. Mediante cuestionarios y entrevistas, se encontró

una fuerte correlación entre regulación autónoma, calificaciones y regulación de control, y una moderada entre regulación autónoma y apoyo a la autonomía. Contrario a la literatura, los estudiantes de alto rendimiento muestran altos niveles en ambas regulaciones, mientras los de rendimiento promedio, niveles bajos. Las entrevistas profundizan estos hallazgos, ofreciendo implicaciones para la enseñanza FLE universitaria y el aprendizaje en este campo.

PALABRAS CLAVE: autodeterminación, autorregulación, FLE, aprendizaje híbrido en línea y presencial, estudiante chino, enseñanza superior.

CORRELATION BETWEEN AUTONOMOUS REGULATION, CONTROL REGULATION, AND ACADEMIC PERFORMANCE OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS: HYBRID TEACHING CONTEXT IN GUANGXI

ABSTRACT: This study investigates Chinese students' motivation in learning French as a Foreign Language (FLE) during in-person or online instruction in higher education amid the pandemic, using self-determination theory. Using questionnaires (SRQ-L and LCQ) and semi-structured interviews, the findings show a strong correlation between autonomous regulation, academic performance, and control regulation in this 3-year online-offline hybrid learning context. A moderate positive correlation is found between autonomous regulation and perceived autonomy support. Contrary to literature suggesting competition between control and autonomous regulation, higher grades correlate with higher levels in both, while lower grades correlate with diminished levels. Insights from interviews enrich our understanding of these relationships, providing a more nuanced outlook on the learning trajectory within this domain.

KEYWORDS: self-determination, self-regulation, French as a Foreign Language, online-offline hybrid learning, Chinese students, Higher Education.

Recibido: 12/05/2024. Aceptado: 24/07/2024

1. Introduction

En raison des mesures sanitaires mises en place en Chine entre les années 2020 et 2022, l'informatisation des universités chinoises a connu une accélération significative. Elle se manifeste à travers quatre aspects clés. Tout d'abord, face à la fermeture des établissements pendant cette période, l'enseignement en ligne a été rapidement adopté. L'utilisation de plateformes et outils de vidéoconférence a accéléré le développement de l'éducation informatisée, favorisant l'innovation et l'adoption de solutions d'apprentissage à distance. Deuxièmement, les universités ont accéléré la

numérisation de leurs ressources pédagogiques (cours, manuels, évaluations) et les ont partagées via des plateformes en ligne, facilitant l'accès des enseignants et étudiants aux contenus éducatifs digitaux. Troisièmement, face aux exigences de l'enseignement en ligne, elles ont intensifié des formations afin de développer les compétences informatiques des enseignants. Enfin, certaines ont accordé une attention au renforcement des systèmes de gestion et de soutien des services liés à l'enseignement informatisé. Cela s'est traduit par l'amélioration des plateformes informatisées. Cependant, la situation peut être différente pour certaines universités situées dans les régions moins développées économiquement, comme c'est le cas de l'ouest de la Chine. Ces universités font face à des défis et des contraintes, tels que des installations technologiques obsolètes, la faible maîtrise de l'informatique ou des technologies numériques et des ressources éducatives de base limitées. Ces facteurs ont ralenti le développement de l'informatisation par rapport à la moyenne de la Chine. Lorsque les cours de langues étrangères ont dû se faire en ligne du fait de la pandémie, cela a eu un impact sur l'apprentissage des étudiants, en particulier dans les villes économiquement moins développées. La théorie de l'autodétermination (TAD) aide à comprendre l'état d'apprentissage des étudiants et offre un soutien approprié. Les besoins psychologiques fondamentaux de l'autonomie, de la compétence et de la relation sociale jouent un rôle déterminant selon cette théorie (Deci, Ryan, 2008). En favorisant l'autonomie des étudiants, en les soutenant dans le développement de leurs compétences linguistiques et en encourageant les interactions sociales positives avec les enseignants et les pairs, il est possible de renforcer la motivation intrinsèque et l'engagement dans l'apprentissage des langues. C'est la raison pour laquelle notre sujet de recherche porte sur des étudiants d'un département de français parmi les quatre de Guangxi (Sud-Ouest de la Chine), province où les ressources éducatives sont plus limitées que dans les régions développées. Les étudiants sondés ont vécu l'intégralité des trois années de licence sous la contrainte des mesures sanitaires mises en place pendant la pandémie de COVID-19.

2. Fondements conceptuels

Dans cette section, nous présentons la théorie de l'autodétermination (TAD) et les deux questionnaires que nous avons employés : le « *Learning Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L)* » *Questionnaire d'auto-régulation de l'apprentissage* et le « *Learning Climate Questionnaire (LCQ)* » *Questionnaire sur le climat d'apprentissage*, ainsi que l'état de la recherche sur les liens entre niveaux d'autorégulation des étudiants, performance académique et soutien perçu à l'autonomie dans le contexte du développement de l'enseignement du FLE en ligne

en Chine. Pour mieux appréhender le sujet, nous dressons l'état de l'informatisation de l'enseignement supérieur dans la province de Guangxi.

2.1. Application de la théorie de l'autodétermination dans l'enseignement

La TAD est une approche psychologique qui postule que les humains ont des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et affiliation sociale) qui doivent être satisfaits pour favoriser leur croissance, leur intégrité et leur bien-être. Selon elle, la plupart des individus sont naturellement motivés, actifs et cherchent à acquérir de nouvelles compétences. La théorie de Deci et Ryan (2000) affirme que la motivation humaine peut être intrinsèque ou extrinsèque. La motivation intrinsèque se réfère à un comportement motivé par le plaisir et l'intérêt inhérents à l'activité elle-même, quand la motivation extrinsèque est basée sur des récompenses externes ou des pressions sociales. Selon cette théorie, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de relation sociale favorise la motivation intrinsèque et conduit à des comportements engagés et autonomes.

La TAD a été initialement appliquée dans le domaine de l'éducation au début des années 1980. À cette époque, des chercheurs initiaient l'utilisation de cette théorie pour étudier la motivation et l'intérêt des étudiants, et cherchaient à trouver des stratégies éducatives qui pourraient renforcer l'autonomie, l'autodétermination et les capacités d'autorégulation des étudiants (Reeve, 2002). Au fil du temps, l'application de la TAD dans le domaine de l'éducation est devenue de plus en plus répandue et approfondie.

Adopter la TAD dans un tel contexte présente de nombreux avantages. Elle peut contribuer à créer un climat d'apprentissage positif, suscitant la motivation et l'intérêt des apprenants, les encourageant à s'engager activement dans leur apprentissage (Hori, 2008 ; Niemiec, Ryan, 2009). Elle favorise également la persévérance dans l'apprentissage, une meilleure compréhension des connaissances acquises et, par conséquent, de bonnes performances académiques (Reeve, 2002). De plus, la mise en application de la TAD peut améliorer les capacités d'autorégulation et les compétences d'apprentissage des étudiants, leur permettant de gérer plus efficacement les tâches d'apprentissage et de faire face aux défis (Reeve, 2002 ; Hori, 2008; Niemiec et Ryan, 2009). Elle favorise le développement de l'autonomie et de la motivation intrinsèque chez les apprenants, les incitant à s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage et à approfondir leur compréhension des connaissances acquises (Reeve, 2002 ; Hori, 2008). De plus, elle favorise de bonnes relations et une collaboration entre les étudiants, les enseignants, améliorant leur sentiment d'appartenance et leurs compétences sociales (Hori, 2008).

Ces dernières années, les chercheurs se sont intéressés dans une mesure croissante aux relations entre l'autorégulation, le soutien à l'apprentissage autonome ou autre forme de soutien et les résultats académiques, pour le public chinois dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères. En particulier, l'étude de Wang et al. (2023) a contribué à fournir, à partir de résultats empiriques, des analyses significatives dans ce domaine, dans le cadre de modalités d'enseignement hybrides ou en ligne. Leur recherche, portant sur 311 étudiants de premier cycle issus de huit universités hongkongaises suivant des cours d'anglais synchrones assistés par ordinateur, a révélé une corrélation positive probante entre le niveau d'autorégulation des étudiants et leurs performances académiques. Plus précisément, ce public présentant un haut niveau d'autorégulation a obtenu de meilleurs résultats académiques.

En outre, la préparation des étudiants à ce type d'apprentissage et la satisfaction qu'ils en éprouvent influencent de manière sensible leur motivation et leur capacité d'autorégulation. Les étudiants présentant des niveaux élevés de préparation et de satisfaction ont montré une motivation plus forte et un meilleur niveau d'autorégulation, attestant du rôle important de l'état affectif dans le processus d'apprentissage. Cette observation trouve un écho dans la TAD de Deci et Ryan (2000), qui postule que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux favorise le développement de la motivation intrinsèque.

De manière analogue, l'étude de Li (2024) sur les apprenants chinois en anglais langue étrangère a mis en évidence une forte corrélation positive entre le soutien perçu de la part des enseignants, la motivation intrinsèque (persévérance) et l'engagement académique. Il est à noter que le soutien perçu des enseignants influence non seulement directement l'engagement académique des apprenants, mais améliore également indirectement cet engagement en renforçant leur motivation intrinsèque.

Dans ce contexte, pour ces apprenants, le soutien des enseignants s'est avéré être un facteur clé de leur engagement académique. En présentiel, les enseignants peuvent améliorer l'engagement des apprenants en fournissant un soutien interactif sur les plans émotionnel, social et éducatif. Les travaux de Hu & Wang (2023) démontrent que le soutien positif des enseignants peut améliorer la connexion émotionnelle des étudiants, accroître leur intérêt pour l'apprentissage et renforcer leur confiance en soi.

Cependant, les étudiants en formation à distance peuvent ressentir un sentiment d'isolement susceptible d'affecter l'efficacité de leur apprentissage. Cet isolement ne se limite pas à la dimension géographique, mais concerne également la fréquence des interactions. Par conséquent, il faut analyser les moyens de renforcer le sentiment de présence chez les étudiants dans l'enseignement à distance (Petit et al., 2015).

2.2. Échelles de mesure à des fins de recherche

Issues de la littérature, les sources les plus pertinentes au regard de la présente étude sont les deux échelles intitulées le *Learning Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-L) et le *Learning Climate Questionnaire* (LCQ), questionnaires d'évaluation de l'auto-régulation dans l'apprentissage et de l'incidence sur lui du climat ambiant.

Le SRQ-L d'autorégulation, est fondé sur la TAD et évalue les différences individuelles dans les modes de régulation et de motivation. Il interroge les raisons pour lesquelles les participants adoptent certains comportements ou types de comportements, et propose une liste de motifs de différents styles de régulation ou de motivation, préalablement sélectionnés. La version originale a été introduite par Ryan et Connell (1989) et au fil du temps plusieurs versions et adaptations ont été développées pour répondre aux besoins spécifiques dans différents domaines. La version que nous avons utilisée est le SRQ-L de Black et Deci (2000), adapté à partir du SRQ de Ryan et Connell en 1989, conçu pour les élèves du primaire, et de la version de Williams et Deci en 1996, destinée aux étudiants en médecine. La raison pour laquelle nous l'avons adopté est que la caractéristique du sujet étudié est proche du nôtre (l'enseignement traditionnel), puisque l'enseignement supérieur des sciences en Occident privilégie le cours magistral transmissif. Malgré l'effort mental attendu, les étudiants adoptent souvent un rôle passif de réception et de mémorisation mécanique (Khoury et al., 2016).

Nous utilisons d'autre part le LCQ de Williams et Deci (1996), sur le climat d'apprentissage, développé également dans le cadre de la TAD, pour évaluer la perception des étudiants en médecine vis-à-vis du soutien à l'autonomie dans leur environnement. Et ce, par une série de questions portant sur le degré de soutien des enseignants envers eux, leur degré d'implication dans le processus d'apprentissage, ainsi que le degré de choix des apprentissages et des modalités du contrôle accordé par les enseignants. Cependant, afin de l'adapter à notre sujet, des modifications, précisées ultérieurement lui ont été apportées pour mieux répondre aux caractéristiques de la discipline et aux étudiants de FLE, assurant ainsi pertinence et adéquation accrue aux questions. Les modifications ont été apportées avec mesure pour garantir la validité et la fiabilité des résultats obtenus lors de l'étude. À l'aide de ce questionnaire, nous pouvons comprendre l'expérience des étudiants et la perception qu'ils en ont, en ce qui concerne le soutien à l'autonomie dans leur environnement d'apprentissage, ainsi que l'impact de ce soutien sur leur motivation et leurs performances académiques.

2.3. Informatisation de l'enseignement supérieur de la province chinoise « Guangxi »

Le plan de développement de l'enseignement supérieur de Guangxi pour la période 2021-2025 (14^{ème} plan quinquennal¹) vise à améliorer l'informatisation des enseignements supérieurs. Il prévoit de renforcer les infrastructures, promouvoir l'enseignement hybride, intégrer les technologies dans la pédagogie, et développer le partage de ressources. L'objectif est de former les enseignants aux nouvelles technologies, d'améliorer la qualité de l'enseignement, et créer des campus intelligents.

Par ailleurs, des scientifiques notent un décalage entre politiques éducatives nationales et mise en œuvre locale. Les situations régionales variées et les différences de ressources compliquent l'application uniforme des directives. Malgré l'accent mis sur l'investissement éducatif, le financement, notamment pour l'informatisation, reste inférieur à celui des pays riches. Depuis 2012, les dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB se maintiennent autour de 4%, malgré l'augmentation chaque année des investissements dans ce domaine, qui toutefois ne suit pas la croissance du PIB (Lu et Wu, 2019). Les problèmes de répartition inégale des ressources éducatives et les différences de capacité pédagogique des enseignants dans l'enseignement en ligne affectent également le développement de l'informatisation et de la numérisation à des degrés variables selon les régions (Wang et al., 2018; Lu et Wu, 2019). En conséquence, on constate un phénomène fréquent dans l'Ouest de la Chine, en particulier : l'infrastructure de l'enseignement informatisé est globalement en place, mais les ressources numériques sont limitées (Gu, 2019). D'où nos questions : les plateformes d'apprentissage en ligne disposent-elles d'assez de ressources? Leur mise en œuvre est-elle optimale? Parviennent-elles à répondre aux besoins d'apprentissage autonome des étudiants, ce qui affecterait directement motivation ou résultats?

En plus des problèmes d'infrastructure, « le nouveau mode » d'enseignement informatisé, selon son appellation officielle, préconisé par les autorités académiques, exige que les enseignants maîtrisent des logiciels éducatifs, des équipements technologiques et des plateformes d'enseignement à distance, ainsi que des compétences techniques de création de « micro-cours » et de « cours en ligne ouverts et massifs ». Au sujet de ces exigences, la chercheuse Gu se demande expressément si les enseignants des régions de l'Ouest ont une conscience suffisante de l'informatisation et une connaissance actualisée des technologies informatiques exploitables en ce domaine (Gu, 2019). Les obstacles concerneraient entre autres: le retard économique et éducatif, la faible concurrence en matière d'emploi, le « déclin

¹ 广西高等教育振兴发展“十四五”规划 http://jyt.gxzf.gov.cn/zfxxgk/fdzdgknr/tzgg_58179/t11143482.shtml (consulté le 10/07/2023)

professionnel » des enseignants, ainsi que le manque d'infrastructures dans les campus. Selon les données obtenues à Guangxi, peu d'enseignants universitaires présentent les compétences nécessaires en matière d'enseignement informatisé et ils ne peuvent guère répondre au développement de l'informatisation de l'enseignement exigé par l'État (Lu et Wu, 2019).

3. Méthode

3.1. *Participants*

Cette étude comprenait les 52 étudiants de 3^{ème} année de Licence du département du FLE de l'Université du Tourisme de Guilin à Guangxi, province du sud-ouest, l'anglais étant la première langue étrangère de leur cursus secondaire et universitaire. Les étudiants, 5 hommes et 47 femmes, entre 20 et 23 ans, d'un niveau de français variant de DELF A2 à B2, ont été exposés durant l'intégralité de leurs trois années de licence, 2020-2023, à des expériences d'apprentissage hybrides (en ligne/en présentiel en alternance), en fonction des exigences nationales chinoises de prévention sanitaire et des directives locales de la province de Guangxi.

La présente étude a été menée après la reprise des cours en présentiel, permettant d'évaluer les effets à long terme de l'apprentissage hybride sur l'autonomie des étudiants, le contrôle, le soutien perçu et les performances académiques. L'analyse tient compte des expériences d'apprentissage variées des trois années.

3.2. *Questions de recherche et hypothèses*

Questions de recherche : Quelle est la relation entre la régulation autonome et la performance académique des étudiants de FLE en Chine pendant l'apprentissage hybride? Quelle est la relation entre la régulation de contrôle et la performance académique des étudiants de FLE en Chine pendant l'apprentissage hybride ? Quel est l'impact du soutien à l'autonomie sur la régulation autonome des étudiants de FLE en Chine pendant l'apprentissage hybride ?

Hypothèses : La régulation autonome a un impact positif sur la performance académique du public cible. La régulation de contrôle a une corrélation avec la performance académique du public cible. Le soutien à l'autonomie est positivement corrélé à la régulation autonome du public cible.

3.3. Outils

Questionnaire en deux parties qui intègre le SRQ-L (Black et Deci, 2000) et le LCQ (Williams et Deci, 1996), couvrant la régulation autonome, la régulation de contrôle et le soutien perçu à l'autonomie. La première avec 12 questions sur la régulation autonome et de contrôle, évaluant les motivations dans des contextes d'apprentissage, explore ces motivations dans des contextes cibles, en fonction de deux sous-échelles : la régulation de contrôle et la régulation autonome. Les réponses sont soit de nature contrôlée (régulation externe ou introjectée), soit autonome (régulation identifiée ou motivation intrinsèque). Le questionnaire ne vise pas à évaluer individuellement les différents styles de régulation, mais plutôt les deux catégories générales, sur lesquelles s'est concentrée la validation. La seconde partie avec 15 questions sur le soutien perçu à l'autonomie de la part des enseignants, utilise les échelles de Likert à 7 points. Bien que le SRQ-L ait été initialement conçu pour évaluer la régulation autonome et de contrôle dans le contexte du cursus en sciences exactes et en présentiel, et le LCQ dans le contexte d'apprentissage en présentiel d'étudiants en médecine, les principes sous-jacents de l'autorégulation qu'ils mesurent sont applicables à divers domaines d'apprentissage, y compris celui de langues étrangères. Les modifications apportées aux questionnaires se concentrent sur l'adaptation aux contextes et aux exemples spécifiques des situations d'apprentissage de notre public, avec la reformulation des items et la validation linguistique et culturelle : questionnaires, originellement en anglais, traduits en chinois, pour notre public d'étude, puis testés aléatoirement avant diffusion officielle par cinq étudiants en première année dans la filière, pour en vérifier la clarté et la compréhension.

Entretiens semi-structurés : étude des facteurs influençant autorégulation, motivation et soutien à l'autonomie, basée sur des entretiens d'environ 30 minutes, auprès de 15 étudiants sélectionnés selon leurs résultats académiques, 7 de performances faibles et 8 excellents, dans l'objectif de comprendre les défis rencontrés par les uns et les clés de réussite des autres.

3.4. Déroulement

Diffusion : questionnaire en ligne via « Wenjuanxing » entre janvier et février 2023.

Analyse : données analysées avec SPSS 26.0. Calcul du coefficient de corrélation de Spearman pour les relations entre régulation autonome, régulation de contrôle, soutien perçu à l'autonomie et performances académiques. La signification a été déterminée à l'aide des valeurs de p , avec un niveau de signification prédéterminé de 0.05.

Entretiens : conduits en langue maternelle (chinois), après analyse des questionnaires pour approfondir la compréhension des facteurs influençant l'autorégulation et l'incidence du soutien à l'autonomie, selon quatre approches : l'exploration de l'équilibre entre gestion autonome et suivi des directives externes; la discussion sur l'impact de l'autogestion de l'apprentissage sur les résultats; l'analyse de l'influence des directives et pressions externes sur les performances; et l'évaluation de l'effet du soutien perçu à l'autonomie sur la gestion autonome de l'apprentissage. Deux entretiens pilotes ont été conduits de manière aléatoire auprès de deux étudiants de première année dans la filière, afin d'affiner les questions. Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants et transcrits mot à mot. Les données qualitatives ont été analysées de manière descriptive pour identifier les thèmes et les tendances principales. L'approche thématique basée sur la théorie ancrée a été utilisée, incluant le codage initial, axial et sélectif (Friedman, 2011). L'analyse nous a permis de dévoiler les raisons pour lesquelles certains étudiants montrent une forte régulation autonome et contrôlée malgré les défis de l'alternance d'apprentissage, et d'identifier les facteurs contribuant à l'inverse aux mauvaises performances et à la faible régulation autonome chez les étudiants obtenant de faibles résultats académiques.

4. Analyses et discussions

Les 52 échantillons, 5 hommes (9,6 %) et 47 femmes (90,4 %), viennent de 2 classes différentes. Nous les avons répartis en trois groupes en fonction de leurs notes² finales fournies par l'université. Le Groupe A : 17 (32,7 %) étudiants ayant obtenu un score entre 80 et 89; le Groupe B : 28 (53,8 %) ayant obtenu un score entre 70 et 79 et le Groupe C : 7 (13,5 %) ayant obtenu un score entre 60 et 69.

4.1. Évaluation de la fiabilité et de la validité

Un pré-test du questionnaire donne la moyenne et l'écart-type pour chaque variable (Tableau 1). La variable 1 (régulation autonome) a une moyenne de 5,67 et un écart-type de 0,95. La variable 2 (régulation de contrôle) a une moyenne de 4,85 et un écart-type de 0,94. La variable 3 (soutien à l'autonomie perçu) a une moyenne de 5,42 et un écart-type de 0,60. L'Alpha de Cronbach est de 0.839 pour la variable 1, 0.802 pour la variable 2, et 0.855 pour la variable 3, ce qui indique une bonne fiabilité interne du questionnaire (Nunnally, 1994).

² En Chine, le système de notation universitaire utilise une échelle de 100 points. La note minimale pour réussir est généralement à 60 points.

Tableau 1. Moyennes et écarts-types pour les variables mesurées primaires.

Sous-catégories	Effectif	Moyenne	Écart-type	Coefficient alpha de Cronbach
Variable 1	52	5.67	0.95	0.839
Variable 2	52	4.85	0.94	0.802
Variable 3	52	5.42	0.60	0.855

Les indices KMO et Bartlett ont été utilisés pour évaluer la pertinence des variables en tant qu'indicateurs importants. En général, l'indice KMO supérieur à 0,6 est considéré comme acceptable pour procéder à une analyse factorielle (Williams et al., 2010). Les résultats montrent des valeurs élevées de fiabilité pour les variables étudiées, avec un coefficient Alpha de 0,797 pour la régulation autonome, 0,765 pour la régulation de contrôle et 0,704 pour le soutien à l'autonomie perçue. De plus, le test de Bartlett a indiqué une corrélation significative entre les variables ($p < 0,05$).

4.2. Étude des relations entre les variables

L'utilisation du coefficient de corrélation de Spearman (ρ) pour examiner les relations entre régulation autonome, régulation de contrôle, soutien perçue à l'autonomie et performances académiques nous permet d'analyser la direction de la relation entre variables (croissance ou diminution simultanée), leur force (valeur de ρ variant de -1 à 1 : plus la valeur absolue est proche de 1, plus la relation entre variables est forte), et leur indépendance (si la valeur de ρ est proche de 0, cela signifie qu'il n'y a pas de relation linéaire entre les variables, qui pourraient être indépendantes). En identifiant les relations positives, négatives ou nulles entre elles, nous pouvons mieux comprendre leur impact mutuel dans notre étude. Cela permettra également d'évaluer l'importance relative de ces facteurs dans le contexte de notre recherche et de formuler des recommandations pratiques pour améliorer la motivation et les résultats universitaires des étudiants.

Le Tableau 2 présente les résultats de l'analyse. Les résultats montrent que la régulation autonome est fortement et positivement corrélée avec la performance académique ($r = 0,815, p < 0,01$) et la régulation de contrôle ($r = 0,415, p < 0,01$). La régulation de contrôle a également une forte corrélation positive avec la performance académique ($r = 0,402, p < 0,01$). La régulation autonome a une corrélation positive modérée avec le soutien perçue à l'autonomie ($r = 0,288, p < 0,05$).

Tableau 2. Corrélations de Spearman entre les variables primaires.

	Régulation autonome	Régulation de contrôle	Soutien à l'autonomie perçue
Régulation autonome	-	-	-
Régulation de contrôle	.415**	-	-
Soutien à l'autonomie perçue	.288*	.244	-
Performance académique	.815**	.402**	.057

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$ (bilatéral).

Les entretiens semi-structurés ont permis d'explorer en profondeur les relations identifiées par les corrélations dans le Tableau 2. Par la combinaison des données quantitatives et qualitatives, nous obtenons une vision plus complète et nuancée des processus sous-jacents qui contribuent à ces relations. Nous les abordons sous quatre angles : Corrélation entre régulation autonome et régulation de contrôle ; Corrélation entre performance académique et régulation autonome; Corrélation entre performance académique et régulation de contrôle; Corrélation entre soutien perçue à l'autonomie et régulation autonome.

4.2.1. Corrélation entre la régulation autonome et la régulation de contrôle

Dans le contexte de l'étude, la forte corrélation positive entre « régulation autonome » et « régulation de contrôle » ($r = 0,415^{**}$, $p < 0,01$) signifie que ces deux variables ont tendance à varier simultanément chez les étudiants, dans les cours en alternance en présentiel ou en ligne. En d'autres termes, lorsque l'étudiant présente un niveau élevé de régulation autonome, il est également susceptible d'avoir un niveau élevé de régulation de contrôle, et vice versa.

Cette corrélation positive révèle un aspect apparemment paradoxal et contre-intuitif : les étudiants intrinsèquement motivés à apprendre (régulation autonome) semblent également capables d'intérioriser les contraintes et exigences externes, telles que délais, objectifs spécifiques, et recherche de récompenses, transformant ces éléments en ressorts de leur motivation interne. Ainsi, ils adoptent des stratégies de régulation de contrôle non comme des pressions externes, mais comme des extensions naturelles de leur motivation intrinsèque, renforçant ainsi leur engagement et leur succès dans leurs objectifs académiques. Mais selon la TAD, la relation entre « régulation autonome » et « régulation de contrôle » est complexe et pourrait pointer comme une forme de compétition entre ces deux modes de régulation, le second prenant le relais du premier. Ainsi, selon une étude antérieure sur l'impact des récompenses matérielles sur la motivation intrinsèque des individus, la motivation

provient du plaisir et de l'intérêt inhérents à une activité, plutôt que de facteurs externes tels récompenses ou sanctions, mais peut être modifiée par ceux-ci : « si une personne est engagée dans une activité pour des raisons de motivation intrinsèque et si elle reçoit des récompenses extrinsèques pour réussir cette activité, le degré avec lequel elle est motivée intrinsèquement va diminuer » (Deci, 1971 : 108). Et dans le domaine de l'éducation, les recherches ont montré que les étudiants motivés principalement par une régulation externe ont un faible intérêt et fournissent moins d'efforts, tendant à blâmer les autres, notamment leurs professeurs, en cas de mauvais résultats (Ryan et Deci, 2000). Surtout si cette régulation de contrôle se manifeste par des formes de pression, tels que menaces, punitions, et échéances strictes, qui ont tendance à réduire la motivation intrinsèque ; en revanche, lorsque les individus ont la possibilité de faire des choix autonomes, cela augmente leur motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2008). Par exemple, une des étudiantes mentionne : « Quand mes parents m'offrent une récompense si j'obtiens de bonnes notes, je me sens un peu sous pression car je m'inquiète pour la prochaine fois, mais j'aime recevoir des récompenses. Avoir plus d'argent de poche, c'est toujours génial, mais ça me fait moins plaisir quand je révise ». Expérience similaire pour une autre : « Lorsque les professeurs nous permettent de choisir nos propres sujets de travail, je suis beaucoup plus motivée et investie davantage dans mon travail ». Ces témoignages confirment que la possibilité de faire des choix autonomes peut augmenter la motivation intrinsèque, tandis que les pressions externes tendent à la diminuer.

Pour permettre d'éclairer cette observation inattendue, 15 participants ont été invités à des entretiens semi-guidés, afin de mieux comprendre leurs expériences d'apprentissage, alternant entre présentiel et en ligne, durant les trois années. Les témoignages du groupe A (8 étudiantes, soit 15,3 % du total de participants, ayant obtenu un score compris entre 80 et 89) nous ont aidée à mieux saisir les raisons de leur forte régulation autonome et contrôlée, même devant les défis posés par l'apprentissage en ligne. Les étudiantes qui faisaient preuve d'une forte régulation autonome étaient motivées par leur intérêt pour la langue et la culture françaises, mais aussi par leur « responsabilité » dans le maintien de bonnes notes pendant cette période. Selon elles, progresser en français et obtenir des notes brillantes leur apportait satisfaction et fierté. Cette forte régulation contrôlée était influencée par les attentes et la reconnaissance de leur famille, ainsi que par l'admiration de leurs pairs. L'une s'exprime ainsi : « J'adore apprendre le français, non seulement pour la langue en elle-même, mais aussi pour découvrir la culture française. Obtenir de bonnes notes me rend fière et heureuse devant les camarades mais surtout les proches et les amis ». Une autre ajoute : « Je me sens responsable de mes résultats, et voir mes progrès en français me donne une immense satisfaction ». Cela confirme que la possibilité de choix autonomes peut augmenter la motivation intrinsèque, et même parfois, que les pressions externes peuvent être

intériorisées. De nombreuses études portent sur la réussite scolaire et la pression familiale chez les jeunes chinois : les décisions académiques (orientation, performance) des individus peuvent être influencées par une responsabilité à l'égard de leur famille (Wang, 2014) ; les conceptions sociales de la valeur individuelle et la pression scolaire sont omniprésentes en Chine ; les résultats scolaires et la réussite professionnelle sont de plus en plus étroitement liés ; ainsi, avoir de bonnes notes, posséder un diplôme universitaire, en particulier d'une université prestigieuse, est devenu un facteur essentiel pour assurer sa carrière professionnelle (Lévy, 2016). Un étudiant le dit : « je n'avais pas trop d'idée sur la filière choisie, mais réussir en chaque matière et réussir l'examen de Niveau 4 de Français (TNF4³), c'est essentiel pour accrocher un bon travail qui paie bien ». La réussite scolaire socialement valorisée devient ainsi le moyen pour les jeunes de prouver leur niveau social en tant qu'êtres doués d'intelligence (ici, obtenant de bonnes notes). La réussite scolaire permet également de se construire, ou de se renforcer en se voyant comme objet d'amour dans le regard de leur entourage. Grâce à leurs bonnes performances scolaires, en effet, les étudiants reçoivent respect et admiration de leur famille, de leurs connaissances et du milieu scolaire. Une étudiante le dit ainsi : « Lorsque j'obtiens de bonnes notes, mes parents sont fiers, ils m'envoient une enveloppe rouge via wechat⁴ et le racontent à leur entourage ». Une autre ajoute : « Lors de la cérémonie de remise des prix à la fac, le professeur m'a publiquement félicitée pour mes résultats scolaires. Et les profs sollicitent souvent les étudiants brillants comme jeune assistant en cours, ce qui m'a fait me sentir très fière et respectée ». Ainsi les bonnes performances scolaires peuvent-elles renforcer le respect et l'admiration de l'entourage pour l'étudiant, contribuant ainsi à sa construction personnelle et à sa valorisation. Ces résultats sont du reste similaires à ceux de Billy et al. (2015).

Ces témoignages corroborent le concept d'intégration de la régulation extrinsèque de la TAD, ce qui corrige l'impression première, paradoxale et contre-intuitive relevée précédemment. Selon cette théorie, il est possible pour une personne de se sentir autonome même en présence de contraintes externes, telles que pressions ou obligations extérieures. L'intégration de la régulation extrinsèque se produit lorsque la personne internalise les raisons d'avoir un certain comportement et les intègre pleinement à son identité et à ses valeurs personnelles (Ryan et Deci, 2000 ; Chirkov et Ryan, 2001). En d'autres termes, lorsque l'individu intègre les raisons extrinsèques d'une conduite, ces raisons deviennent un facteur de son identité, pour sa personne et ce qu'il valorise, plutôt que de se réduire à une simple obéissance à une contrainte externe. Ainsi en témoigne une étudiante : « selon mes parents, obtenir un

³ Examen National de Français de Niveau 4 pour les Étudiants Majeurs en Français en Chine.

⁴ L'enveloppe rouge" (hóngbāo), une tradition chinoise : de l'argent est offert dans une enveloppe rouge lors de diverses occasions. Via l'application "Wechat" : en monnaie virtuelle.

diplôme universitaire garantit la future carrière professionnelle et assure qu'on puisse quitter le village, mais j'ai découvert par après un intérêt pour le français à travers son étude et en fais mon objectif de carrière : devenir traductrice dans le projet chinois en Afrique ». Cette intégration conduit à une motivation autonome, car la personne choisit d'agir conformément à ces raisons internalisées parce qu'elles lui paraissent judicieuses, et elle se sent de ce fait engagée et investie dans sa conduite de manière intrinsèque. Ainsi, la TAD reconnaît que la motivation peut être intrinsèquement motivée même en présence de facteurs externes, à condition que ces raisons extrinsèques soient intégrées de manière autonome. Cela souligne l'importance du soutien à l'autonomie, soutien assez subtil pour donner à l'étudiant le sentiment d'être sujet et, en tant que sujet, à l'origine de ses choix et engagements. Cette possibilité de faire des choix est également déterminante pour favoriser l'intégration de la régulation extrinsèque et encourager la motivation autonome chez les individus.

Ces résultats montrent que les régulations autonomes et de contrôle ne sont pas mutuellement exclusives, mais peuvent se renforcer mutuellement chez les étudiants. Intrinsèquement motivés à apprendre, ils ont également la capacité de s'autoréguler efficacement, ce qui est bénéfique pour leur réussite académique. Cela suggère que la régulation autonome tout comme la régulation contrôlée sont des facteurs clés influençant les résultats d'apprentissage, et qu'elles peuvent être favorisées par un environnement d'apprentissage qui encourage l'autonomie et valorise le contexte social. Cette observation est soutenue par Deci et Ryan (2000). Selon eux, l'internalisation et l'intégration des valeurs et règlements sont des tendances naturelles de développement. Ils expliquent que l'internalisation, tout comme la motivation intrinsèque, nécessite des « nutriments » pour être efficace. Autrement dit, l'internalisation ne se fait pas automatiquement ni systématiquement chez tous, elle doit être sollicitée, ou du moins nourrie, par des éléments contextuels qui favorisent et renforcent le sentiment d'appartenance à un groupe. Intérioriser des normes, des usages, des façons d'être, étaye le sentiment de sa propre valeur comme de son appartenance, notamment aux yeux des autres, qui vous reconnaissent comme l'un des leurs. Et le degré auquel les individus peuvent intégrer activement exigences culturelles, valeurs et règles dans leur identité, dépend largement du soutien à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Deci et Ryan, 2000 : 238). Pour intégrer une auto-régulation, sont également nécessaires des soutiens actifs à l'autonomisation, et le sentiment d'être encouragé dans sa dimension de sujet en se voyant incité à cette prise en charge de soi. Mais des pressions externes excessives et des contrôles trop pesants entravent ce processus constructif d'intériorisation et d'appropriation des règles.

4.2.2. Corrélation entre la performance académique et la régulation autonome

La régulation autonome est fortement et positivement corrélée avec la performance académique : ($r = 0,815, p < 0,01$) (voir Tableau 2), résultat qui indique cette forte corrélation positive entre régulation autonome et performance académique. Autrement dit, lorsque le niveau de régulation autonome augmente, la performance académique a également tendance à augmenter, et vice versa. Ainsi, les individus qui sont intrinsèquement motivés à apprendre et qui ont un fort sentiment de contrôle sur leurs actions d'apprentissage sont portés à obtenir de meilleurs résultats académiques. En d'autres termes, lorsque les étudiants sont motivés par des raisons personnelles, des intérêts propres et une volonté intrinsèque de réussir, ils sont plus susceptibles d'atteindre de bons résultats. Après l'analyse en 3.2.1., nous pouvons comprendre le cas des étudiantes du groupe A, qui ont obtenu de bonnes notes. Par ailleurs, à l'aide des témoignages de l'ensemble des 7 étudiants du groupe C, (soit 13,5 % des participants, dont les scores varient de 60 à 69), nous repérons quatre facteurs essentiels contribuant à leurs mauvaises performances et à leur faible régulation autonome.

Premièrement, la transition brusque de l'enseignement en présentiel vers l'enseignement en ligne, générée par la pandémie, a pesé sur leur engagement et créé des difficultés pour la plupart, qui préféraient l'interaction en face à face avec les enseignants et leurs pairs. Deci et Ryan (2000) soulignent de surcroît que les pressions externes excessives et les contrôles omniprésents peuvent entraver le processus actif d'adaptation et d'intégration, et dans notre cas les nouvelles méthodes d'apprentissage, et qu'ils rendent dès lors cette transition encore plus difficile pour les étudiants. L'adaptation à ce nouvel environnement d'apprentissage a entraîné un sentiment de désengagement et une baisse de la motivation intrinsèque pour l'apprentissage, étant donné qu'ils étaient déjà peu motivés pour leurs études, avant même d'être confrontés à la difficulté de suivre un enseignement en ligne. Plusieurs partagent cette expérience : « Avant, quand je ne comprenais pas quelque chose en classe, ma copine assise à côté m'aidait toujours. Mais en ligne, quand le professeur m'interrogeait et que je ne pouvais pas répondre, il n'y avait qu'un long silence, et une telle honte... » ; « le réseau n'est pas stable et sans parler de se concentrer en ligne » ; « ... les cours en ligne, ah ! il y a trop de choses qu'on peut faire à côté... » ; « c'est plus facile de se concentrer quand on est avec les professeurs et les camarades dans la salle de cours ». Ce qui pourrait expliquer, du moins en partie, les résultats obtenus. Cependant, s'ils étaient déjà démotivés avant d'être confrontés aux cours en ligne, ce sont les circonstances qu'il faut incriminer, plutôt que de « blâmer les autres, notamment leurs professeurs, en cas de mauvais résultats » (Ryan et Deci, 2000).

Deuxièmement, l'isolement social, la distanciation sociale imposée pendant la pandémie a entraîné pour beaucoup d'entre eux un sentiment d'isolement, constat

également souligné par Petit et al. (2015). Le manque d'interactions sociales et surtout de soutien social a suscité un impact négatif sur le bien-être émotionnel et la motivation ; cela concerne principalement ceux qui peinaient à se concentrer sur leurs objectifs, car l'absence de contacts avec les pairs et les enseignants a fortement réduit le sentiment d'appartenance et l'engagement dans les activités d'apprentissage. Le sentiment d'isolement renvoie ici à l'absence d'un regard tiers qui ferait médiation dans le rapport à soi et à des valeurs partagées. Une étudiante en rappelle l'importance : « Je préfère les cours en face-à-face, car les professeurs nous encouragent plus souvent » ; une autre le souligne : « avec mes copines à mes côtés, on s'aide mutuellement, ça rend les cours plus faciles à comprendre et moins monotones ». On voit ici combien peuvent être déterminants la présence des condisciples et le soutien transversal des uns pour les autres, même informulé, et quand bien même il n'y aurait pas nécessairement d'émulation entre eux.

Troisièmement, les difficultés techniques ont pesé sur les conditions d'apprentissage : l'enseignement en ligne s'est heurté à des problèmes de connexion Internet ou de matériel informatique. Les victimes en ont été principalement les étudiants demeurant dans des villages lointains, avec des connections faibles ou instables, ou encore ceux équipés d'un téléphone portable et non d'un ordinateur. Ces contraintes et obstacles ont perturbé leurs apprentissages, et affecté leur motivation et leur régulation autonome, en les contraignant à se concentrer davantage sur les problèmes techniques que sur le contenu des cours.

Enfin, le manque de motivation personnelle, déjà souligné, est apparu comme une cause principale des lourdes conséquences observées. Certains ont présenté une faible régulation autonome en raison de leur manque d'intérêt pour la filière de français. Pour une part, il s'agit d'étudiants qui avaient choisi le cursus de français initialement en raison de leur intérêt personnel, mais devant les difficultés à suivre les cours en ligne pendant la pandémie, ont été amenés à un désengagement vis-à-vis de l'apprentissage. D'autre part, certains n'avaient pas choisi volontairement la filière de français et présentaient un manque de motivation dès le départ. Ces deux situations ont contribué à une faible régulation autonome chez les étudiants du groupe C, et à des conséquences négatives sur leurs performances académiques. Selon Dörnyei (2005), la motivation joue en effet un rôle capital dans l'apprentissage des langues, entre autres, en augmentant la persévérance des apprenants, leur engagement dans les activités et l'efficacité de leur apprentissage, quand un manque de motivation peut conduire à des résultats médiocres. En particulier, l'absence d'intérêt peut réduire considérablement la régulation autonome des étudiants, ainsi que la difficulté à se projeter dans un avenir, une activité professionnelle attrayante, ou un groupe social, comme le dit cet étudiant : « je n'ai pas choisi le français, c'est le résultat au BAC qui

décide, je ne vois pas ce que je peux faire avec, c'est une langue trop difficile à apprendre ». A l'inverse, le soutien des enseignants, y compris les encouragements et les *feedbacks* constructifs est essentiel pour maintenir voire renforcer la motivation des étudiants. Un regard valorisant, médiateur entre soi et soi comme entre soi et les autres, est facteur d'émulation comme de reconnaissance de soi.

Cette forte corrélation entre régulation autonome et performance académique, quel que soit le groupe, suggère que la motivation intrinsèque joue un rôle important dans la réussite. Les étudiants qui trouvent du sens dans leurs études, qui sont passionnés par ce qu'ils apprennent et qui se sentent autonomes dans leurs processus d'apprentissage sont plus enclins à persévérer, à s'engager activement dans leurs études et à obtenir de bons résultats. Cependant, il est important de noter que la corrélation ne signifie pas nécessairement une relation de causalité directe. D'autres facteurs pourraient également influencer la performance académique, et des études supplémentaires seraient nécessaires pour mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à cette corrélation et pour confirmer, éventuellement, l'existence d'une relation de cause à effet entre la régulation autonome et la performance académique.

4.2.3. Corrélation entre la performance académique et la régulation de contrôle

Après avoir abordé, aux points 3.2.1. et 3.2.2., les corrélations entre régulation de contrôle, régulation autonome et performance académique, face au résultat obtenu de forte corrélation positive entre performance académique et régulation de contrôle ($r = 0,402, p < 0,01$), et d'autre part, face à ce qui s'est fait jour au cours des entretiens, nos réflexions peuvent désormais porter sur trois points : la motivation, intrinsèque et extrinsèque, l'intérêt et la responsabilité personnels des étudiants à l'égard de leurs études, et enfin l'influence sociale.

Premièrement, les étudiants assurant de bonnes performances académiques semblent motivés à la fois intrinsèquement et extrinsèquement. Le fait que la régulation autonome et contrôlée soit fortement corrélée avec la performance académique suggère que ces étudiants intègrent les raisons extrinsèques dans leur comportement, les valorisant intrinsèquement et les alignant sur leurs propres valeurs. Une étudiante du groupe A confirme : « Les attentes de mes professeurs, le désir de ma famille de me voir obtenir de bonnes notes, ainsi que l'admiration de mes camarades me poussent tous à m'efforcer de rester parmi les meilleurs ».

Deuxièmement, les entretiens ont révélé que les étudiants ayant une forte régulation autonome étaient motivés par leur intérêt pour la langue et la culture françaises, ainsi que par un sens des responsabilités envers leur réussite scolaire. Cette motivation intrinsèque semble les pousser à surmonter les défis liés à l'apprentissage

en ligne. Prenons l'exemple de cette étudiante : « les cours en ligne sont plus compliqués, on doit travailler plus pour garder le niveau » ; ou de celle-ci « heureusement, j'aime vraiment le français, sinon j'aurais lâché durant le confinement », où les étudiants restaient chez eux ou en résidence universitaire.

Enfin, l'influence sociale est déterminante, qui fait référence à la manière dont les normes, les attitudes et les attentes d'autrui ou de l'environnement social d'un individu peuvent influencer son comportement et ses choix. Cependant, dans notre cas, les étudiants ayant des performances académiques moins satisfaisantes semblent moins sensibles aux pressions et aux attentes de leur famille ou de leur entourage, en ce qui concerne leur réussite scolaire. Selon deux étudiants : « Ma famille ne se soucie absolument pas de mes résultats universitaires », ou « ...des mauvaises notes ? ma famille? mes amis? mais ça ne les concerne pas ». Cette apparente indifférence aux autres, cette distance à l'égard de leur reconnaissance, concernant des études à l'origine destinées à les inscrire en bonne place au sein de la société, ne viendraient-elles pas en partie d'un manque de soutien et de considération de l'entourage?

Pour ces étudiants, leur motivation semble davantage extrinsèque, motivée par des facteurs externes, telle « l'obligation de passer le seuil minimal pour obtenir leur diplôme », plutôt que par des intérêts personnels ou une réelle passion pour la langue française. Cela porte à supposer qu'ils ne seraient pas aussi investis émotionnellement dans leur apprentissage et pourraient considérer les études comme une tâche à accomplir, plutôt que comme une opportunité d'apprentissage enrichissant. Dans les témoignages, un exemple en est fourni par ces trois étudiants qui poursuivent des études de français non pas parce qu'ils aiment la langue ou la culture, mais parce que la distribution des étudiants selon le résultat au baccalauréat (connu sous le nom de *Gaokao* en Chine) les a orientés vers cette filière pour obtenir une Licence. Dans ce cas, la motivation de l'étudiant est extrinsèque car elle est engendrée par la perspective d'un gain externe (obtention d'un diplôme) ou l'amotivation (absence de motivation à réaliser l'activité) (Deci et Ryan, 2008), plutôt que par un intérêt intrinsèque pour la langue. Un autre exemple est fourni par deux autres étudiantes, qui se contentent de réussir avec le minimum nécessaire pour passer en année supérieure, sans chercher à approfondir leurs connaissances ou à exceller dans leurs études : « Ma famille ne me demande rien. Ils ne comprennent pas vraiment et se contentent de ce que je réussisse chaque année et finisse par obtenir mon diplôme » ; « Est-ce que ma famille a des exigences ? Eh bien... Tant que j'obtiens mon diplôme, c'est suffisant ». Dans ce cas, la motivation de l'étudiant est principalement axée sur l'obtention du diplôme (un facteur externe) plutôt que sur le plaisir de l'apprentissage lui-même, et grevée d'une relative absence de soutien familial.

Ces constatations soulignent l'importance de développer une motivation intrinsèque chez ces étudiants, liée à l'intérêt, à l'engagement et à la satisfaction dans l'apprentissage. Ce qui peut être réalisé en créant un environnement d'apprentissage stimulant, en encourageant la curiosité intellectuelle, et en valorisant l'apprentissage pour son propre bénéfice, plutôt qu'en fonction de récompenses externes. Une meilleure motivation intrinsèque peut conduire à une meilleure compréhension et rétention des connaissances, ainsi qu'à une plus grande persévérance dans les études, améliorant ainsi les performances académiques des étudiants.

4.2.4. Corrélation entre le soutien perçu à l'autonomie et la régulation autonome

Les indices montrent une corrélation positive modérée entre la régulation autonome et le soutien perçu à l'autonomie ($r = 0,288$, $p < 0,05$). Cela signifie qu'il existe une association statistiquement significative et de force modérée entre la motivation autonome des étudiants et leur perception du soutien à l'autonomie de la part des enseignants.

Les entretiens montrent que les étudiants qui se sentent soutenus dans leur autonomie par leurs enseignants ont tendance à montrer une motivation autonome plus forte dans leur apprentissage. On est toujours sensible, surtout dans cet âge de formation de soi, à un regard bienveillant, rassurant. Le soutien à l'autonomie inclut des encouragements, des *feedbacks* constructifs, des conseils et la possibilité de choisir ou prendre des décisions dans les apprentissages. De plus, lorsque les enseignants fournissent un soutien à l'autonomie, cela peut aider les étudiants à se sentir plus compétents et en meilleur contrôle de leur apprentissage, ce qui peut renforcer leur motivation intrinsèque. Les résultats de la recherche de Li (2024) témoignent que le soutien des professeurs peut augmenter l'engagement des étudiants en offrant un soutien affectif, social et pédagogique. Il existe en effet une corrélation positive forte entre la perception du soutien des enseignants et l'engagement académique des étudiants chinois en département d'anglais langue étrangère. Cela peut être vrai aussi du français langue étrangère, en suscitant leur appétence pour une culture radicalement différente, une histoire, un monde et une conception du monde susceptibles de les enrichir.

Les commentaires des étudiants interrogés soulignent l'importance du soutien à l'autonomie dans le contexte de l'enseignement en ligne. Certains perçoivent que le soutien à l'autonomie est moins actif dans les cours en ligne par rapport aux cours en présentiel. Ils évoquent les commentaires, même brefs, et les encouragements pendant les cours en face à face, ainsi que la diversité des formes d'enseignement. En revanche, dans les cours en ligne, certains enseignants (principalement ceux d'un certain âge)

sont plus préoccupés par l'utilisation du logiciel d'enseignement et ne parviennent pas à prendre en compte rapidement les réactions des étudiants. Cette perception des étudiants souligne l'importance pour les enseignants d'adapter leur approche pédagogique, pour offrir un soutien adéquat à l'autonomie dans l'enseignement en ligne. Cela pourrait inclure l'utilisation de méthodes interactives, de *feedbacks* réguliers et personnalisés, ainsi que des encouragements, pour promouvoir la motivation autonome chez les étudiants. Confirmant des recherches antérieures, il a été constaté que les enseignants chinois manquent de formation pertinente en matière d'informatisation et de pédagogie éducative (Wang et al., 2018). Alors que la formation traditionnelle à l'enseignement en face à face reste la méthode prédominante, le passage à l'apprentissage en ligne nécessite l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances.

Ces indices mettent en évidence l'importance du soutien à l'autonomie dans le développement de la motivation autonome des étudiants, et soulignent la nécessité pour les enseignants de prendre en compte cette dimension dans leur enseignement, en particulier dans le contexte de l'enseignement en ligne, où le soutien peut être perçu comme moins intense. Ce soutien commence peut-être déjà par la rencontre de l'autre, d'un autre qui s'adresse à vous en personne, ce que doit permettre aussi bien la présence virtuelle.

5. Conclusion

Notre étude met en évidence l'importance de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les performances académiques des étudiants, ainsi que le rôle du soutien social dans la régulation de contrôle, en particulier dans le contexte spécifique de l'apprentissage en ligne. Elle souligne également l'importance de créer un environnement d'apprentissage favorable, pour encourager la motivation autonome et améliorer les résultats scolaires. Nous avons exploré la corrélation entre la régulation autonome, la régulation de contrôle, le soutien perçu à l'autonomie et la performance académique, chez des étudiants en langue étrangère, dans notre cas précis des étudiants du FLE, avec une attention particulière aux défis auxquels font face certaines universités situées dans des régions économiquement moins développées, comme l'Ouest de la Chine. Ces universités doivent intégrer, entre autres, des contraintes technologiques, tout en ne disposant que de ressources éducatives limitées. Le passage des cours en présentiel à l'enseignement en ligne du fait de la pandémie est devenu une réalité au-delà de la pandémie. Nous soulignons son impact potentiel sur l'apprentissage des étudiants, surtout dans les villes économiquement moins favorisées. Ces constatations révèlent l'importance de soutenir les étudiants et les

enseignants dans ces régions, pour créer un environnement d'apprentissage propice à la motivation autonome et à la réussite académique.

Les résultats de notre étude ont également révélé une forte corrélation positive entre la régulation autonome, la régulation de contrôle et la performance académique des étudiants (ce qui corrobore l'hypothèse 1). Cela indique que les étudiants qui obtiennent de bons résultats et qui présentent un niveau élevé de régulation autonome sont également susceptibles de présenter un niveau élevé de régulation de contrôle ; et inversement, pour la plupart des étudiants moins performants (ce qui répond à l'hypothèse 2). Cette observation suggère que les étudiants intrinsèquement motivés à apprendre sont également capables de s'autoréguler efficacement, ce qui pourrait être bénéfique pour leurs résultats académiques.

De plus, l'étude a établi une corrélation positive modérée entre la régulation autonome et le soutien perçu à l'autonomie (et cela répond à l'hypothèse 3). Cela met en évidence l'importance du soutien à l'autonomie dans le contexte de l'enseignement en ligne, en particulier pour les étudiants qui se trouvent dans des régions économiquement moins développées et qui peuvent faire face à des défis supplémentaires en termes d'accès aux ressources éducatives. À propos du soutien et de l'environnement d'apprentissage, les témoignages des étudiants montrent également que la création d'un environnement d'apprentissage favorable, qui encourage l'intérêt intrinsèque et la responsabilité personnelle à l'égard de la réussite académique, pourrait être très utile pour améliorer la motivation autonome et les conditions d'apprentissage, ainsi que des résultats que peuvent obtenir les enseignants de leurs étudiants. D'autant que le soutien familial et social joue un rôle important dans la régulation de contrôle des étudiants moins performants.

En intégrant les résultats de cette étude dans le contexte du passage à l'enseignement en ligne dans les régions économiquement moins développées, nous pouvons conclure que la TAD peut être un outil utile pour comprendre l'état d'apprentissage des étudiants et leur offrir un soutien approprié. Les résultats de cette recherche soulignent l'importance de créer un environnement d'apprentissage qui favorise à la fois l'autonomie des étudiants et leur capacité à s'autoréguler, en tenant compte des contraintes et des défis spécifiques aux universités selon leur situation. Cependant, les témoignages des étudiants montrent qu'il est essentiel de prendre en considération un autre défi majeur, auquel ces régions sont confrontées, à savoir les difficultés rencontrées par les enseignants en matière de technologies numériques. Des installations technologiques parfois obsolètes et la maîtrise limitée de l'informatique ou des technologies numériques peuvent entraver l'efficacité de ce mode d'enseignement, créer des obstacles supplémentaires à l'autonomie ou provoquer des impacts négatifs sur la performance académique des étudiants dans leur apprentissage.

Dans cette optique, il serait impératif de fournir un soutien et une formation adéquats aux enseignants de ces régions afin qu'ils puissent développer leurs compétences en matière de technologies de l'information et de la communication. Ils pourront ainsi mieux s'adapter à l'enseignement en ligne, suivre cette évolution dans le milieu universitaire, créer des environnements d'apprentissage plus interactifs et plus engagés, et fournir un soutien approprié à l'autonomie des étudiants.

Il faut cependant relever certaines limites de cette étude. L'échantillon provient d'une seule ville et la généralisation des résultats se trouve de ce fait limitée. Les méthodes utilisées, enquêtes et entretiens semi-structurés, peuvent comporter des biais. De plus, la transition vers l'enseignement en ligne due à la pandémie peut introduire des variables sources de confusion. La présente étude a principalement examiné des facteurs liés à la motivation des étudiants et n'a pas considéré le point de vue de l'enseignant, non plus que l'expérience en matière d'informatique et de communication. Malgré ces limites, les résultats sont pertinents pour comprendre l'apprentissage dans des contextes économiquement moins développés. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour approfondir la compréhension de l'apprentissage en ligne dans ces régions.

Ces conclusions pourraient avoir des implications significatives pour les décideurs et les praticiens de l'éducation, en les incitant à adopter des approches pédagogiques qui encouragent la motivation intrinsèque et l'autonomie des étudiants, même dans des contextes difficiles. On est en effet face à un public parce qu'en formation et en devenir. En fournissant un soutien adéquat à l'autonomie et en offrant des possibilités de choix aux étudiants, les universités peuvent améliorer leur expérience d'apprentissage en ligne et potentiellement améliorer leurs performances académiques, même dans des environnements économiquement moins développés. Ces conclusions soulèvent également des questions pour des recherches futures sur la manière dont les défis spécifiques aux régions moins développées économiquement peuvent être surmontés, pour favoriser un apprentissage efficace et motivant chez les étudiants.

Remerciements

Cette étude a été soutenue par la Fondation des Sciences Humaines et Sociales du Ministère de l'Éducation de Chine [Numéro de subvention : 21YJC740066] et par l'Université du Tourisme de Guilin [Numéro de subvention KJ0603432].

Bibliographie

- BILLY, R., JEAN-JACQUES, R. et DERIVOIS, D. (2015). « Rage narcissique et réussite scolaire chez des adolescents haïtiens issus des milieux sociaux défavorisés à Port-au-Prince ». *Revue Phronesis*, 4(3), 2-10. <http://doi.org/10.7202/1035268ar>
- BLACK, A. E. et DECI, E. L. (2000). « The effects of instructors' autonomy support et students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective ». *Science education*, 84(6), 740-756. [http://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](http://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- CHIRKOV, V. I. et RYAN, R. M. (2001). « Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation ». *Journal of cross-cultural psychology*, 32(5), 618-635. <http://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- DECI, E. L. (1971). « Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation ». *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105. <http://doi.org/10.1037/h0030644>
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (2000). « The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior ». *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DECI, E. L. et Ryan, R. M. (2008). « Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health ». *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182. <http://doi.org/10.1037/a0012801>
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. 1st Edition. New York, Routledge.
- FRIEDMAN, D. A. (2011). How to collect and analyze qualitative data. En Mackey A. and Gass S.M., *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 180-200. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch10>
- GU, M. (2019). « Réflexions sur le développement professionnel des enseignants d'anglais dans les universités et instituts locaux de la région de l'Ouest dans le contexte de l'informatisation de l'enseignement » [教育信息化背景下西部地区地方高校大学英语教师专业发展思考]. *Education Modernization*, 6(04), 85-87.

- HORI, S. (2008). « Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE: corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance ». *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 84-99.
- HU, L. et WANG, Y. (2023). « The predicting role of EFL teachers' immediacy behaviors in students' willingness to communicate and academic engagement ». *BMC Psychology*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01378-x>
- KHOURY, R. E., BOUJAOUDE, S., FAVRE, D. et HAGE, F. E. (2016). « L'enseignement des sciences à l'université : traditions ou innovations ? » *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1785>
- LÉVY, F. (2016). « ‘ Migrer pour l'enfant ’ : Le projet migratoire paradoxal des femmes de Chine du Nord ». *Hommes & migrations*, 1314, 77-83. <http://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3642>
- LI, M. (2024). « The interplay between perceived teacher support, grit, and academic engagement among Chinese EFL learners ». *Learning and Motivation*, 85, 101965. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101965>
- LU, Z. et WU, Q. (2019). « Exploration de la construction de l'informatisation de l'enseignement des universités et instituts du Guangxi dans le contexte de la “double première classe” et de la nouvelle construction d'ingénierie » [“双一流”与新工科建设背景下广西高校教育信息化建设探究]. *Guangxi Education*, 39, 78-80.
- NIEMIEC, C. P. et RYAN, R M. (2009). « Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice ». *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. <http://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- NUNNALLY, J. C. (1994). *Psychometric theory 3E*. New York, Tata McGraw-Hill Education.
- PETIT, M., DEAUDELIN, C. et BROUILLETTE, L. (2015). « La présence en formation à distance : Orienter la pratique en enseignement supérieur grâce à des résultats de recherches qualitatives ». *Adjectif.net*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article338>
- REEVE J. (2002). « Self-determination theory applied to educational settings ». *Handbook of self-determination research*, 2, 183-204.

- RYAN, R. M. et DECI, E. L. (2000). « Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions ». *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- WANG, S. (2014). « ‘ Enfant abandonné en Chine, puis domestiqué en France? Qu’est-ce que je suis pour eux ? ! ’ Obligations familiales à rebours des enfants migrants d'origine chinoise à Paris. *Enfances Familles Générations* ». *Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 20, 21-44. <http://doi.org/10.7202/1025328ar>
- WANG, Y., LIU, X. et ZHANG, Z. (2018). « An overview of e-learning in China: History, challenges and opportunities ». *Research in Comparative and International Education*, 13(1), 195-210. <http://doi.org/10.1177/1745499918763421>
- WANG, C., ZHU, S. et ZHANG, H. (2023). « Computer-assisted English learning: Uncovering the relationship between motivation and self-regulation ». *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(6), 1860-1873. <http://doi.org/10.1111/jcal.12846>
- WILLIAMS, B., ONSMAN, A. et BROWN, T. (2010). « Exploratory factor analysis: a five-step guide for novices ». *Australasian journal of paramedicine*, 8, 1-13. <http://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>
- WILLIAMS, G. C. et DECI, E. L. (1996). « Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>

Annexe

Questionnaires de l'enquête et de l'entretien

Entretien

Les entretiens ont été structurés autour des quatre points suivants :

1. Corrélacion entre la régulation autonome et la régulation de contrôle :

Question 1 : Dans votre apprentissage durant ces 3 dernières années, comment avez-vous trouvé l'équilibre entre la gestion autonome de votre temps et de vos tâches et le suivi des instructions des enseignants ou des parents ? Existe-t-il une différence entre les cours en présentiel et en ligne ?

Question 2 : En cas de difficulté, préférez-vous planifier votre étude par vous-même ou suivre les directives des enseignants ou des parents ? Pourquoi ?

2. Corrélacion entre la performance académique et la régulation autonome :

Question 1 : Pensez-vous que la gestion autonome de votre apprentissage vous aide à améliorer vos résultats scolaires ? Pouvez-vous donner un exemple ?

Question 2 : Dans quelles circonstances trouvez-vous que l'autogestion de votre apprentissage est particulièrement efficace ? Existe-t-il une différence entre les deux modes de cours, présentiel/distanciel ?

3. Corrélacion entre la performance académique et la régulation de contrôle :

Question 1 : Suivre les directives des enseignants ou des parents vous aide-t-il à améliorer vos résultats scolaires ? Pouvez-vous donner un exemple ?

Question 2 : Pensez-vous que la pression externe (comme les attentes des parents ou des enseignants) influence vos résultats scolaires ? Comment ?

4. Corrélacion entre le soutien perçu à l'autonomie et la régulation autonome :

Question 1 : L'encouragement des enseignants ou des parents à gérer votre apprentissage de manière autonome vous aide-t-il ? Pouvez-vous donner un exemple ? Existe-t-il une différence entre les deux modes de cours ?

Question 2 : Pouvez-vous décrire une situation où les enseignants ou les parents vous ont beaucoup soutenu et donné la liberté de gérer votre apprentissage ? Comment ce soutien vous a-t-il aidé ?

Questionnaires de l'enquête

Le « *Learning Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L)* » Questionnaire d'auto-régulation de l'apprentissage.

12 questions sur la régulation autonome et de contrôle, évaluant les motivations dans des contextes d'apprentissage, utilisant les échelles de Likert à 7 points

Échelle de réponse : Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Neutre | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord

Je participe activement aux cours de français parce que...	Pas du tout d'accord - - - > Tout à fait d'accord						
	1	2	3	4	5	6	7
C'est un bon moyen d'améliorer mes connaissances en français.							
Je crains que les autres aient une mauvaise opinion de moi si je ne participe pas.							
Je me sens fier(ère) quand je réussis bien dans ces cours.							
Avoir des connaissances en français est important pour mon développement intellectuel global.							

Je suis les conseils d'apprentissage donnés par nos professeurs parce que...	Pas du tout d'accord - - - > Tout à fait d'accord						
	1	2	3	4	5	6	7
Je risque d'avoir de mauvaises notes si je ne les suis pas.							
Je m'inquiète de ne pas bien réussir dans ce cours.							
C'est plus facile que d'élaborer mes propres stratégies d'apprentissage.							
Il/Elle semble mieux savoir comment m'apprendre le français.							

Je continue d'élargir mes connaissances en français parce que...	Pas du tout d'accord - - - > Tout à fait d'accord						
	1	2	3	4	5	6	7
C'est intéressant d'en apprendre davantage sur la langue française.							
Maîtriser le français est difficile et représente un challenge pour moi.							
Je peux obtenir de meilleures notes aux examens finaux.							
Je veux que les autres me perçoivent comme intelligent(e).							

Le « *Learning Climate Questionnaire (LCQ)* » Questionnaire sur le climat d'apprentissage.

15 questions sur le soutien perçu à l'autonomie de la part des enseignants (échelle de Likert à 7 points).

Échelle de réponse : Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Neutre | Plutôt d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord

Dans mes cours de français...	Pas du tout d'accord - - > Tout à fait d'accord						
	1	2	3	4	5	6	7
Je pense que mon professeur me donne des choix. (Par exemple, je peux apprendre selon mes besoins et intérêts, et je sens mon autonomie dans le processus d'apprentissage)							
Je pense que mon professeur me comprend. (Par exemple, je sens l'attention et le soin du professeur, et je me sens soutenu(e) et reconnu(e) dans mon apprentissage)							
Je pense que je peux m'ouvrir à mon professeur pendant les cours. (Par exemple, exprimer mes pensées voire mes émotions devant lui/elle)							
Je pense que mon professeur a confiance en ma capacité à bien réussir dans ce cours.							
Je pense que mon professeur m'accepte. (Par exemple, il/elle comprend et accepte ma personnalité et mes caractéristiques)							
Mon professeur s'assure que je comprenne vraiment les objectifs du cours et ce que je dois faire.							
Mon professeur m'encourage à poser des questions.							
J'ai une grande confiance en mon professeur.							
Mon professeur répond à mes questions de manière complète et attentive.							
Mon professeur écoute mon avis sur la façon dont je veux faire les choses.							
Je pense que mon professeur gère très bien les émotions des étudiants.							
Je pense que mon professeur se soucie de moi en tant que personne.							
Je trouve que la façon dont mon professeur me parle n'est pas très bonne.							
Avant de suggérer une nouvelle façon de faire, mon professeur essaie de comprendre comment je vois les choses.							
Je sens que je peux partager mes sentiments personnels avec mon professeur.							

Mon genre : Femme |. Homme

Mon année de naissance : _____

Mon numéro d'étudiant : _____