

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INFLUENCES ET DYNAMIQUES MOTIVATIONNELLES À UTILISER UNE
APPLICATION D'APPRENTISSAGE AUTONOME ET MOBILE D'UNE
LANGUE ÉTRANGÈRE PAR DES TRAVAILLEURS ADULTES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MARIA TANTARDINI

SEPTEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette recherche ne pourrait avoir eu lieu sans l'aide et les conseils de plusieurs personnes. Vu que la thématique est l'apprentissage linguistique, nous voulons remercier tout le monde dans leurs langues.

Prima di tutto ringraziamo i nostri quattro partecipanti per aver preso del tempo per svolgere lo studio. Ognuno di loro ha dato il suo contributo per raggiungere gli obiettivi di questa ricerca.

Nous remercions notre directeur, le professeur Simon Collin, qui grâce aux moyens technologiques nous a soutenus du début à la fin, avec des liaisons depuis quatre pays.

Un grand merci va à nos lecteurs Valérie Amireault et Jean Gabin Ntebutse pour leurs commentaires et suggestions qui ont rendu notre recherche encore plus pertinente.

Ringraziamo sentitamente la nostra tester che ha provato il nostro studio durante le sue vacanze e la nostra analista che ha controllato tutti i codici in cima ad una montagna.

Grazie mille all'Helvetia translations per aver trasformato il nostro lavoro rendendolo comprensibile dal punto di vista linguistico.

Merci beaucoup aux amies du cours projet de mémoire pour les longues conversations en Zoom, qui nous ont donné la possibilité de nous sentir encore comme un groupe même à distance.

Wir möchten Herrn Zach Sporn von Babbel für seine Verfügbarkeit, Erklärungen und fachlichen Ratschläge danken.

Ringraziamo sentitamente l'Osservatorio linguistico del Canton Ticino per averci fornito tutti i dati e le pubblicazioni inerenti alla realtà linguistica del nostro Cantone.

Un grazie da cör al Centro di dialettologia e di etnografia, se ai g'avresan mia dai na man, avresum mai pudüü scpiegà inscì ben ula realtà dal dialètt nal nosct Tisin.

A special thanks to Professor Loewen, for giving us questionnaires from his research.

E l'ultimo grazie va alla mia famiglia ed ai miei amici, non ce l'avrei fatta senza il vostro supporto quando ero dall'altra parte dell'oceano e non ce l'avrei fatta senza il vostro aiuto e silenzio quando ero molto vicina.

DÉDICACE

“La difficoltà di una lingua è inversamente
proporzionale alla forza della motivazione ad
impararla.”

« La difficulté d'une langue est inversement
proportionnelle à la force de la motivation
pour l'apprendre. »

“A language is difficult in inverse proportion
to the strength of motivation for learning it.”

Reg Hindley

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
ABSTRACT	xv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I Problématique	3
1.1 La réalité européenne de l'apprentissage d'une langue étrangère par les travailleurs.....	3
1.2 L'apprentissage avec les technologies de l'information et de la communication	5
1.3 Les recherches sur l'apprentissage autonome et mobile.....	8
1.4 Recherches sur la motivation à l'égard de l'apprentissage avec les technologies de l'information et de la communication	9
1.5 Objectif de recherche	10
CHAPITRE II Cadre théorique	11
2.1 L'apprentissage autonome	12
2.1.1 Définition d'apprentissage autonome	12
2.1.2 Bases pour un apprentissage autonome.....	13

2.2	L'apprentissage mobile.....	15
2.2.1	Définition de l'apprentissage mobile	15
2.2.2	Caractéristiques de l'apprentissage mobile.....	16
2.3	L'apprentissage autonome et mobile	17
2.3.1	Caractéristiques de l'apprentissage autonome et mobile	18
2.3.2	Perceptions que les usagers ont des applications d'apprentissage	19
2.3.3	Études de l'efficacité de l'apprentissage autonome et mobile	20
2.4	La motivation à apprendre	22
2.4.1	Définition de la motivation d'apprentissage	22
2.4.2	Persévérance comme évolution de la motivation dans l'apprentissage ..	24
2.5	La motivation et la persévérance avec une application d'apprentissage autonome et mobile.....	27
2.5.1	Théorie de la motivation à utiliser les technologies.....	28
2.5.2	Revue de littérature sur les dynamiques motivationnelles de l'apprentissage autonome d'une langue avec les nouvelles technologies.....	29
2.6	Questions de recherche	31
CHAPITRE III Méthodologie.....		32
3.1	L'étude de cas	32
3.1.1	Définition et objectif de l'étude de cas	32
3.1.2	Les particularités de l'étude multicas.....	33
3.1.3	Données privilégiées par l'étude de cas	34
3.1.4	Avantages et limites de l'étude de cas	35
3.2	Le contexte.....	36
3.2.1	Réalité linguistique tessinoise sur le marché du travail	37
3.2.2	Le dialecte tessinois : une variation régionale de l'italien	38
3.2.3	L'apprentissage des langues au Tessin	39
3.3	Le coronavirus au Tessin	40
3.4	Les participants	44
3.4.1	Recrutement	45
3.4.2	Participant 1 : Romina.....	46
3.4.3	Participant 2 : Mauro.....	47
3.4.4	Participant 3 : Antonio	48
3.4.5	Participant 4 : Grazia.....	48
3.5	Babbel	50

3.6	Collecte des données.....	53
3.6.1	Déroulement.....	53
3.6.2	Instruments.....	55
3.7	Données analysées.....	66
3.7.1	Approche à dominante qualitative	67
3.7.2	Analyses des données.....	67
3.8	Considérations éthiques.....	72
CHAPITRE IV Résultats		74
4.1	Les cas de la recherche	74
4.1.1	Participant 1 : Romina.....	75
4.1.2	Participant 2 : Mauro.....	86
4.1.3	Participant 3 : Antonio	97
4.1.4	Participant 4 : Grazia.....	101
4.2	Dynamiques motivationnelles à l'apprentissage d'une langue avec Babel pour l'ensemble des participants	110
4.3	Influences motivationnelles à l'apprentissage d'une langue avec Babel pour l'ensemble des participants	113
4.3.1	Influences internes sur la motivation à l'apprentissage d'une langue avec Babel pour l'ensemble des participants	114
4.3.2	Influences externes sur la motivation à l'apprentissage d'une langue avec Babel pour l'ensemble des participants	116
4.3.3	Relation entre influences internes et externes sur la motivation à l'apprentissage d'une langue avec Babel pour l'ensemble des participants	118
CHAPITRE V Discussion.....		120
5.1	Dynamiques motivationnelles de l'apprentissage d'une langue avec Babel .	121
5.2	Influences motivationnelles sur l'apprentissage d'une langue avec Babel ...	124
CONCLUSION.....		128
ANNEXE A Questionnaire sociodémographique et motivationnel.....		131
ANNEXE B Cahier d'observation.....		138

ANNEXE C Entretien semi-dirigé.....	139
ANNEXE D Grille de codage des influences motivationnelles.....	142
RÉFÉRENCES.....	148

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 2.1 : Interaction entre les thèmes du cadre théorique	11
Figure 3.1 : Usage du dialecte par rapport à l'âge, données de Pandolfi <i>et al.</i> (2016)39	
Figure 3.2 : Situation de l'épidémie de coronavirus au Tessin (Repubblica e Cantone Ticino, 2020j).....	42
Figure 3.3 : Déroulement de l'étude	54
Figure 3.4 : Cahier d'observation	59
Figure 4.1 : Graphique des dynamiques motivationnelles de Romina.....	77
Figure 4.2 : Graphique des influences motivationnelles de Romina	85
Figure 4.3 : Graphique des dynamiques motivationnelles de Mauro.....	88
Figure 4.4 : Graphique des influences motivationnelles de Mauro	96
Figure 4.5 : Graphique des influences motivationnelles d'Antonio	100
Figure 4.6 : Graphique des dynamiques motivationnelles de Grazia.....	102

Figure 4.7 : Graphique des influences motivationnelles de Grazia	109
Figure 4.8 : Type de motivation à l'apprentissage pour l'ensemble des participants	111
Figure 4.9 : Graphique des dynamiques motivationnelles des quatre participants...	112
Figure 4.10 : Graphique des influences internes pour l'ensemble des participants ..	115
Figure 4.11 : Graphique des influences externes pour l'ensemble des participants .	117

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 3.1 : Participants de la recherche.....	45
Tableau 3.2 : Relation entre questions de recherche et instruments	53
Tableau 3.3 : Relation entre questions de recherche, instruments et analyses.....	68

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

LE : langue étrangère

L2 : langue seconde

TIC : technologies de l'information et de la communication

L1 : langue maternelle

RÉSUMÉ

Cette étude multicas a pour objectif général de décrire la persévérance à utiliser une application d'apprentissage d'une langue étrangère (Babbel) de façon autonome par des travailleurs adultes. Nous nous basons sur la théorie motivationnelle de Dörnyei (2000), qui décrit la motivation pendant l'apprentissage comme un phénomène constant, mais d'intensité variable, influencé par des facteurs internes et externes à l'apprentissage.

Les questions spécifiques de recherche auxquelles nous souhaitons répondre sont les suivantes : 1. Quelles sont les dynamiques motivationnelles des apprenants adultes pendant la période d'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile d'une langue étrangère ? 2. Quelles influences internes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile ? et 3. Quelles influences externes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile ? Notre étude fait intervenir quatre travailleurs adultes de la partie italophone de la Suisse qui, pendant deux mois d'utilisation de Babbel, ont fourni des données sur les dynamiques et les influences motivationnelles grâce à un questionnaire sociodémographique et motivationnel initial, un cahier d'observation rempli lors de chaque session d'apprentissage pendant la phase d'utilisation de l'application et un entretien semi-dirigé final.

Les principaux résultats indiquent en premier lieu que les dynamiques motivationnelles sont individuelles pour chaque apprenant. De surcroît, sur les quatre participants impliqués, deux ont abandonné l'apprentissage et un n'a même pas commencé à utiliser Babbel. Du point de vue des influences motivationnelles, les influences internes étaient plus nombreuses que les influences externes et elles étaient de nature positive, mixte et négative, alors que les influences externes étaient seulement négatives et plusieurs étaient reliées à la situation exceptionnelle causée par le coronavirus. Néanmoins, nous supposons que ce n'est pas la nature interne ou externe des influences qui joue sur la motivation ou la démotivation des participants, mais la distribution d'influences positives et négatives.

Mots clés : Apprentissage autonome et mobile, Application d'apprentissage d'une langue, Motivation actionnelle (*Executive motivation*), Dynamiques motivationnelles, Influences motivationnelles

ABSTRACT

The overall objective of this multi-case study is to describe perseverance in using independently a foreign language learning application (Babbel) by working adults. We base our research on Dörnyei's (2000) motivational theory, which describes motivation during learning as a constant phenomenon of varying intensity, influenced by factors both internal and external to learning.

The specific research questions we wish to answer are: 1. What are the motivational dynamics of adult learners during the period of use of a mobile and autonomous foreign language learning application? 2. What internal influences contribute to motivating or demotivating adult learners in the use of a mobile and autonomous learning application? and 3. What external influences contribute to motivating or demotivating adult learners in the use of a mobile and autonomous learning application? Our study involved four working adults from the Italian-speaking part of Switzerland who, during two months of using Babbel, provided data on motivational dynamics and influences through an initial socio-demographic and motivational questionnaire, an observation notebook filled out at each learning session during the application's use phase, and a final semi-structured interview.

The main results indicate, first of all, that motivational dynamics are individual for each learner. In addition, of the four participants involved, two dropped out of learning and one did not even start using Babbel. From the point of view of motivational influences, internal influences outnumbered external influences and were positive, mixed and negative in nature, while external influences were only negative and many were related to the exceptional situation caused by the coronavirus. Nevertheless, we assume that it is not the internal or external nature of the influences that affect the motivation or demotivation of participants, but the distribution of positive and negative influences.

Keywords: Autonomous and mobile learning, Language learning application, Executive motivation, Motivational dynamics, Motivational influences

INTRODUCTION

Dans le monde du travail actuel, les compétences linguistiques sont jugées aussi importantes que les compétences liées à la profession (Pandolfi *et al.*, 2016). Donc pour les travailleurs l'apprentissage d'une langue étrangère peut avoir un impact positif sur leur carrière (Welch *et al.*, 2005).

Parallèlement à l'importance accrue des compétences linguistiques en milieu professionnel, plusieurs applications d'apprentissage des langues sur technologies mobiles (p. ex. téléphone intelligent) se sont développées ces dernières années, telles que Babel, Duolingo et beaucoup d'autres. Ces applications d'apprentissage d'une langue sont une possible solution pour ces travailleurs qui n'ont pas toujours les ressources pour suivre un cours traditionnel (Nielsen, 2011). Néanmoins, même si le marché de ces applications est florissant, peu de recherches ont étudié leur efficacité, et encore moins les composantes motivationnelles qui agissent pendant le parcours d'apprentissage autonome et mobile (Kukulka-Hulme, 2009).

La présente recherche utilise une méthodologie empirique pour donner une première description du processus motivationnel de ce type d'apprentissage. Plus précisément, notre objectif général est de décrire la persévérance à utiliser une application d'apprentissage d'une langue étrangère de façon autonome par des travailleurs adultes.

Pour ce faire, nous traçons dans un premier temps le portrait de la situation linguistique et d'apprentissage d'une langue par les travailleurs, ainsi que l'état actuel de l'offre et des recherches relatives aux applications d'apprentissage autonome et mobile d'une

langue (Chapitre 1). Ensuite, nous présentons les bases théoriques de l'apprentissage autonome et mobile, ainsi que de la motivation et de ses influences pendant le parcours d'apprentissage d'une langue. Nous nous appuyons plus précisément sur la théorie motivationnelle de Dörnyei (2000), qui prévoit une motivation actionnelle tout au long du parcours d'apprentissage (Chapitre 2). Ceci nous conduit à formuler trois questions de recherche spécifiques :

1. Quelles sont les dynamiques motivationnelles des apprenants adultes pendant la période d'utilisation de l'application d'apprentissage autonome et mobile d'une langue étrangère ?
2. Quelles influences internes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile ?
3. Quelles influences externes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile ?

Pour répondre à ces questions de recherche, notre étude multicas a sollicité quatre participants travailleurs de la région italophone de Suisse. Ils ont répondu à un questionnaire sociodémographique et motivationnel et ont utilisé pendant deux mois l'application Babbel de façon autonome, en remplissant un cahier d'observation, pour enregistrer les dynamiques et les influences motivationnelles. Pour conclure ils ont passé un entretien semi-dirigé final (Chapitre 3). Après la méthodologie, nous exposons les résultats principalement qualitatifs, en commençant par faire un portrait individuel de chaque participant par rapport à ses dynamiques et influences motivationnelles internes et externes. Ensuite nous regroupons les résultats par thème pour les présenter de manière transversale (Chapitre 4). Puis nous mettons ces résultats en relation avec la littérature scientifique actuelle dans le cadre d'une discussion (Chapitre 5). Enfin, nous concluons le mémoire en synthétisant les principaux résultats et en identifiant les limites et les possibilités des futures recherches sur la motivation dans l'apprentissage autonome et mobile.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons les éléments qui nous ont amenés à élaborer notre objectif de recherche, à savoir, décrire une solution possible pour les travailleurs qui veulent apprendre une langue, mais qui n'ont pas la possibilité de suivre un apprentissage traditionnel en salle de classe. Le besoin d'apprentissage de ces travailleurs pourrait passer par des méthodes moins traditionnelles. Les technologies de l'information et de la communication (TIC), qui offrent une vaste gamme d'options, peuvent servir cet objectif. Néanmoins, cet aspect n'a été étudié que partiellement, notamment du point de vue motivationnel. Nous explorerons tout d'abord la réalité de la connaissance d'une langue et son apprentissage dans le monde du travail en Europe (1.1), ensuite nous aborderons la possibilité d'apprendre une langue avec une application mobile (1.2), ce qui nous amènera à la troisième partie, à savoir, les recherches empiriques sur l'apprentissage d'une langue avec une application mobile (1.3), et les limites de ces recherches (1.4). Enfin, nous arriverons à l'objet principal de notre recherche (1.5).

1.1 La réalité européenne de l'apprentissage d'une langue étrangère par les travailleurs

Dans le monde du travail d'aujourd'hui, la maîtrise d'une ou plusieurs langues est une compétence indispensable. Elle a presque la même importance que les différentes

compétences non linguistiques nécessaires pour la profession elle-même (Dörnyei, 1990; Pandolfi *et al.*, 2016; Welch *et al.*, 2005). Dans les offres d'emploi, la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères est souvent annoncée comme un prérequis. Connaître une autre langue est donc devenu fondamental pour avoir une activité bien rémunérée. Par exemple, dans l'administration fédérale suisse, les candidats sont uniquement pris en considération s'ils ont de bonnes connaissances dans au moins deux des quatre langues officielles, à savoir l'allemand, le français, l'italien et le romanche (Office fédéral du personnel, 2019). Dans toute l'Europe, même dans les entreprises privées, les compétences linguistiques dans une autre langue sont souvent requises, particulièrement l'anglais, étant donné la nécessité d'avoir une langue commune standardisée pour la collaboration avec des partenaires venant souvent d'autres régions linguistiques, dans un monde du travail globalisé (Welch *et al.*, 2005).

Pour prendre en compte la réalité linguistique du contexte européen, dès 1954 les pays européens ont établi les bases de la promotion du plurilinguisme. Ce qui a conduit à la création du Conseil de l'Europe avec 47 membres (dont la Suisse), afin d'améliorer les échanges de tous types entre ses États membres (Conseil de l'Europe, 2018).

Le Conseil de l'Europe a élaboré plusieurs conventions pour améliorer la situation de vie des pays membres, qui se fondent sur la Convention culturelle européenne de 1954, qui jette les bases de la promotion du plurilinguisme, de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation (Conseil de l'Europe, 2018). Cette réglementation soutient les employeurs quand ils ont besoin d'avoir des employés avec des connaissances linguistiques en langue étrangère. Malgré ces mesures du Conseil de l'Europe, le plurilinguisme n'est pas encore tout à fait la règle. En effet, seulement 54 % des Européens sont capables de tenir une conversation dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle (TNS Opinion & Social, 2012).

Étant donné les exigences du monde du travail, il est nécessaire d'avoir de bonnes compétences linguistiques. Mais comment peut s'améliorer un travailleur qui n'a pas ces compétences ? Pour apprendre une langue, il y a plusieurs possibilités, comme suivre un cours de langue traditionnel ou partir en séjour linguistique. Néanmoins, toutes ces possibilités ont un inconvénient pour les travailleurs : elles requièrent un laps de temps défini pour l'apprentissage de la langue, qui doit être concilié avec les obligations du travail et de la famille (Nielson, 2011).

Ces dernières années est apparu un nouveau type d'apprentissage qui permet de surmonter l'obstacle du manque du temps pour apprendre une langue. Les nouvelles technologies proposent en effet un apprentissage plus flexible, donc plus adapté pour les travailleurs. Les lignes qui suivent présentent les caractéristiques de ce type d'apprentissage linguistique.

1.2 L'apprentissage avec les technologies de l'information et de la communication

Pour les travailleurs, les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent la possibilité d'étudier une nouvelle langue, ou d'en perfectionner une déjà connue, grâce à plusieurs applications proposant un apprentissage sur mesure. Nous parlons donc d'apprentissage mobile, car ces applications sur appareils mobiles sont conçues pour permettre toutes les activités de l'apprentissage, à l'aide de la technologie (Kuimova *et al.*, 2018). En effet les technologies de l'information et de la communication (TIC), qui passent par le téléphone portable et internet, permettent d'accéder aux informations et de communiquer entre usagers (Amsellem-Mainguy *et al.*, 2007). Certaines applications permettent l'apprentissage de toutes les compétences linguistiques (compréhension et production orales et écrites), tandis que d'autres se concentrent seulement sur un ou plusieurs aspects de la langue (exemple : des exercices de vocabulaire, qui aident à améliorer seulement une partie des compétences

linguistiques nécessaires pour apprendre une langue (Steel, 2012)). Néanmoins, toutes ces applications ont le même objectif, à savoir améliorer les compétences linguistiques de l'apprenant grâce aux TIC, en proposant un apprentissage sur mesure. Même si l'apprentissage sur ordinateur, avec des programmes ou des sites internet, offre déjà plus de flexibilité par rapport à un apprentissage en salle de classe, ce sont les appareils mobiles qui garantissent à l'apprenant le plus de souplesse. Nous parlons donc d'apprentissage mobile, car les applications sur les appareils mobiles sont conçues pour permettre toutes les activités d'apprentissage, comme communiquer, apprendre et organiser les contenus linguistiques, et ce grâce au soutien de la technologie (Kuimova *et al.*, 2018). En effet, pour que l'apprentissage mobile soit efficace et attractif, il doit avoir les caractéristiques suivantes : il doit être spontané, informel, localisé, authentique, et personnalisé (Kukulka-Hulme, 2009). Nous proposons de regrouper ces caractéristiques en trois dimensions d'apprentissage : la dimension temporelle qui définit le moment d'apprentissage ; la dimension spatiale qui concerne le lieu de l'apprentissage ; et la dimension procédurale qui implique le contenu et la méthode d'apprentissage.

Premièrement, la dimension temporelle prend en compte les caractéristiques de la spontanéité et de l'informalité. L'application d'apprentissage d'une langue sur un dispositif est utilisable à tout moment, quand l'apprenant le veut : le processus n'est pas imposé par une institution, par exemple une école de langue avec un horaire préétabli. Cette absence de planification et d'horaires imposés indique que l'apprentissage mobile d'une langue n'est pas formel. En effet, dans l'étude de Steel (2012) les résultats montrent que les apprenants utilisent les applications mobiles dans les temps « inutiles ». Ces moments sont des laps de temps pendant lesquels l'apprenant n'aurait pas la possibilité de travailler (par exemple pendant les trajets en transports en commun ou dans les files d'attente), qui sont transformés en temps d'apprentissage grâce à l'application mobile.

Une autre dimension des applications mobiles, la dimension spatiale, prend en considération les caractéristiques de la localisation et de l'authenticité. Grâce à l'appareil mobile, l'apprentissage n'est plus enfermé dans la salle de classe, donc l'apprenant peut étudier partout et le lieu peut être une occasion d'apprentissage (Kukulska-Hulme, 2009). Par exemple si l'apprenant qui étudie l'espagnol est au restaurant mexicain, il peut toujours utiliser l'application pour chercher le vocabulaire dont il a besoin pour commander une boisson.

En plus du temps et de l'espace, une dimension procédurale intervient, qui comprend la personnalisation et l'individualisation. Avec la personnalisation du contenu, l'apprenant peut choisir la thématique de ses exercices dans l'application et avec l'individualisation du processus il peut étudier à son propre rythme, avec des stratégies méthodologiques qui lui sont adaptées. Grâce à ces deux caractéristiques, l'apprentissage devient un parcours personnalisé dans lequel l'apprenant est responsable de la prise de décision. Il ne doit plus suivre un programme prédéfini et identique pour tout le monde, comme dans une salle de classe où la dimension procédurale est relativement difficile à mettre en œuvre puisqu'il n'y a qu'un enseignant pour plusieurs étudiants (Kukulska-Hulme, 2009). Grâce aux applications il n'y a pas ce problème, car si l'apprenant voit qu'il a des difficultés sur un sujet, il peut recommencer et, lorsqu'il se sent prêt à avancer, il continue son parcours d'apprentissage. De plus, chaque apprenant choisit les contenus linguistiques à apprendre selon ses propres préférences. En effet, certains veulent apprendre d'abord le vocabulaire, tandis que d'autres ne commencent pas à utiliser la langue sans avoir étudié précisément la grammaire.

De manière générale, nous avons vu que les applications mobiles offrent une solution pour les travailleurs, et un type d'apprentissage sur mesure. En effet, plusieurs problèmes rencontrés par les travailleurs dans l'apprentissage classique (en particulier

le temps incompressible de l'apprentissage traditionnel), peuvent être limités grâce aux applications que l'on peut utiliser en tout moment, partout, à son rythme pour un apprentissage efficace en fonction des attentes (Nielson, 2011). Cependant, les entreprises qui conçoivent ces applications affirment toutes que leur application est la plus efficace pour apprendre une langue. Comment l'utilisateur peut-il en être sûr ? Ces dernières années, la recherche a voulu répondre à cette question grâce aux études empiriques sur certaines applications spécifiques, ainsi qu'en comparant les différentes offres présentes sur le marché. C'est ce que nous expliquons dans les lignes suivantes.

1.3 Les recherches sur l'apprentissage autonome et mobile

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'offre des applications pour l'apprentissage d'une langue est immense. Beaucoup revendiquent leur supériorité par rapport aux autres. La recherche sur ce thème est encore fragmentaire, étant donné le caractère relativement nouveau de l'apprentissage autonome et mobile et les améliorations et changements rapides dans ce domaine (Viberg et Grönlund, 2013).

De surcroît, beaucoup de recherches identifiées dans la revue de littérature de Viberg et Grönlund (2013) étudient l'application comme support de l'apprentissage classique. Cela signifie que l'application est utilisée par des apprenants qui suivent un cours régulier en salle de classe et qui utilisent l'application comme outil en complément de leur apprentissage. Souvent cette utilisation est régie par l'enseignant (Viberg et Grönlund, 2013) et les résultats n'apportent donc pas de réponse sur l'efficacité de l'application lorsqu'elle est utilisée de façon autonome.

De plus, les recherches sont orientées surtout vers les effets linguistiques de l'utilisation des applications, souvent très prometteurs du point de vue des gains des compétences (essentiellement le vocabulaire) des apprenants (Viberg et Grönlund, 2013). De

surcroît, les perceptions des apprenants envers l'application ne sont que très peu considérées (Loewen *et al.*, 2018), de même que le taux d'abandon des participants, qui dans certains cas est très élevé (Nielson, 2011).

Nous en venons donc à examiner dans la section suivante si une application efficace du point de vue pragmatique et linguistique est en outre motivante pour l'apprenant, et quels sont les facteurs qui rendent une application efficace en termes motivationnels.

1.4 Recherches sur la motivation à l'égard de l'apprentissage avec les technologies de l'information et de la communication

Dans les études qui s'y intéressent, la motivation poussant à utiliser une application mobile est surtout mesurée au niveau de la motivation initiale à poursuivre un parcours linguistique avec les TIC, motivation qui est mise en relation avec le gain linguistique final (Elaish *et al.*, 2017). Par exemple la recherche descriptive quantitative de Vesselinov et Grego (2016), conduite auprès de 325 apprenants utilisant une application mobile pour l'apprentissage d'une langue, trouve que la source de la motivation (travail, vacances, plaisir personnel) influence le taux de réussite linguistique final.

Certaines études seulement portent leur attention sur l'évaluation de la motivation dans la durée qui correspond à la persévérance (voir section 2.4.2), par exemple dans l'étude de Vesselinov *et al.* (2009). Dans ce cas également les recherches regardent seulement le début et la fin, sans tenir compte des dynamiques motivationnelles tout au long du parcours. Elles n'étudient pas les causes de réussite et d'abandon des participants (Nielson, 2011). Cette vision fragmentée sur la motivation sur la durée de l'utilisation de l'application mobile pour l'apprentissage d'une langue et ce manque d'information sur les dynamiques motivationnelles et leurs facteurs d'influence sur la persévérance nous amènent à formuler notre objectif de recherche dans la prochaine section.

1.5 Objectif de recherche

Nous avons vu que les barrières auxquelles sont confrontés les travailleurs pour apprendre une langue pourraient être atténuées par les applications mobiles, qui offrent la possibilité d'un apprentissage sur mesure. La recherche nous donne des résultats positifs du point de vue pragmatique et linguistique. Néanmoins, elle n'est pas aussi avancée du point de vue de la motivation qui pousse à utiliser ces applications. Ainsi, l'objectif de cette recherche est de documenter le processus motivationnel à moyen terme de l'utilisation d'une application d'apprentissage d'une langue étrangère (Babbel) de façon autonome auprès des adultes travailleurs suisses.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les bases théoriques de notre recherche. Notre cadre théorique rassemble les trois thèmes, visibles dans le diagramme (Figure 2.1), que nous prenons en considération pour la persévérance dans l'apprentissage autonome d'une langue avec les nouvelles technologies (au centre du diagramme). Dans cette section, nous examinerons les thématiques et leurs

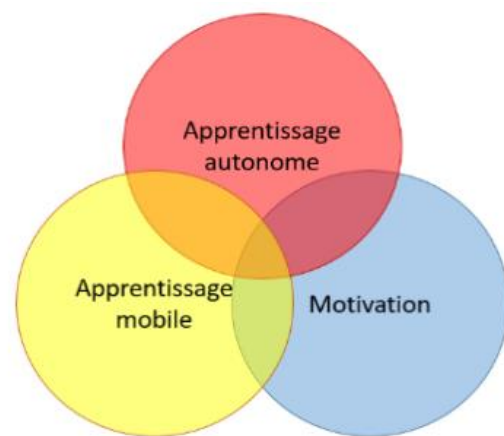


Figure 2.1 : Interaction entre les thèmes du cadre théorique

croisements pour mieux comprendre leurs dynamiques. Nous commencerons par l'apprentissage autonome, en étudiant les caractéristiques d'un apprentissage sans l'aide de l'enseignant (2.1). Ensuite, nous considérerons la deuxième thématique, qui définit l'apprentissage avec des technologies de l'information et de la communication (2.2). Ceci nous amène à l'intersection entre ces deux thématiques : l'apprentissage autonome et mobile (2.3). Par la suite, notre attention se posera sur la troisième thématique, la motivation d'apprentissage, qui inclut la motivation initiale et la motivation actionnelle (2.4). Enfin, nous passerons en revue la littérature actuelle de la recherche par rapport à notre objectif général de description de la persévérance dans

l'utilisation d'une application d'apprentissage d'une langue étrangère de façon autonome par des travailleurs adultes (2.5), ce qui aboutira à la définition de nos questions de recherche (2.6).

2.1 L'apprentissage autonome

L'apprentissage autonome est la base didactique de notre recherche. Pour mieux le comprendre, nous proposons de le décrire (2.1.1), puis d'en indiquer les étapes, les caractéristiques nécessaires et les stratégies d'apprentissage (2.1.2).

2.1.1 Définition d'apprentissage autonome

D'une façon générale, l'autonomie désigne l'aptitude d'un individu à fonctionner sans avoir besoin d'aide extérieure (Linard, 2003a). Elle se décline en deux niveaux, celui de l'autorégulation fonctionnelle qui agit par automatismes et celui de la conduite intentionnelle, lié à la volonté de faire fonctionner l'individu (Linard, 2003a). L'apprentissage autonome découle de cette autonomie et il se concentre sur le niveau de la conduite intentionnelle. En effet, l'apprenant, s'il apprend de manière autonome, n'a pas besoin d'une aide extérieure, par exemple un professeur, pour étudier et s'améliorer du point de vue de la matière (Albero, 2000). Donc, l'autonomie fait partie intégrante du processus d'apprentissage et elle influence les objectifs, l'organisation et les contenus (Albero, 2000). Souvent dans les articles théoriques, nous trouvons le terme autoformation (Albero, 2000, 2009; Albero et Kaiser, 2009; Linard, 2003a) qui n'est pas strictement lié à la didactique des langues. Dans les articles portant précisément sur ce domaine, le terme d'apprentissage autonome est souvent utilisé (Cacchione, 2014; Chen, 2013; Leis *et al.*, 2015; Mohammadi et Alavi, 2016; Rosell-Aguilar, 2018). Nous parlerons donc dorénavant d'apprentissage autonome.

La conceptualisation de l'apprentissage autonome a été étudiée dans le cadre de plusieurs recherches empiriques sur le sujet et selon Albero (2009), cette conceptualisation a été décrite principalement selon trois axes différents. Premièrement, l'orientation anthropologique porte le chercheur à décrire et à réfléchir au processus d'apprentissage autonome, qui est considéré comme un élément intrinsèque à l'être humain et vital pour lui. Le deuxième axe, sociologique, étudie l'autonomie comme une pratique sociale, exercée pour interagir. Le chercheur porte donc son regard sur les interactions entre l'apprentissage autonome et les conditions d'éducation. Enfin, l'orientation psychométrique partage l'apprentissage autonome en plusieurs composantes qui sont propres à l'apprenant, comme ses aptitudes, son habilité, ses compétences et ses capacités. Les études axées sur cette orientation ont donc pour objectif de comprendre le processus d'apprentissage autonome, en vue de développer le support adapté à ce processus. Ce sont les études précisément axées sur cette orientation qui décrivent les bases nécessaires à un apprentissage autonome.

2.1.2 Bases pour un apprentissage autonome

L'apprentissage autonome dépendant totalement de l'apprenant, et aucun autre acteur ne l'influençant, pour réussir l'apprenant doit s'engager dans un processus d'autodirection des apprentissages (Albero, 2000). Cela signifie qu'il doit passer par trois étapes pour se responsabiliser. Il est en effet en charge non seulement d'apprendre, mais aussi du parcours d'apprentissage (Albero, 2000). La première étape est la transformation des besoins en objectif d'apprentissage : l'apprenant doit non seulement connaître ses besoins, mais aussi trouver les moyens de les transformer en un objectif de formation bien déterminé. Ensuite, il doit évaluer les moyens formels (outils, temps, lieux, aides) qu'il possède pour avoir des conditions favorables à la réalisation de ses objectifs. Enfin, l'attention passe au contenu et à la méthode d'apprentissage qui doivent être personnalisés en prenant en considération les étapes précédentes.

Pour réussir dans le processus d'autodirection et ensuite tout au long de l'apprentissage autonome, Tremblay, en 1996, indique ce qu'il appelle les quatre méga-compétences nécessaires (cité dans Albero, 2003) qui seront prises comme bases pour les théories et études sur l'apprentissage autonome dans les années suivantes (Albero, 2003 ; Albero et Kaiser, 2009; Souriyavongsa *et al.*, 2013). La première compétence est de tolérer l'incertitude, l'apprenant étant seul dans le processus d'apprentissage. Il n'a pas la certitude d'avoir compris totalement la matière, mais il doit être capable de continuer même avec ce doute. Établir un réseau de ressources est la deuxième compétence. Cela signifie de trouver des possibilités d'aide, de support et d'échange via des outils ou des personnes proches. La troisième méga-compétence de Tremblay est de réfléchir sur et dans l'action : étant donné que l'apprenant est son propre professeur, il doit être capable d'analyser son parcours pour pouvoir régler les étapes ultérieures de la réalisation des objectifs. Enfin, la dernière compétence est de se connaître comme apprenant. Le chercheur désigne par là le style d'apprentissage de l'apprenant, qui doit adapter le parcours pour créer un apprentissage sur mesure. Outre ces quatre méga-compétences, Albero et Kaiser (2009) indiquent d'autres attitudes que l'apprenant doit adopter pour poursuivre seul le parcours d'apprentissage : il doit être flexible, savoir s'adapter, savoir s'organiser, être capable de repérer, sélectionner et utiliser de manière optimale les ressources à sa disposition et savoir utiliser des stratégies d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage font partie des compétences nécessaires pour l'apprentissage autonome et elles sont subdivisées en deux grandes catégories : les stratégies directes et indirectes (Albero et Kaiser, 2009). Les stratégies directes regroupent tous les stratégies reliées à l'aspect linguistique de l'apprentissage et elles se déclinent en trois groupes : le groupe mnémorique (faire des liens), le groupe cognitif (pratiquer, analyser) et le groupe compensatoire (chercher à se débrouiller, déduire) (Albero et Kaiser, 2009). Les stratégies considérées comme indirectes offrent un support à l'apprenant, mais pas explicitement sur l'aspect linguistique et elles se

déclinent aussi en trois groupes : le groupe métacognitif (se concentrer, planifier), le groupe affectif (se motiver), et le groupe social (demander de l'aide) (Albero et Kaiser, 2009).

Nous pouvons remarquer que l'apprentissage autonome n'est pas simplement le fait d'étudier sans aide extérieure. Effectivement il est nécessaire d'avoir plusieurs compétences et de suivre plusieurs stratégies en tant qu'apprenant pour réussir à atteindre les objectifs répondant aux besoins. L'autre type d'apprentissage sur lequel porte notre recherche, l'apprentissage mobile, n'est pas si simple, ne serait-ce qu'à définir, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent.

2.2 L'apprentissage mobile

L'apprentissage mobile est un apprentissage qui utilise les technologies de l'information et de la communication et offre des opportunités pendant le parcours didactique. Pour comprendre ce nouveau type d'apprentissage, nous nous proposons de le définir (2.2.1) et de décrire ses caractéristiques (2.2.2).

2.2.1 Définition de l'apprentissage mobile

Définir l'apprentissage mobile est difficile et il n'existe pas encore une définition commune dans le monde de la recherche, principalement pour deux raisons : premièrement, l'objet de l'étude est lié au champ des TIC, qui est en évolution permanente et rapide ; deuxièmement, le mot « mobile » pourrait se référer aussi à un apprentissage sans aucune relation avec les technologies (Kukulska-Hulme, 2009). Mais nous chercherons à donner à ce terme une définition adaptée à la spécificité de notre travail.

L'apprentissage mobile fait partie de ce qui est appelé l'apprentissage en ligne (*E-learning*). Son objectif est de donner la possibilité d'apprendre avec des applications mobiles spécifiques, mais aussi avec d'autres outils technologiques interactifs utilisables sur un appareil avec un réseau internet accessible sur le réseau mobile ou en Wi-Fi (Kuimova *et al.*, 2018; Sharples *et al.*, 2006). Bien que l'apprentissage mobile soit utilisé aussi en salle de classe (Hsu, 2013; Soleimani *et al.*, 2014), cette liberté de réseau offre la possibilité à l'apprenant d'étudier sans obstacle partout et à tout moment (Kuimova *et al.*, 2018).

Même si l'apprentissage mobile est indissociable des TIC, il ne faut pas le réduire à un simple apprentissage sur un appareil mobile (Traxler, 2007). La définition englobe aussi tous les autres aspects de l'apprentissage : la forme de l'apprentissage, comment il est transmis, le contenu des connaissances, l'accessibilité de l'apprentissage, mais aussi les aspects temporels et spatiaux (Traxler, 2007). Cependant, l'aspect technologique joue un rôle fondamental dans l'apprentissage mobile. En effet, l'évolution technologique détermine l'évolution et le changement de ce type d'apprentissage (Godwin-Jones, 2011).

2.2.2 Caractéristiques de l'apprentissage mobile

Plusieurs recherches ont contribué à décrire les caractéristiques de l'apprentissage mobile. Par la suite, nous présenterons ces caractéristiques en nous appuyant sur les études empiriques menées dans ce domaine.

Les caractéristiques personnelles des usagers comme l'âge et la disposition à l'apprentissage jouent un rôle important sur les résultats de l'apprentissage mobile. Concrètement, dans Brugnoli *et al.* (2005, cité dans Sharples *et al.*, 2006), 28 participants non italophones participent à une activité en italien dans un musée avec l'aide d'appareils mobiles. Les analyses quantitatives et qualitatives démontrent que

l'âge joue un rôle dans la satisfaction des participants. Les jeunes participants avaient en effet une approche positive et ludique et utilisaient beaucoup les technologies offertes. En revanche, les adultes étaient plus critiques (surtout au début de l'activité) face à l'aide offerte par les appareils mobiles et ils ne les utilisaient pas comme les jeunes (Sharples *et al.*, 2006). L'attitude à l'apprentissage est aussi à prendre en considération pour l'apprentissage mobile, car elle peut l'influencer, comme le montre l'étude de Huang *et al.* (2012). Cette recherche quasi expérimentale avec 40 étudiants d'anglais LE à l'université, divisés en deux groupes expérimentaux (apprenants actifs et apprenants passifs), a été menée pour évaluer le niveau d'acceptation des technologies pour l'apprentissage lors des tâches dans et à l'extérieur du contexte universitaire. Les résultats ressortant du prétest et du posttest démontrent que l'apprentissage avec les TIC est en général évalué positivement par les participants. Cependant, les deux groupes ont une attitude différente envers l'apprentissage mobile : les apprenants actifs le considèrent pour son efficacité tandis que les apprenants passifs le considèrent pour sa facilité d'utilisation (Huang *et al.*, 2012).

Nous avons vu que l'apprentissage mobile est complexe à définir et qu'il est influencé par plusieurs facteurs. Mais dans les recherches empiriques, on constate généralement une attitude positive envers ce type d'apprentissage. Dans la section suivante, nous allons associer les deux types d'apprentissages précédemment décrits pour définir le type d'apprentissage sollicité par les applications d'apprentissage d'une langue, à savoir l'apprentissage autonome et mobile.

2.3 L'apprentissage autonome et mobile

L'association de l'apprentissage autonome et de l'apprentissage mobile se traduit souvent par des applications d'apprentissage qui peuvent être utilisées sans aide

extérieure. Par la suite, nous exposerons les caractéristiques de l'actualisation (2.3.1) et les retombées perçues (2.3.2) et actuelles (2.3.3) de ce type d'apprentissage.

2.3.1 Caractéristiques de l'apprentissage autonome et mobile

L'apprentissage autonome et mobile est caractérisé par deux dimensions d'apprentissage combinées. Grâce à la portabilité et à l'autonomie, l'apprenant peut avoir accès au contenu à étudier en respectant son rythme et sans aucun obstacle ; de plus il reçoit souvent un feed-back immédiat, rendant cet apprentissage efficace pour la mémorisation, à condition d'y avoir recours régulièrement (Linard, 2003b). L'apprentissage autonome et mobile peut de plus être géré avec deux mécanismes (« *push and pull* ») : l'application peut donner des informations sans que l'apprenant l'ait requis (*push*), comme des leçons de base pour apprendre les mots courants de la langue étudiée ; et l'apprenant peut aussi chercher ce dont il a besoin (*pull*), par exemple le vocabulaire pour aller chez le dentiste (Stockwell, 2013).

Ces mécanismes de *push-pull* décrivent l'apprentissage autonome et mobile sur le plan technique. Les caractéristiques de ce type d'apprentissage relèvent du plan cognitif. Comme nous l'avons vu dans la problématique, l'apprentissage doit répondre à cinq caractéristiques : il doit être spontané, informel, localisé, authentique, et personnalisé (Kukulaska-Hulme, 2009). En effet, comme il est autonome, l'apprentissage doit être choisi spontanément par l'apprenant, il n'y a pas aucune institution ou personne externes qui décident pour lui. L'absence d'institution enlève la formalité de l'apprentissage. Mais l'outil, dans ce cas l'application dans le mécanisme de *push*, donne à l'apprenant du contenu, tout en le laissant choisir de saisir l'occasion ou non. Concernant ce point, Leis *et al.* (2015), dans leur étude quasi expérimentale, étudient la spontanéité et l'informalité chez 140 étudiants japonais de deux classes universitaires d'anglais LE. Tout au long de la session (15 semaines), le groupe expérimental était encouragé à utiliser les TIC dans la salle de classe et en dehors ; en revanche, le groupe

témoin exécutait les mêmes tâches, mais sans pouvoir utiliser les TIC et sans être incité à les utiliser en dehors du contexte scolaire. Les résultats du questionnaire démontrent que les TIC ont une influence positive sur les étudiants, qui prennent de manière autonome du temps en dehors de la salle de classe pour étudier et pour approfondir le contenu et l'utilisation des technologies découvertes en classe (Leis *et al.*, 2015).

De même, l'étude quantitative de Steel (2012) démontre que l'informalité et la spontanéité jouent un rôle important pour les 134 participants qui ont répondu au questionnaire sur l'utilisation des applications d'apprentissage autonome et mobile d'une langue. L'utilisation étant possible à tout moment, les applications deviennent une bonne option pour utiliser les temps morts de la journée comme les temps de transit et d'attente. De plus, un autre résultat de l'étude de Steel (Steel, 2012) souligne deux autres caractéristiques de l'apprentissage mobile. D'une part les participants appréciaient la portabilité de l'appareil, qui leur permettait un apprentissage localisé et authentique, notamment avec les applications de vocabulaire proposant des informations en fonction du contexte de l'étudiant (« *pull* »). D'autre part, la recherche montre que les applications utilisées sont efficaces, car elles sont personnalisables (Steel, 2012). Plusieurs recherches ont cherché à recueillir les perceptions des usagers sur ces cinq caractéristiques. Certains résultats sont présentés dans la section suivante.

2.3.2 Perceptions que les usagers ont des applications d'apprentissage

Les usagers sont pour la majorité satisfaits des applications qu'ils utilisent, comme le démontre l'analyse de la littérature (2005-2011) de Pollara et Broussard (2011). Les chercheurs ont examiné 11 études sur l'attitude et la réussite d'un apprentissage autonome et mobile. Ils ont conclu que la majorité des résultats de ces études montraient une perception positive des apprenants envers l'apprentissage (Pollara et Broussard, 2011). Plus récemment, l'étude à large échelle (n=4095) de Rosell-Aguilar (2018) confirme cette attitude positive envers une application d'apprentissage d'une

langue. La majorité des participants ont répondu au questionnaire intégré dans l'application, en disant que l'application était fiable et les aidait à s'améliorer dans la langue, surtout du point de vue du vocabulaire (Rosell-Aguilar, 2018). Mais les études ne montrent pas toutes une conception positive de l'apprentissage autonome et mobile. Par exemple, l'étude d'Isbell *et al.* (2017) présente une vision plus mitigée de l'application utilisée. Les trois chercheurs qui étaient aussi les participants de l'étude de cas réflexive ont utilisé l'application Duolingo pour apprendre le turc. Pendant une période de 12 semaines, ils ont utilisé régulièrement l'application et ils ont tenu un journal de bord. Bien qu'ils soient arrivés à l'objectif de la période d'apprentissage, leur avis sur l'application se dégradait au cours de l'étude, tandis que leur frustration envers les problèmes techniques et les défaillances du matériel augmentait (Isbell *et al.*, 2017).

En conclusion, la perception des usagers est en général positive envers l'apprentissage autonome et mobile, avec cependant quelques réserves, notamment sur l'usage à moyen et long terme. Nous nous proposons maintenant d'examiner les recherches qui portent sur l'efficacité réelle des applications.

2.3.3 Études de l'efficacité de l'apprentissage autonome et mobile

Le gain linguistique des usagers d'applications pour l'apprentissage autonome et mobile est une variable mesurée régulièrement dans les études, pour la majorité quasi expérimentale, sur les applications d'apprentissage d'une langue. Dans toutes les recherches répertoriées, les résultats démontrent un gain linguistique. C'est le cas dans l'étude de Bradley *et al.* (2018) dans laquelle les 24 participants, débutants en suédois L2, du groupe expérimental (38 participants en total) ont constaté un gain linguistique majeur, surtout pour la compréhension des noms, des adjectifs et des adverbes, après les 12 semaines d'utilisation de l'application comme support auquel recourir en dehors de la salle de classe (Bradley *et al.*, 2018). Dans la recherche de

Loewen *et al.* (2018), les 58 participants qui ont utilisé l'application régulièrement pendant trois mois, au moins 20 minutes par semaine, ou bien au moins trois heures au total, pour apprendre l'espagnol LE, se sont améliorés entre le prétest et le posttest. Les analyses démontrent que les participants se sont améliorés dans les trois compétences évaluées (grammaire, vocabulaire et production orale). Pour les deux premières, la relation entre temps d'apprentissage et amélioration linguistique était très forte, tandis que pour la production orale cette relation était plus faible (Loewen *et al.*, 2018). Enfin, Vesselinov et Grego (2016) ont aussi constaté un lien direct entre temps d'apprentissage et amélioration linguistique. Quarante-deux pour cent des 325 participants qui ont utilisé l'application pour apprendre l'espagnol LE pendant deux mois, au moins 16 heures au total, ont amélioré leurs compétences. En effet, la relation entre heures d'étude et gain linguistique est évidente pour les étudiants débutants qui ont besoin de moins de temps pour s'améliorer (Vesselinov et Grego, 2016).

Ces études montrent donc que le gain linguistique est positif et, par conséquent, que les applications sont un moyen efficace d'apprendre une langue. Il y a cependant deux points sur lesquels nous voulons mettre l'accent. Premièrement, le gain linguistique est évalué seulement pour les participants qui sont arrivés jusqu'à la fin de l'expérimentation, et étaient donc motivés pour poursuivre l'apprentissage. Les chercheurs ne prennent pas en considération les participants qui ont abandonné l'étude. Or ce taux n'est pas négligeable : dans les trois études prises en exemple, il est de 16,9 % (66/391) dans l'étude de Vesselinov et Grego (2016), de 26,9 % (14/52) dans Bradley *et al.* (2018) et 30,1 % (25/83) dans Loewen *et al.* (2018). Deuxièmement, la majorité des études sur des applications sont faites en collaboration (Bradley *et al.*, 2018; Loewen *et al.*, 2018) ou sont commanditées par les producteurs de l'application (Vesselinov et Grego, 2016), même si les chercheurs dans le cadre de ces études déclarent que les analyses se sont déroulées en toute indépendance.

Dans notre parcours théorique, nous avons vu que les deux dimensions d'apprentissage (apprentissage autonome et apprentissage mobile) et la relation entre elles sont appréhendées positivement par les apprenants et par la recherche. Nous allons maintenant présenter le dernier grand thème de notre cadre théorique, à savoir la motivation à apprendre.

2.4 La motivation à apprendre

La motivation est un facteur fondamental de l'apprentissage, car elle est l'étincelle et le combustible du parcours d'apprentissage. Dans cette section, nous présenterons la motivation avec ses caractéristiques (2.4.1), ensuite nous examinerons la motivation sur une longue durée (2.4.2).

2.4.1 Définition de la motivation d'apprentissage

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question de la motivation et ils ont cherché à créer une théorie motivationnelle (Brewer, 2013; Dörnyei, 2000; Keller, 2009; Ryan et Deci, 2000; Ushioda, 2011). Pour notre recherche, nous prendrons en considération la théorie de Dörnyei (2000) parce qu'il considère la motivation comme une composante de l'apprentissage tout au long du processus, et pas seulement au début de l'apprentissage, ce qui est pertinent pour notre étude dans laquelle nous nous intéressons aux dynamiques motivationnelles tout au long du parcours d'apprentissage.

La motivation est un comportement qui est responsable des choix de chaque individu. Par exemple pour l'apprentissage, la motivation est le moteur qui fait commencer, et persévérer, tout en régulant l'intensité de l'effort (Dörnyei, 2000). Bien que ça ne fasse pas consensus (voir par exemple Ryan et Deci, 2000), Dörnyei (2000) rapporte que la motivation peut avoir deux sources. Elle peut être extrinsèque ou intrinsèque. La motivation extrinsèque est conduite par des facteurs extérieurs comme le fait de gagner,

de faire plaisir à quelqu'un ou d'éviter un effet négatif. Au contraire, la motivation intrinsèque ne dépend pas d'influences extérieures, elle est dictée par des émotions positives de la personne comme la joie et la satisfaction à apprendre (Huang *et al.*, 2016).

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, Csizér et Dörnyei (2005) théorisent que la motivation compte sept composantes :

1. La confiance en soi au niveau linguistique : l'apprenant n'a pas d'anxiété et il est convaincu qu'il a la possibilité et l'habileté nécessaires pour atteindre les objectifs (Csizér et Dörnyei, 2005).
2. Le milieu, qui prend en considération les croyances des proches de l'apprenant envers l'apprentissage linguistique, croyances qui influencent son parcours (Csizér et Dörnyei, 2005).
3. La potentialité d'intégration (*integrativeness*) qui est la composante de la motivation reliée au fait de vouloir se rapprocher et s'intégrer au contexte linguistique en cherchant à devenir le plus proche possible du locuteur natif de la L2 (dans cette théorie la L2 se réfère à la deuxième langue que l'individu apprend, sans faire de distinction entre L2 et LE) (Csizér et Dörnyei, 2005).
4. L'instrumentalité qui intègre les incitations de la motivation extrinsèque, vu qu'elle renvoie aux bénéfices extérieurs qui résultent de l'apprentissage de la langue, par exemple le statut social ou l'importance pour le travail (Csizér et Dörnyei, 2005).
5. Les attitudes envers les locuteurs L2 et leur communauté, qui jouent un rôle motivationnel, car ils influencent l'envie de rencontre avec ces locuteurs et de visite des lieux où on parle la L2 pour être en contact direct (Csizér et Dörnyei, 2005).
6. L'intérêt culturel, similaire à la composante précédente. Il est lié à la culture de la langue apprise. La seule différence est que dans ce cas il n'y a pas le contact direct avec des locuteurs, la transmission de la culture et de la langue est favorisée par les médias et par des objets culturels, par exemple des livres (Csizér et Dörnyei, 2005).
7. La vitalité de la communauté L2 et son statut, car si dans un cas de multilinguisme dans une région, la communauté de la langue apprise est perçue comme plus importante que sa propre communauté, l'apprenant cherche à s'intégrer dans la communauté de la langue dominante (Csizér et Dörnyei, 2005).

En conclusion, la motivation ne couvre pas simplement la décision initiale d'apprendre une langue. C'est plus complexe que cela, elle est influencée par différents facteurs et

composantes. Dans la section suivante, nous examinerons plus en détail le processus de la motivation dans le temps.

2.4.2 Persévérance comme évolution de la motivation dans l'apprentissage

La motivation n'est pas seulement présente au début du processus d'apprentissage, elle est sollicitée tout au long du parcours. Donc elle ne relève pas d'une occurrence, mais elle est longitudinale (Dörnyei, 2000). Dans ce sens la motivation correspond à la persévérance qui peut être définie comme l'effort sur la durée pendant laquelle la personne est prête à maintenir l'activité (Dörnyei, 2000). Néanmoins, la motivation ne reste pas la même tout au long de l'apprentissage, elle évolue depuis la planification initiale, tout au long de l'action et jusqu'à l'atteinte des objectifs. Dörnyei (2000) établit trois phases : la phase avant l'action, la phase actionnelle et la phase après l'action. La motivation pendant le parcours d'apprentissage est appelée motivation actionnelle (*executive motivation*) (Dörnyei, 2003). Dans cette évolution, la motivation n'est pas constante, car elle subit les influences des facteurs internes et externes à l'apprenant. Ces influences, en augmentant et en diminuant la motivation, qui doit être équilibrée, créent les dynamiques motivationnelles, qui sont visibles à l'intérieur d'une session d'apprentissage comme pendant tout le parcours d'apprentissage linguistique (Dörnyei, 2000). Un exemple de description de dynamiques motivationnelles est donné par Yashima et Arano (2014). Dans leur étude de cas, ils reconstruisent les dynamiques motivationnelles de 10 étudiants d'anglais LE dans une université japonaise. Pendant un entretien, les participants décrivaient leurs parcours linguistiques sur les quatre ans d'université et ensuite ils dessinaient une ligne sur un graphique pour délinéer la trajectoire motivationnelle tout au long du parcours. Les résultats décrivent différentes dynamiques pour chaque participant, qui sont donc uniques à l'apprenant. Néanmoins, les chercheurs ont trouvé différentes influences contextuelles similaires pour les apprenants (Yashima et Arano, 2014).

Les influences motivationnelles arrivent principalement tout au long de la phase actionnelle et renforcent ou affaiblissent le taux de motivation, suivant qu'elles vont ou non dans le sens de l'objectif. Ces influences peuvent avoir différents caractères de nature cognitive (par exemple avoir une bonne note dans le test sur la LE), affective (par exemple un nouvel amoureux parle seulement la LE) et situationnelle (comme un voyage planifié dans une région linguistique de la LE) (Dörnyei, 2000). Ces influences pendant la phase actionnelle sont les influences exécutives et peuvent être différentes des facteurs motivationnels du début de l'action, car elles sont influencées par l'apprentissage, les émotions et le milieu où se trouve l'apprenant.

Les influences dans la phase actionnelle peuvent être classées suivant leur nature, externe ou interne à l'apprenant et à l'apprentissage (Dörnyei, 2000). Les recherches qui ont étudié les caractéristiques des influences sur la motivation ou la démotivation s'en tenaient au contexte d'apprentissage de l'anglais avec des cours traditionnels (Jung, 2011; Trang et Baldauf Jr, 2007). Dans les deux recherches suivantes, les chercheurs en contexte asiatique voulaient étudier les changements de la motivation actionnelle et leurs influences. Jung (2011), grâce à un questionnaire, voulait comprendre les influences majeures qui ont caractérisé l'apprentissage de 125 étudiants d'anglais LE, du début de la scolarisation jusqu'au collège. Les résultats démontrent que les influences peuvent être classées en deux catégories : internes et externes. Les influences internes sont strictement liées à l'apprenant, comme le désir d'avoir de bonnes connaissances de la langue ou l'intérêt envers la langue et la culture. Les influences externes sont les facteurs de la situation d'apprentissage, par exemple l'intérêt pour la méthode d'apprentissage ou la reconnaissance de la compétence linguistique par d'autres. De même, Trang et Baldauf Jr (2007) ont classé les influences sur la démotivation ressortie de 100 écrits en utilisant le *stimulated recall*, pendant le parcours linguistique du même nombre d'universitaires vietnamiens étudiant l'anglais LE. Même dans cette étude, les influences sur la démotivation étaient divisées en

influences internes, donc en stricte relation avec l'apprenant (comme les expériences d'insuccès et le manque d'estime de soi), et externes (par exemple des influences liées à l'enseignant ou à l'environnement). Les deux études aboutissent à des résultats similaires, à savoir que les influences internes et externes étaient à la fois positives et négatives, mais que les influences externes avaient le plus grand impact sur la démotivation et, au contraire, les influences internes entretenaient un niveau de motivation élevé, voire remotivaient (Jung, 2011; Trang et Baldauf Jr, 2007).

La motivation n'étant pas linéaire et étant soumise à des influences pendant l'action, nous nous posons la question de savoir comment nous pouvons mesurer ces dynamiques motivationnelles dans le temps. Deux études nous aident à répondre à cette question. Vesselinov *et al.* (2009) ont réalisé une étude quasi-expérimentale avec 300 usagers de Rosetta Stone, une application pour l'apprentissage des langues étrangères, dans ce cas l'espagnol. Les participants ont répondu à un questionnaire motivationnel avec plusieurs questions et trois échelles standardisées : l'*Academic motivation scale*, l'*Intrinsic motivation inventory* et l'*Attitude/motivation test battery*. Après le premier questionnaire, les participants ont utilisé l'application pendant un mois, puis ils ont passé de nouveau le même questionnaire. Il ressort des différences de réponses entre les deux questionnaires : la motivation intrinsèque et extrinsèque de l'apprentissage des participants a augmenté (Vesselinov *et al.*, 2009). Nous voyons que cette étude a mesuré la différence de motivation avant et après l'action, sur la base de trois échelles standardisées. Donc, même s'ils montrent des résultats très détaillés de l'évolution de la motivation dans une période de temps, nous ne pouvons pas savoir si c'était un parcours linéaire pour tous les apprenants et quelles influences ont changé la dynamique motivationnelle. À cet égard, l'étude de Waning *et al.* (2014) nous offre un instrument moins détaillé que celui de Vesselinov *et al.* (2009), mais plus précis par rapport aux influences et aux dynamiques motivationnelles pendant deux semaines d'école de quatre étudiants de l'école obligatoire qui apprennent l'allemand et

l'espagnol comme LE. Les étudiants pendant les classes de langues devaient remplir toutes les cinq minutes un questionnaire appelé *Motometer* (mètre de la motivation), constitué d'une colonne où chaque participant indiquait son niveau actuel de motivation et donnait quelques commentaires en dessous. Les analyses de l'instrument étaient aussi appuyées par des observations en salle de classe pendant la collecte de données. Les résultats démontrent que la motivation de chaque apprenant est unique et qu'elle est influencée par une combinaison de plusieurs facteurs. Néanmoins, les influences ont une intensité différente sur le niveau de motivation et dans certains cas le changent (Waninge *et al.*, 2014).

Jusqu'à maintenant, nous avons considéré que la motivation était dynamique et influençable pendant l'apprentissage. Par la suite, nous examinerons plus précisément la motivation en relation avec une application d'apprentissage, jusqu'à arriver à notre centre du cadre théorique, à savoir la motivation à apprendre une langue de façon autonome et mobile.

2.5 La motivation et la persévérance avec une application d'apprentissage autonome et mobile

Nous arrivons donc au centre de notre diagramme qui regroupe les trois grandes thématiques que nous avons présentées dans ce cadre théorique : l'apprentissage autonome, l'apprentissage mobile et la motivation. Dans cette section conclusive, nous présenterons les caractéristiques de la motivation dans l'apprentissage autonome et mobile (2.5.1) et nous chercherons à établir un cadre général des résultats des recherches jusqu'à présent (2.5.2).

2.5.1 Théorie de la motivation à utiliser les technologies

La motivation poussant à l'apprentissage mobile et autonome a les mêmes caractéristiques que la motivation présentée dans la section précédente, par exemple le fait de poursuivre un objectif (Ushioda, 2011). Néanmoins, certains détails sont spécifiques à ce type d'apprentissage. Nous exposerons ici les trois caractéristiques principales de l'apprentissage autonome et mobile. Premièrement, l'apprentissage mobile ne donne pas seulement de l'information, bien au contraire il encourage la création et le partage de nouveaux contenus, donc le fait de devoir connaître la langue pour participer sur le réseau virtuel ; c'est un facteur très important qui motive les apprenants à continuer à s'améliorer du point de vue linguistique (Ushioda, 2011). De plus, le fait d'être en contact avec d'autres avec les TIC présente souvent un intérêt personnel, donc c'est l'apprenant qui doit concevoir la façon la plus efficace d'être autonome dans le parcours d'amélioration linguistique (Ushioda, 2011). Enfin, la motivation poussant à apprendre avec les applications d'apprentissage autonome et mobile peut être de deux natures, suivant la façon dont l'apprenant voit la situation (Ushioda, 2011). D'un côté, l'apprenant peut être intéressé par les technologies, ce qui le porte à être motivé pour les utiliser pour apprendre une langue. De l'autre côté, l'apprenant est très motivé pour étudier une langue et les TIC l'aident à réaliser cet objectif (Ushioda, 2013).

Même si les chercheurs ont élaboré des théories sur la motivation poussant à l'apprentissage autonome et mobile, les études empiriques sur le sujet sont rares. Nous présenterons dans les lignes qui suivent les études les plus pertinentes sur l'objet de notre recherche.

2.5.2 Revue de littérature sur les dynamiques motivationnelles de l'apprentissage autonome d'une langue avec les nouvelles technologies

Les recherches sur les dynamiques motivationnelles de l'apprentissage autonome et mobile ne sont pas vraiment nombreuses. Pour avoir plus d'informations sur notre sujet, nous élargissons notre spectre à des recherches portant sur l'apprentissage autonome sans application mobile, mais avec un programme sur ordinateur. De plus, souvent les dynamiques motivationnelles ne sont pas au cœur de la recherche, mais relèvent plutôt des résultats additionnels. Dans le cadre de cette section, nous reprendrons des études présentées précédemment, qui contiennent les informations sur les dynamiques motivationnelles pertinentes pour notre sujet d'étude.

Vesselinov et Grego (2016), dans leur étude sur l'efficacité d'une application de langue (voir la méthodologie en 2.3.3), ont trouvé que le gain linguistique était majeur pour les apprenants qui étudiaient la langue en étant motivés par le travail. Nous voyons donc que l'influence motivationnelle avant l'action a un effet direct sur l'efficacité linguistique. Dans une autre étude, les deux chercheurs ont mesuré, avec des collègues, la motivation avant et après l'utilisation d'une application mobile (Vesselinov *et al.*, 2009). Les résultats de l'étude quasi expérimentale (voir la méthodologie en 2.4.2) ont montré que la motivation finale était supérieure à la motivation initiale, dans tous les contextes. Cela signifie que leur motivation de caractère intrinsèque, extrinsèque, linguistique et non-linguistique a augmentée (Vesselinov *et al.*, 2009). Ce résultat nous amène à dire que les applications ont une incidence positive sur l'augmentation de la motivation. Néanmoins dans l'étude d'Isbell *et al.* (2017), les trois participants qui ont étudié le turc avec une application d'apprentissage autonome (voir la méthodologie en 2.3.3) n'étaient plus motivés à la fin et ils ont continué jusqu'au bout seulement par sens du devoir et non pour le plaisir personnel (Isbell *et al.*, 2017). Dans ce cas, nous comprenons que pour cette recherche, à la fin du parcours d'apprentissage, les participants n'avaient plus que la motivation extrinsèque nécessaire pour terminer

l'expérience. L'étude de Nielson (2011) aboutit à un résultat encore plus négatif : en effet le résultat principal indique que la grande majorité des apprenants ont abandonné l'étude sans la terminer. Véritablement, la recherche était construite pour déterminer l'efficacité de deux programmes d'apprentissage autonome de langue pour l'ordinateur, avec deux cohortes de participants volontaires employés du gouvernement des États-Unis : le premier groupe des débutants en arabe, chinois ou espagnol (n=150) et le deuxième groupe des apprenants de tous niveaux d'espagnol (n=176). Les participants devaient poursuivre le cours de manière autonome pendant une vingtaine de semaines (groupe 1, 20 semaines ; groupe 2, 26 semaines) et aussi participer à un test sur les compétences linguistiques avant et après le cours. Des analyses, il ressort que même si au début les participants étaient très motivés pour utiliser le programme d'apprentissage, seulement cinq participants sur 326 au total (1,5 %) ont terminé l'étude (Nielson, 2011). Déjà, environ la moitié des participants (groupe 1, 51 %, groupe 2, 41 %) n'ont jamais accédé au programme d'étude. De plus, pour justifier leur abandon, les participants ont souvent cité les difficultés techniques, le changement de la situation de travail, et manque de temps qui a suivi, et des raisons personnelles (Nielson, 2011). Ce résultat est très décourageant, mais il faut aussi préciser que le matériel utilisé était destiné à l'ordinateur et non aux appareils mobiles.

En examinant les résultats de ces études, nous pouvons comprendre que la recherche n'a pas encore donné un résultat clair sur la persévérance à utiliser des applications autonomes et mobiles. Certaines études sont très positives, tandis que d'autres ont des résultats négatifs. De plus, à notre connaissance, il n'existe pas encore d'études qui analysent les influences motivationnelles responsables de la variation de la motivation sur le moyen terme avec des applications d'apprentissage d'une langue autonome et mobile. De plus, nous sommes majoritairement en possession de recherches déroulées dans le contexte de l'apprentissage traditionnel (voir 2.4.2) (Jung, 2011; Trang et Baldauf Jr, 2007). Les études de Jung (2011) et de Trang et Baldauf Jr, (2007) se

passent en salle de classe et incluent donc l'enseignant, en plus des apprenants. Dans ces études, l'enseignant fait partie des influences externes de la motivation des apprenants. Notre étude, elle, n'implique pas d'enseignant, dans la mesure où elle porte sur l'autoformation. Par conséquent, toute la dimension de l'enseignement classique en tant que transmission de connaissances de l'enseignant à l'apprenant disparaît et l'organisation et la gestion de l'apprentissage est uniquement le fait de l'apprenant. Dans ce contexte, comme l'apprentissage est indissociable de l'apprenant, les influences internes et les influences externes à l'apprentissage renvoient respectivement aux expériences d'apprentissage (par exemple le fait de terminer une leçon sans avoir des erreurs) et à l'environnement (par exemple la relation entre travail et temps libre). Il est donc nécessaire de s'attarder sur cette question pour l'éclaircir.

2.6 Questions de recherche

Pour augmenter le nombre de recherches empiriques sur le sujet de la persévérance dans l'apprentissage mobile, nous proposons de poser trois questions de recherche auxquelles nous chercherons à répondre dans le cadre d'une recherche empirique dont la méthodologie est présentée dans le chapitre suivant.

1. Quelles sont les dynamiques motivationnelles des apprenants adultes pendant la période d'utilisation de l'application d'apprentissage autonome et mobile d'une langue étrangère ?
2. Quelles influences internes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile ?
3. Quelles influences externes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre nous exposerons les détails de notre étude. En partant du type d'étude choisie (3.1), nous expliquerons le contexte spécifique où se déroule la recherche (3.2) et pendant lequel se déroule l'étude (3.3). Nous présenterons ensuite les participants (3.4), ainsi que les instruments techniques (3.5) et d'observation (3.6), le déroulement et les analyses effectuées (3.7), pour conclure sur les considérations éthiques (3.8).

3.1 L'étude de cas

Étant donné le caractère exploratoire de cette recherche, l'étude de cas est la méthode que nous choisissons. Dans les lignes qui suivent, nous proposons de le définir (3.1.1), de décrire les principales caractéristiques de ce type d'étude et de la variation de l'étude multicas (3.1.2), de dresser un portrait des données privilégié (3.1.3) et des avantages et limites de cette typologie de recherche (3.1.4).

3.1.1 Définition et objectif de l'étude de cas

Comme son nom l'indique, l'étude de cas concerne seulement un phénomène ou une entité, véritablement un cas, dans son contexte réel (Hamel, 1997; Yin, 2012). En examinant ce cas, les chercheurs tentent de décrire et d'expliquer les caractéristiques

du phénomène et ses interactions avec des facteurs internes et externes (Merriam, 1998).

L'objectif de l'étude de cas intègre aussi un côté pratique : décrire un phénomène pour jeter les bases de recherches ultérieures. Hamel (1997) la décrit comme une préenquête, qui sera suivie par des études quantitatives. Ces études, basées sur les informations recueillies hors de l'étude de cas, peuvent donner de la crédibilité à une théorie ou à un modèle (Hamel, 1997).

L'étude de cas peut aussi décrire plusieurs réalités d'un phénomène ; il s'agit alors d'une étude multicas, dans laquelle les chercheurs examinent plusieurs participants qui sont soumis au même phénomène (Merriam, 1998). La prochaine section présente ce type d'étude et ses particularités.

3.1.2 Les particularités de l'étude multicas

L'étude multicas porte sur plusieurs participants, dont on étudie la même caractéristique. Dans les ouvrages, nous trouvons plusieurs façons de nommer ce type de recherche, par exemple : études de cas collectif, études de cas comparatifs, études de cas croisées ou études multicas. Chaque nom introduit des nuances dans la méthodologie utilisée. Nous parlerons précisément pour notre recherche d'étude multicas.

Avec l'étude de plusieurs cas, les chercheurs multiplient les informations recueillies sur le phénomène, ce qui donne plus de validité à l'étude en elle-même (Merriam, 1998). De plus, les cas présentés peuvent aboutir soit à des résultats similaires, soit à des résultats différents (Yin, 2012). Comme pour toutes les études, à l'étude de cas correspond une méthodologie adaptée au contexte et à l'objectif. C'est ce que nous présenterons dans les lignes qui suivent.

3.1.3 Données privilégiées par l'étude de cas

Pour répondre aux questions de recherche de l'étude de cas, les données nécessaires sont fondamentalement qualitatives (Hamel, 1997). Néanmoins, les chercheurs peuvent aussi utiliser des données quantitatives pour mieux décrire le phénomène et contribuer à répondre à l'objectif des données qualitatives (Hamel, 1997; Merriam, 1998). Pour obtenir ces données, qualitatives et quantitatives, les chercheurs utilisent plusieurs outils de recherche visant à aller en profondeur en prenant aussi le contexte en considération (Merriam, 1998).

À la différence des études quantitatives, qui utilisent souvent seulement des questionnaires, l'étude de cas ne peut pas se limiter à un seul outil pour répondre de manière complète aux questions de la recherche (Merriam, 1998; Yin, 2012). Dans son ouvrage, Yin (2012) indique les six outils le plus souvent employés dans les études de cas. Premièrement, l'observation directe qui implique donc la recherche sur le terrain par le chercheur (Merriam, 1998; Yin, 2012). Ensuite, l'entretien, souvent semi-dirigé, donc souple : le chercheur a des questions préétablies, mais il peut aussi poser d'autres questions basées sur ce que dit le participant (Yin, 2012). Le troisième outil est constitué de toutes les données des évaluations hors étude, qui montrent les résultats du participant, par exemple son relevé des notes (Yin, 2012). En outre, le chercheur peut disposer d'autres documents fournis par le participant ou qu'il a créés pour l'étude. Dans ce cas, les documents générés par le chercheur visent à recueillir plus d'informations, en dehors des moments où le chercheur est présent. Le participant doit par exemple tenir un journal de bord (Yin, 2012). Le chercheur peut aussi avoir un double rôle chercheur-participant, ce qui lui donne toutes les données nécessaires pour répondre aux questions de recherche (Yin, 2012) ; cet outil méthodologique était utilisé dans l'étude d'Isbell *et al.* (2017). Enfin, le dernier outil est composé de tous les documents et objets créés par le participant pendant l'étude, par exemple ses travaux

pendant les cours (Yin, 2012). Ces six outils peuvent être utilisés individuellement ou être associés, suivant les données nécessaires pour les analyses.

Les analyses effectuées dans les études de cas sont principalement inductives : elles sont destinées à apporter les bases d'une théorie qui n'est pas encore élaborée, et non à confirmer des théories préexistantes (Merriam, 1998). L'analyse la plus courante est l'analyse narrative ou descriptive, qui cherche à comprendre les histoires racontées par les participants en lien avec le contexte social (Merriam, 1998). Mais ce type d'analyse ne présente pas de structure fixe sur la façon d'analyser les données (Merriam, 1998). La méthode de comparaison constante est un autre modèle d'analyse. Comme le nom l'indique, l'analyse se base sur la comparaison permanente des éléments issus des données. Cette comparaison peut être faite entre les données d'un cas, par exemple dans la répétition d'une action, mais aussi entre plusieurs cas dans le cadre d'une étude multicas (Merriam, 1998). Enfin, à la différence de l'analyse de comparaison qui prend en compte un élément précis d'un cas, l'analyse de cas croisés prend en considération la totalité du cas en relation avec un autre et n'est donc envisageable que dans le cadre d'une étude multicas (Yin, 2012).

En conclusion, les éléments méthodologiques de l'étude de cas comme les instruments et les analyses donnent beaucoup de possibilités de collecter des données pour ce type d'étude. Cependant, si l'étude de cas a beaucoup de points forts, elle a aussi ses limites, que nous allons détailler dans les lignes qui suivent.

3.1.4 Avantages et limites de l'étude de cas

Comme pour chaque type de recherche, l'étude de cas a ses avantages et ses inconvénients. Premièrement, ce type d'étude offre la possibilité d'analyser en profondeur et en contexte réel un phénomène particulier (Merriam, 1998). Cela permet d'établir les bases d'une hypothèse qui fera l'objet d'études supplémentaires (Merriam,

1998). Autre avantage de l'étude de cas : sa souplesse dans les champs des sciences appliquées comme l'éducation, où l'étude de cas est utilisée pour comprendre les pratiques d'apprentissage (Merriam, 1998).

Cependant, l'étude de cas a aussi des limites, notamment par rapport à la généralisation et à la validité des résultats. En effet, le nombre restreint de participants (un seul dans certaines recherches), donne des résultats peu représentatifs qui ne peuvent donc pas être généralisés (Hamel, 1997). De plus, la validité peut être remise en question si le chercheur est à la fois observateur et analyste des données, voire, dans certains cas, participant. Par conséquent, l'objectivité est difficile à établir dans toutes les phases de la recherche (Merriam, 1998).

Nous avons passé en revue les principales caractéristiques de l'étude de cas, qui commencent par la recherche sur un seul phénomène et qui peut être décrite à travers plusieurs instruments de collecte et plusieurs analyses. Avec ce type d'étude, nous pouvons commencer la recherche d'un phénomène peu étudié, en l'analysant en profondeur, pour établir les bases de théories à valider par des études ultérieures. L'étude de cas est donc une bonne méthode pour répondre à nos questions de recherche. Nous allons maintenant décrire le contexte social dans lequel l'étude est intégrée, car, comme nous l'avons vu, le contexte doit être pris en considération avec le phénomène étudié.

3.2 Le contexte

Notre recherche a été menée dans le Canton du Tessin, un des 23 cantons (états fédérés) de la Confédération suisse. Ce pays est plurilingue et a une réalité linguistique complexe, car les quatre régions linguistiques sont indépendantes des délimitations politiques. En effet, la langue majoritaire est l'allemand, parlé par 65,4 % de la

population, suivi par le français (22,6 %), l'italien (8,4 %) et le romanche (0,1 %) (Pandolfi *et al.*, 2016). Bien que l'italien soit une langue minoritaire au niveau national, elle est la langue majoritaire au Tessin, le seul canton principalement italoophone de la confédération, avec 87,8 % de la population (un peu moins de 300 000 habitants) qui parle italien, le reste parlant les autres langues nationales ou des L1 non officielles (Pandolfi *et al.*, 2016). Bien que la Suisse soit un pays plurilingue, la majorité de ses habitants ont une seule langue maternelle (84,4%). On retrouve cette tendance dans le canton où se déroulera notre recherche (82,1 % une seule L1) (Pandolfi *et al.*, 2016). Cependant, la population suisse apprend les langues officielles à l'école obligatoire et la Confédération et les cantons sont responsables de la promotion linguistique pour les échanges entre régions linguistiques, comme le précise l'article 70.3 de la Constitution fédérale suisse (Confédération suisse, 1999). En effet, presque toute la population suisse (91,6%) parle au moins une autre langue en plus de la L1, et dans le contexte italoophone ce résultat est encore plus élevé (94,7%) (Janner *et al.*, 2019).

Dans les prochaines sections, nous regarderons en détail la réalité linguistique dans la région sur le marché du travail (3.2.1), ainsi que la variation régionale présente (3.2.2) et l'apprentissage des langues (3.2.3).

3.2.1 Réalité linguistique tessinoise sur le marché du travail

Le plurilinguisme est souvent présent dans plusieurs domaines de la vie de la population suisse, et il joue aussi un rôle très important dans le monde du travail. En fait, les compétences linguistiques sont aussi importantes que les compétences professionnelles et sont un prérequis nécessaire à la promotion professionnelle. Les langues sont donc non seulement importantes pour les besoins personnels, mais aussi pour les besoins économiques (Pandolfi *et al.*, 2016). Le fait de connaître plusieurs langues est notamment très utile dans un contexte linguistique minoritaire.

Même si au Tessin la langue majoritaire parlée sur le lieu de travail est l'italien (95,1 %), de plus en plus d'autres langues sont souvent parlées dans le contexte professionnel (Janner *et al.*, 2019). L'allemand (35,3 %), l'anglais (28,8 %), le français (25,2 %) et le suisse allemand (10,4 %) sont souvent utilisés pour communiquer sur le lieu de travail (Janner *et al.*, 2019) et légèrement moins de la moitié (42 %) des lieux de travail sont considérés comme bilingues ou plurilingues (Pandolfi *et al.*, 2016). De plus, au Tessin l'allemand a un rôle prioritaire dans les entreprises publiques (38,7 %) et privées (37,2), l'anglais est plus présent dans le privé (30,3 %) que dans le public (21,5 %), contrairement au français (30,8 % public et 25,5 % privé) (Janner *et al.*, 2019). Plus le niveau d'instruction des employés est élevé, plus les autres langues (allemand, français et anglais) sont importantes (Janner *et al.*, 2019). Enfin, dans le secteur des services, les employés parlent régulièrement deux langues sur le lieu de travail (Pandolfi *et al.*, 2016).

3.2.2 Le dialecte tessinois : une variation régionale de l'italien

En plus de l'italien standard, une partie de la population du Tessin parle également le dialecte tessinois, qui est une variation régionale de l'italien parlée dans la région italophone de la Suisse d'origine gallo-italique. Cette variation présente donc des similitudes avec la langue française, par exemple la chute des voyelles finales et les sons [y] (comme « vue ») et [ø] (comme « feux »), qui ne sont pas présents en italien standard (Spiess, 2012). Dans la région tessinoise on constate la présence de variations locales du dialecte qui suivent l'axe nord-sud et empruntent des caractéristiques propres aux régions limitrophes : au sud les dialectes lombards de l'Italie septentrionale et au nord les dialectes alpins des autres régions suisses (Spiess, 2012). On observe cependant de plus en plus la présence d'un dialecte interrégional, un mélange des différents idiomes locaux (Spiess, 2012).

Le dialecte est un élément traditionnel important pour la communauté autochtone de la région (Pandolfi *et al.*, 2016). Cette variation est surtout utilisée à l'oral. Les locuteurs ne parlent le dialecte que s'il y a un minimum de degré de familiarité avec leur interlocuteur (Spiess, 2012). C'est principalement le cas dans la vie privée, mais 23,9% de la population parle le dialecte sur le lieu de travail (Pandolfi *et al.*, 2016). De plus, au Tessin on constate une forte présence du dialecte dans la littérature, avec beaucoup de théâtres, chansons et autres formes artistiques basées sur le langage. (Gsteiger, 2012).

Depuis les années 1990, il y a eu une forte diminution des locuteurs du dialecte tessinois (Pandolfi *et al.*, 2016). Si nous regardons les données statistiques du 2010-12, 30,7% de la population du Canton du Tessin parlent aussi le dialecte en famille et 12,1% d'entre eux ne parlent que le dialecte (Pandolfi *et al.*, 2016). Du point de vue de l'usage du dialecte par rapport à l'âge, comme on peut le voir sur le graphique (Figure 3.1), il y a une augmentation du nombre de locuteurs en fonction de l'âge.

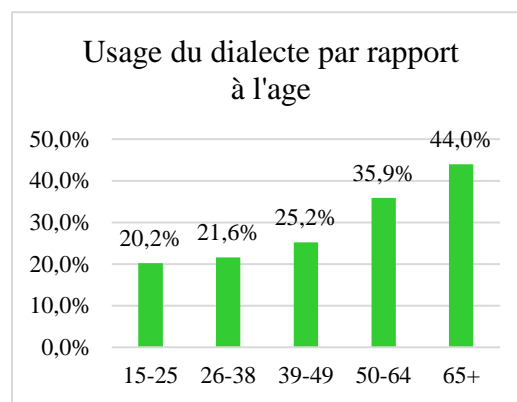


Figure 3.1 : Usage du dialecte par rapport à l'âge, données de Pandolfi *et al.* (2016)

3.2.3 L'apprentissage des langues au Tessin

Dans le canton italoophone, à l'école obligatoire (2 ans de maternelle, 5 ans de primaire et 4 ans de secondaire) les Tessinois apprennent, en plus de l'italien, le français à partir de la 3^e année primaire, l'allemand à partir de la 2^e année secondaire et l'anglais à partir de la 3^e année secondaire (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, 2015). Cela pourrait expliquer que seulement 10,2 % des adultes étudient une langue (contre 19,8 % en Suisse en moyenne). De plus, le choix

des langues étudiées pourrait être influencé par le parcours scolaire : en effet 39,1 % des adultes tessinois qui apprennent une langue étudient l'anglais, 20,8 % l'allemand. Le résultat est marginal pour le français (Janner *et al.*, 2019). Le choix d'apprendre ces deux langues est motivé par des considérations professionnelles dans 40,4 % des cas pour l'anglais et dans 32,7 % des cas pour l'allemand (Janner *et al.*, 2019).

Néanmoins, la possibilité d'étudier une langue est limitée. En effet, au niveau national le désir d'apprendre une langue est partagé par 79 % de la population suisse (Janner *et al.*, 2019). Si nous comparons les Suisses qui veulent apprendre une langue s'ils avaient le temps et l'argent (79 %) et ceux qui sont effectivement en train d'apprendre (19,8 % au niveau national), nous constatons que 59,2 % n'ont pas la possibilité d'apprendre une langue, faute de temps ou d'argent.

Le contexte de notre étude est donc complexe, étant donné que nous suivons des participants d'un canton majoritairement italoophone, dans un contexte national où l'italien est minoritaire. Donc, la connaissance d'autres langues officielles (surtout l'allemand et le français, sans oublier l'anglais, la langue de la mondialisation) est nécessaire pour différentes raisons, surtout professionnelles. En outre, la possibilité d'apprendre une langue en tant qu'adulte est limitée par le manque de ressources temporelles et financières. Avec notre étude, nous actualiserons les possibilités d'apprendre une langue pour des participants tessinois qui ne disposent pas de ces ressources.

3.3 Le coronavirus au Tessin

Le contexte de la recherche a été bouleversé pendant la phase empirique de l'étude. En effet, la partie pratique de la recherche a débuté mi-février et s'est terminée début mai 2020. Dès le début du mois de mars, le gouvernement de la région a décrété l'état de

crise à cause de l'émergence sanitaire du coronavirus. Étant donné que pour une étude de cas le contexte est fondamental (Hamel, 1997; Yin, 2012) et que les facteurs extérieurs peuvent interagir avec les caractéristiques du phénomène (Merriam, 1998), nous allons décrire la situation du coronavirus tout au long de la partie empirique de notre recherche, en présentant le virus de manière générale.

Le coronavirus, nom scientifique Covid-19, est un virus transmis de l'animal à l'être humain probablement dans la région chinoise de Wuhan (Office fédéral de la santé publique OFSP, 2020a). La pandémie est devenue mondiale à cause de la forte transmissibilité du virus entre les êtres humains en cas de contacts prolongés et étroits, via des gouttelettes ou des surfaces infectées (Office fédéral de la santé publique OFSP, 2020b). Étant donné la vitesse d'infection et la gravité des symptômes dans plusieurs cas surtout pour les sujets vulnérables (Office fédéral de la santé publique OFSP, 2020a), les autorités ont été amenées à émettre des directives et des restrictions pour la vie quotidienne (Office fédéral de la santé publique OFSP, 2020b). En Suisse, le taux de décès dus au coronavirus est de 2 % et actuellement (01.05.2020), il n'existe pas encore de traitement spécifique de la maladie, donc les restrictions sont fondamentales pour gérer la crise sanitaire (Office fédéral de la santé publique OFSP, 2020a).

Pour comprendre comment les premiers cas de coronavirus sont apparus au Tessin, il faut tout d'abord savoir que cette région est limitrophe de la région italienne de Lombardie, premier foyer de l'épidémie de coronavirus en Europe. De plus, les contacts entre les deux régions sont nombreux et tous les jours presque 68 000 travailleurs frontaliers traversent la frontière pour aller travailler en Suisse italienne (Office fédéral de la statistique, 2020). Donc la contagion était prévisible, comme l'a dit le médecin cantonal Giorgio Merlani dans la conférence de presse du Gouvernement cantonal du 25.02.2020 (Repubblica e Cantone Ticino, 2020f). Pendant cette conférence, le Gouvernement cantonal a aussi annoncé le premier cas confirmé de

coronavirus (Repubblica e Cantone Ticino, 2020g) et dès la fin de février la contagion a augmenté pour arriver à 3218 personnes malades et 322 morts le 1^{er} mai (jour de la fin de la partie empirique de notre étude) (Repubblica e Cantone Ticino, 2020j). Pour mieux comprendre la gravité de la situation au Tessin, qui compte environ 353 000 habitants, nous avons fait figurer dans le graphique ci-dessous (Figure 3.2) les données journalières officielles de la situation de l'épidémie de coronavirus (malades et morts) au Tessin, données obtenues sur la page officielle du Canton (Repubblica e Cantone Ticino, 2020g).

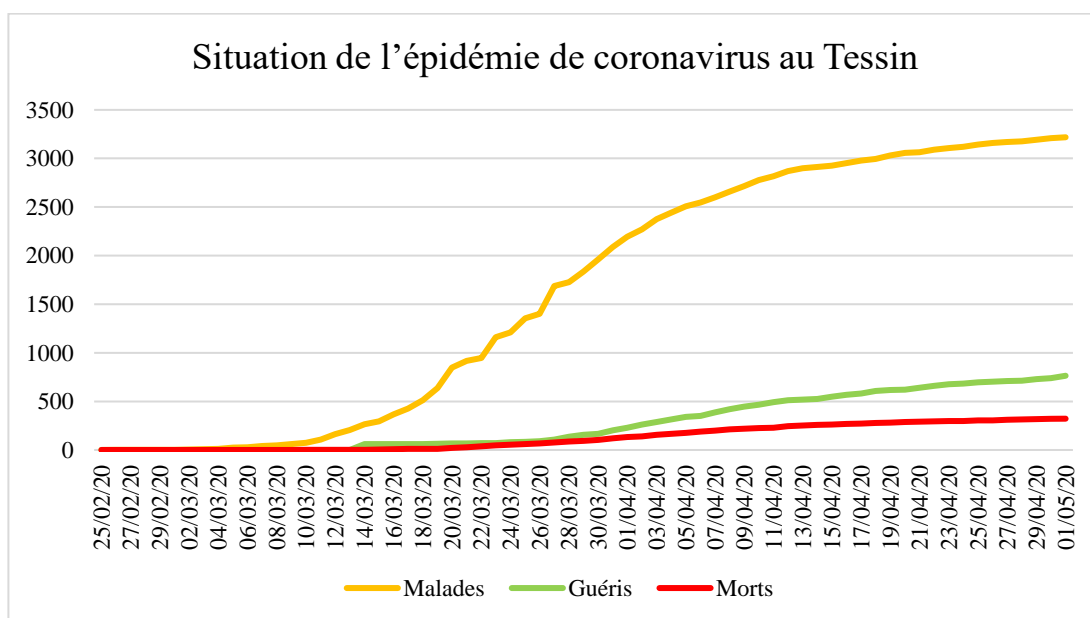


Figure 3.2 : Situation de l'épidémie de coronavirus au Tessin (Repubblica e Cantone Ticino, 2020j)

Le fait que le coronavirus soit hautement transmissible a amené les autorités à intervenir pour ralentir la contagion. Dès la découverte du premier cas, les autorités ont commencé à réduire les possibilités de rassemblement des personnes (Repubblica e Cantone Ticino, 2020d). En suivant l'évolution des infections, le Gouvernement a

augmenté les restrictions dans le canton. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons seulement les restrictions qui ont influencé directement le quotidien des participants.

Les changements majeurs qui ont influencé la vie des Tessinois sont les trois directives des 11, 13 et 14 mars. En effet, le 11 mars le Gouvernement cantonal a décidé la fermeture de toutes les écoles post-obligatoires dans le canton, donc tous les lycées, écoles de commerce, écoles professionnelles, l'université et les hautes écoles (Repubblica e Cantone Ticino, 2020a). Ensuite le 13 mars, le Gouvernement cantonal a étendu la fermeture à toutes les écoles, écoles obligatoires (école maternelle, école primaire et école secondaire) comprises, en prônant la continuation de l'enseignement avec des moyens alternatifs (Repubblica e Cantone Ticino, 2020b). Enfin, le jour suivant le gouvernement a pris la décision de fermer tous les établissements de restauration, tous les magasins sauf les commerces de première nécessité et ceux délivrant des soins de santé, tous les salons de beauté et de cure ; de plus, l'économie privée a dû limiter le travail au minimum indispensable (Repubblica e Cantone Ticino, 2020c). Cette mesure concernant l'économie privée a été durcie le 27 mars avec l'ordre d'arrêter toutes les activités économiques privées non indispensables (Repubblica e Cantone Ticino, 2020e). Grâce à la stabilisation de la courbe des malades, et avec les nouvelles directives du Gouvernement fédéral suisse, fin avril le Canton du Tessin a commencé à lever les restrictions, avec la réouverture des activités économiques privées (Repubblica e Cantone Ticino, 2020i). Il a aussi émis des directives pour la réouverture des écoles obligatoires à partir du 11 mai (Repubblica e Cantone Ticino, 2020h).

La vie quotidienne de la population tessinoise a changé à cause de l'urgence sanitaire. Nos participants ont été touchés eux aussi par ces événements. Avant de voir comment le coronavirus a influencé ou pas leur motivation par rapport à l'apprentissage, nous nous proposons de vous les présenter.

3.4 Les participants

Pour notre recherche, les participants sont des travailleurs adultes. Nous avons choisi ce type de participants principalement pour deux raisons. Premièrement, les participants des études sur l'apprentissage des langues mobile suivent souvent une formation universitaire (Viberg et Grönlund, 2013) et ne présentent donc pas la caractéristique de l'autonomie qui fait partie de notre cadre. Deuxièmement, la connaissance d'une ou plusieurs LE dans le contexte du travail tessinois est une nécessité (Pandolfi *et al.*, 2016). Avec notre recherche, nous voulons tester une solution éventuelle pour combler le vide entre la demande et l'offre de travailleurs linguistiquement compétents.

Nos participants devaient présenter pour l'étude toutes les caractéristiques suivantes : 1) avoir un travail à temps plein¹ ; 2) être intéressé par le fait d'apprendre ou d'améliorer une langue étrangère ; 3) ne pas avoir la possibilité (financière ou temporelle) de participer à un cours de langue traditionnel et 4) n'avoir jamais utilisé l'application d'apprentissage autonome et mobile Babbel, prise en considération pour l'étude (voir 3.5).

Dans les prochaines sous sections nous abordons le recrutement (3.4.1) et nous présentons en détails chacun de participants de l'étude (3.4.2-3.4.5).

¹ Cette condition a été prise en compte avant l'émergence du coronavirus. En effet, à cause des ordonnances et des directives gouvernementales pendant l'état d'urgence, certains participants ont réduit leur temps de travail et ont changé leurs habitudes de travail (par exemple : temps partiel, télétravail).

3.4.1 Recrutement

Pour le recrutement de participants, nous sommes partis d'un échantillonnage de convenance parmi notre entourage qui avaient les caractéristiques nécessaires et qui pouvaient être intéressés à l'étude. En effet, l'échantillonnage de convenance offre la possibilité de trouver des participants intéressés par la recherche (Merriam, 1998), mais avec cet échantillon il n'est pas possible de généraliser, ni d'obtenir une vraie représentativité (Fortin et Gagnon, 2016). De toute façon, par définition l'étude de cas n'est ni représentative ni généralisable (Hamel, 1997), donc l'échantillonnage de convenance n'est pas une limite majeure pour la recherche.

Pour recruter les participants nous avons diffusé oralement dans notre réseau social une invitation à participer à la recherche. Les personnes susceptibles d'être intéressées ont été informées oralement sur la recherche, au cours de rencontres occasionnelles. Uniquement en parlant spontanément de notre projet de recherche avec des proches, nous avons trouvé quatre participants qui se sont montrés intéressés par l'étude, et qui présentaient les quatre caractéristiques d'admissibilité à la recherche. Le Tableau 3.1 montre leurs caractéristiques générales.

Tableau 3.1 : Participants de la recherche

Participant²	Genre	Âge	Profession	Langue à apprendre	niveau
Romina	F	25	Enseignante école maternelle	Suédois	débutant
Mauro	M	60	Enseignant primaire	Anglais	débutant
Antonio	M	50	Architecte	Espagnol	débutant
Grazia	F	58	Assistante de cure	Portugais	débutant

² Les noms sont des noms fictifs pour protéger l'identité et l'anonymat de nos participants (voir 3.8).

Pour les connaître mieux, nous nous proposons de dresser un portrait de chaque participant, en partant des réponses au questionnaire sociodémographique et motivationnel, qui décrit leur environnement et leurs compétences et expériences linguistiques, et des entretiens finales. Dans les sections suivantes, nous parlerons du niveau linguistique, auto déclaré par les participants, du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), échelonné entre A1 (débutant) et C2 (langue maternelle) (Conseil de l'Europe, 2020). Nous avons choisi cette échelle pour uniformiser les différents niveaux linguistiques, car c'est l'instrument le plus utilisé et le plus connu dans le contexte linguistique de la recherche, de plus utilisable pour toutes les langues.

3.4.2 Participant 1 : Romina

Romina est une femme de 25 ans, enseignante d'école maternelle au Tessin. Elle travaille à temps plein, sans pause, du lundi au vendredi, de 8 heures à 16 heures, sauf le mercredi où elle termine à 11 h 45, de la fin du mois d'août à la fin de mois de juin. Les rencontres et les réunions de travail, planifiées à court terme et de manière variable, s'ajoutent à son emploi du temps réservé aux cours. La crise sanitaire du coronavirus l'a obligée à changer ses habitudes. Après la fermeture des écoles obligatoires elle a travaillé à distance et elle a disposé de plus de temps à la maison.

Du point de vue linguistique, la langue maternelle de Romina est l'italien et elle a appris trois autres langues : l'allemand, l'anglais et le français. L'allemand pour Romina est la langue qu'elle connaît le mieux et selon elle son niveau est C1 dans l'échelle du CECR. Elle l'a apprise pendant 11 ans à l'école, elle a suivi un cours de langue hebdomadaire pendant un mois et elle a fait un séjour linguistique de 20 semaines en Allemagne. De plus, son conjoint est suisse allemand et ils parlent allemand ensemble. L'autre langue que Romina connaît bien est l'anglais, avec un niveau linguistique auto déclaré B2 selon le CECR. Elle a étudié l'anglais pendant sept ans à l'école et elle a passé 8 semaines en Angleterre pour un séjour linguistique. Enfin, elle connaît aussi

un peu le français, car elle a suivi pendant 8 ans de cours à l'école, et elle définit son niveau comme A2 selon le CECR. Pour aucune langue elle n'a utilisé des programmes en ligne ou des applications d'apprentissage.

3.4.3 Participant 2 : Mauro

Mauro est un homme de 60 ans. Il travaille dans son village comme enseignant d'école primaire, du lundi au vendredi de 8 heures à 16 h 45, de la fin du mois d'août à la fin de mois de juin. Dans les jours qui ont suivi le début de l'apprentissage avec Babel, il a subi une opération chirurgicale à cause d'une maladie. Cet événement, cumulé aux restrictions dues au coronavirus, a totalement changé son quotidien. En effet il travaille de la maison, et a donc plus de temps libre et moins de rendez-vous fixes pendant la journée.

Mauro, du point de vue de la langue, définit sa langue maternelle comme le dialecte tessinois, mais aussi l'italien, la langue standard. Mauro connaît deux autres langues, le français et l'allemand, ainsi qu'une variante de l'allemand : le suisse-allemand. Selon lui, son niveau de français est B2 du CECR et il l'a appris pendant cinq ans à l'école, puis il a fait deux mois de séjour linguistique. Il a aussi pu pratiquer pendant environ quatre mois à l'armée. Mauro a eu un parcours similaire pour l'allemand, langue dans laquelle il évalue son niveau comme B1 selon le CECR. Comme pour le français, il a étudié l'allemand pendant 5 ans à l'école, puis il a passé un mois en Suisse alémanique pour un séjour linguistique. L'armée a aussi servi pour améliorer l'allemand (pendant un an). Toujours durant cette période, il a eu la possibilité d'apprendre aussi le suisse-allemand, grâce aux contacts avec des locuteurs de cette langue. Son niveau dans cette variante de la langue est A2 du CECR. Il a aussi appris l'espagnol pour le travail, mais il n'arrive plus à tenir une conversation dans cette langue. Du point de vue des nouvelles technologies pour l'apprentissage d'une langue, Mauro n'en a jamais essayé dans son parcours linguistique.

3.4.4 Participant 3 : Antonio

Antonio est un homme de 50 ans qui a un double emploi. Il est architecte, mais la plupart de son temps il enseigne dans une école professionnelle dans le secteur du bâtiment. Il enseigne 25 heures en salle de classe toutes les semaines, avec 15 heures de préparation et de gestion libre des projets. En tant qu'enseignant, il est aussi le coordinateur du secteur du dessin, responsable de la coordination et des aspects organisationnels. La fermeture des écoles à cause du coronavirus a totalement changé son quotidien et lui a demandé beaucoup plus de temps de travail. En effet, étant donné son poste de coordinateur, il a dû gérer toutes les démarches pour prendre contact avec les élèves et régler les aspects de la nouvelle méthode d'apprentissage à distance, en plus d'offrir l'enseignement à distance pour ses classes.

Antonio donne comme langue maternelle le dialecte tessinois et l'italien. Il a appris en plus le français, l'allemand et l'anglais. Il a appris le français pendant 10 ans à l'école et ensuite pendant deux mois pendant un séjour linguistique. Son niveau C1 selon lui, en partant des balises du CECR est aussi dû à l'entraînement militaire en français d'un an et demi. En allemand, son niveau B1 du CECR a été obtenu de la même façon : cinq ans à l'école, deux mois de séjour linguistique et une demi-année de service militaire. La dernière langue apprise par Antonio est l'anglais. Il considère son niveau comme B2 du CECR. Il a pu apprendre cette langue pendant neuf mois de séjour linguistique et il entretient son niveau grâce aux cinq excursions d'une semaine à l'étranger qu'il a guidées en tant que professeur. Pour ce qui est des nouvelles technologies, Antonio n'a jamais utilisé des programmes en ligne ou des applications pour apprendre une langue.

3.4.5 Participant 4 : Grazia

Grazia est une femme de 59 ans et elle travaille comme aide-soignante dans une maison de retraite. Son emploi prévoit huit heures et 24 minutes de travail journalier, cinq jours

par semaine en travail posté. Le mardi et le jeudi, elle a les horaires fixes de 7 heures à 11 heures²⁴ et de 12 heures à 16 heures. Les autres jours de la semaine varient, car elle doit travailler la fin de semaine deux fois par mois. Étant donné qu'elle travaille avec des personnes à risque, pendant la crise sanitaire du coronavirus, la maison de retraite était fermée aux visiteurs et les personnes âgées avaient besoin de plus d'attention, vu leur fragilité. En outre les mesures de protection sanitaires étaient élevées. Elle a dû travailler plus d'heures car elle devait remplacer ses collègues : en effet, car si quelqu'un était malade, même s'il n'avait pas contracté le coronavirus, il devait rester à la maison pour une période d'isolement.

Pour les aspects linguistiques, Grazia définit sa langue maternelle comme le dialecte tessinois. Elle a appris l'italien seulement quand elle est allée à l'école, pendant 13 ans de scolarité, et donc elle ne le considère pas comme langue maternelle, bien qu'elle s'attribue en italien un niveau C2 selon le CECR. En plus de l'italien, elle a appris le français, l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Le fait que Grazia a vécu pour plusieurs années à l'étranger a eu une influence sur son apprentissage, car elle a souvent dû utiliser d'autres langues. Pour le français, Grazia a étudié cette langue pendant 8 ans à l'école et deux mois en séjour linguistique et elle a atteint le niveau C1 du CECR. Elle a également utilisé ces méthodes d'apprentissage pour l'allemand : 8 ans à l'école et quatre mois de séjour linguistique. De plus, elle a vécu dans une région germanophone pendant cinq ans, et elle estime son niveau linguistique à B2 selon le CECR. L'anglais est autre langue que Grazia a souvent utilisée pendant son séjour à l'étranger pendant sept ans. Elle l'a appris à l'école pendant six ans, ensuite elle a suivi un cours hebdomadaire pendant deux ans et elle a utilisé une application d'apprentissage de l'anglais pendant un an, pour arriver, selon elle, au niveau C1 selon le CECR. Grazia dit d'avoir le même niveau linguistique en espagnol, bien qu'elle ait étudié seulement un an pendant un cours hebdomadaire, avec en complément six mois d'apprentissage mobile avec une application. Néanmoins, le fait d'avoir vécu sept ans dans un pays

hispanophone et d'avoir fait du théâtre pendant ce séjour, lui a permis d'arriver à un niveau C1 du CECR. Grazia a appris l'hébreu en plus de toutes ces langues, mais comme elle a cessé de l'utiliser, elle ne peut plus le parler. Du point de vue de l'apprentissage avec les nouvelles technologies, Grazia a toujours utilisé l'application ABA pour l'anglais, l'espagnol et l'hébreu. De plus, pour cette dernière langue, elle a aussi utilisé une autre application fournie par l'école de langue.

Après cette description des participants, nous nous proposons de détailler le matériel qu'ils utiliseront. En effet, une des caractéristiques d'admissibilité à la recherche est d'être débutant dans l'utilisation de l'application Babel. Cette application d'apprentissage des langues offre les cours pendant la phase empirique de la recherche. Donc, avant d'expliquer en détail le déroulement de l'étude il est nécessaire de comprendre Babel, l'outil utilisé comme base de la recherche.

3.5 Babel

Babel est une application d'apprentissage des langues autonome et mobile, créée par des chercheurs allemands en 2007 et aujourd'hui connue mondialement. Elle a gagné plusieurs prix pour son aspect novateur dans le secteur des applications d'apprentissage (Babel, 2019). L'application propose l'apprentissage de 14 langues, avec des cours sur mesure partant de la L1 de l'apprenant, car le contenu met en relation la L1 avec la langue en cours d'apprentissage (Plieninger, 2018).

L'idée de l'application est que l'apprentissage doit être amusant (Plieninger, 2018). Surtout au début, elle part du principe que c'est mieux d'apprendre sans dépenser trop d'argent, de temps et d'énergie, de manière souple et adaptée à la disponibilité de l'apprenant (Bauer et Rathje, 2014). De plus, Babel cherche à rendre ses usagers prêts à utiliser la langue dans la vie réelle le plus tôt possible, en leur fournissant tout d'abord

les compétences communicationnelles, sans oublier toutes les autres compétences comme le vocabulaire et la grammaire (Bauer et Rathje, 2014). De plus, l'application est conçue pour des adultes et prend donc en considération leurs particularités, comme le fait qu'ils ont probablement déjà des compétences pour apprendre une langue, car les langues qu'ils sont en train d'apprendre ne sont souvent pas les premières LE. L'autre particularité d'un public adulte est le fait qu'ils ont besoin des explications et des liens avec la L1 pour mieux apprendre le nouveau contenu (Bauer et Rathje, 2014).

Du point de vue pédagogique, Babbel utilise un mélange de différentes approches pédagogiques, en prenant le meilleur de chacune (Plieninger, 2011). Nous partons de l'approche la plus ancienne, le béhaviorisme. Babbel reprend la répétition schématique (*pattern drill*) en faisant répéter le contenu plusieurs fois tout au long de l'apprentissage. Un autre aspect de cette approche est l'explication explicite des règles de grammaire et de prononciation (Plieninger, 2011). Pour ce qui est du cognitivisme, l'application propose des cours modulaires et progressifs, construits pour apprendre en contexte (Plieninger, 2011). De plus, les contenus sont reliés à la vie réelle, non seulement grâce aux thèmes, également en lien avec la culture, mais aussi grâce aux enregistrements audio de locuteurs natifs de la langue apprise (Plieninger, 2018). En outre, l'apprentissage du vocabulaire suit la méthode de la répétition espacée, donc le vocabulaire et les morceaux de vocabulaire (*chunks*) sont répétés souvent au début et ensuite de plus en plus espacés dans le temps, jusqu'à ce qu'ils soient dans la mémoire à long terme (Plieninger, 2011). Pour ce qui est de l'approche constructiviste, Babbel rend les cours flexibles pour les apprenants qui peuvent choisir quel cours suivre en fonction de leurs objectifs personnels (Plieninger, 2011). Enfin, l'approche communicative est représentée dans l'application avec les scénarios de la vie de tous les jours, pour donner aux apprenants des outils pour la vie réelle (Plieninger, 2011)

Comme nous le voyons, Babel a des bases didactiques solides, qui en font une application efficace pour l'apprentissage. Des recherches empiriques ont également démontré son efficacité (les études sont présentées dans la section 2.3.3). En effet, les usagers de Babel ont eu un gain dans toutes les compétences linguistiques (Bradley *et al.*, 2018) et il y a une forte relation entre effort et compétences pour toutes les compétences, sauf pour la production orale qui était plus faible (Loewen *et al.*, 2018). En outre, plus l'apprenant utilise l'application plus son gain linguistique est élevé, et cette relation est encore plus forte si l'apprenant est au début de son apprentissage (Vesselinov et Grego, 2016).

Le fait de s'exercer est un des cinq facteurs de réussite présentés dans l'article vulgarisé de Gaulhiac, (2019). En effet, l'auteur utilise les résultats des recherches pour indiquer des facteurs d'amélioration des résultats d'apprentissage. Premièrement, il faut être intrinsèquement motivé. Ensuite, il est nécessaire d'avoir des objectifs d'apprentissage à long terme. Puis, l'apprenant doit démarrer les leçons le plus tôt possible, de préférence toute de suite après l'installation. En outre, il est essentiel de connaître toutes les possibilités que l'application offre pour mieux gérer et personnaliser l'apprentissage. Enfin, le point le plus important d'après les recherches, il faut s'exercer régulièrement (Gaulhiac, 2019). Si l'apprenant respecte ces cinq conseils, l'apprentissage avec Babel sera un succès.

En conclusion, les bases pédagogiques et les recherches empiriques sur l'application montrent qu'elle est solide et efficace. Nous avons vu cependant que la motivation n'est pas stable pendant l'apprentissage, et que l'apprentissage en soi n'est qu'une influence motivationnelle parmi plusieurs possibles. Il est donc nécessaire d'avoir un outil à côté de l'application pour mesurer ces dynamiques et influences motivationnelles.

3.6 Collecte des données

Après avoir examiné les éléments sur lesquels la recherche se base, nous allons décrire le déroulement (3.6.1) et les instruments (3.6.2) qui motivent nos réponses aux questions de recherche sur les dynamiques et les influences motivationnelles. La collecte des données a été divisée en trois stades, avec un des trois instruments utilisé pour chacun. Pour donner une vue d'ensemble, nous proposons le Tableau 3.2 qui montre les liens entre les objectifs et les instruments qui seront décrits de façon détaillée en 3.6.2. L'étude de cas étant strictement liée à son contexte, nous avons pris en considération les renseignements du contexte de manière similaire comme pour tous les objectifs.

Tableau 3.2 : Relation entre questions de recherche et instruments

Questions de recherche	Instruments
Renseignements sur le contexte	Questionnaire Entretien semi-dirigé
1. Quelles sont les dynamiques motivationnelles des apprenants adultes pendant la période d'utilisation de l'application d'apprentissage autonome et mobile d'une langue étrangère ?	Questionnaire Cahier d'observation Entretien semi-dirigé
2. Quelles influences internes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile ?	Cahier d'observation Entretien semi-dirigé
3. Quelles influences externes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile ?	Cahier d'observation Entretien semi-dirigé

3.6.1 Déroulement

La présente étude de cas était longitudinale, et a duré environ deux mois pour la collecte des données. L'étude peut être divisée en trois phases, présentées dans la Figure 3.3. Dans la première phase, tous les participants à la recherche ont été convoqués pour une séance d'information et d'activation de l'application. Pour des raisons professionnelles,

il n'était pas possible de rencontrer tous les participants en même temps. Ces séances étaient donc individuelles et se sont étalées sur une période de trois semaines. Les deux premiers participants ont commencé l'étude le 12 février, le troisième le 28 février et la dernière participante le premier mars. Mais grâce à un support PowerPoint nous avons donné à tout le monde les mêmes informations. Pendant la séance les participants ont rempli le questionnaire sociodémographique et motivationnel. Ils ont aussi indiqué leur disponibilité pour participer à un entretien, même s'ils abandonnent l'étude. Ensuite, nous avons aidé les participants à activer gratuitement l'application d'apprentissage Babel, pas à pas, et nous avons expliqué les options principales de l'application. Après l'activation, les participants ont reçu le cahier d'observation avec la pochette à accrocher derrière leur mobile, et dont ils auront besoin pendant les deux mois de collecte de données.

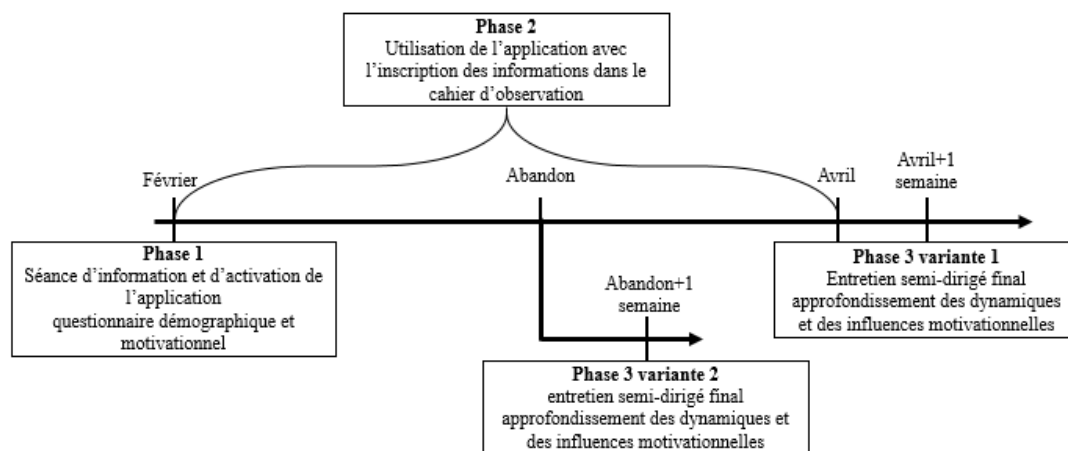


Figure 3.3 : Déroulement de l'étude

La deuxième phase de l'étude couvrait l'utilisation de l'application pendant deux mois (60 jours), avec l'inscription des informations dans le cahier d'observation. Après chaque séance d'utilisation, le participant remplissait le cahier en donnant les informations requises. À la différence d'autres études (Isbell *et al.*, 2017; Loewen *et al.*, 2018), l'intensité d'utilisation et les leçons à suivre n'étaient pas fixées, car nous

ne voulions pas influencer les résultats des dynamiques et des influences motivationnelles avec les contraintes de l'étude. De plus les participants pouvaient abandonner l'étude à tout moment.

La troisième phase était celle de l'entretien semi-dirigé final avec chaque participant. Pour cette phase il y avait deux possibilités. La première était que l'apprenant avait utilisé l'application pendant les deux mois et qu'il approfondisse en entretien les dynamiques et les influences motivationnelles de son parcours. La deuxième possibilité était que l'apprenant n'avait pas terminé les deux mois d'apprentissage avec l'application et qu'en entretien il explique les dynamiques et les influences motivationnelles qui l'ont poussé à arrêter. En prévoyant un entretien avec tous les participants, même ceux qui ont abandonné, nous diminuons considérablement le taux d'abandon normalement plutôt élevé pour ce type d'études (Nielson, 2011).

3.6.2 Instruments

Pour mieux comprendre les instruments que nous avons utilisés pendant notre recherche pour décrire les dynamiques et les influences motivationnelles, nous allons expliquer dans les lignes qui suivent les outils d'observation qui ont été utilisés au début, pendant et à la fin de la phase empirique de notre recherche, c'est-à-dire le questionnaire sociodémographique et motivationnel (3.6.2.1), le cahier d'observation (3.6.2.2) et l'entretien semi-dirigé (3.6.2.3) et leur validation (3.6.2.4).

3.6.2.1 Questionnaire sociodémographique et motivationnel

Tout d'abord, chaque participant a répondu au questionnaire sociodémographique et motivationnel (voir Annexe A) en italien, sa langue maternelle. L'objectif de ce questionnaire était de mieux connaître le profil des participants du point de vue linguistique et professionnel. De plus, nous voulions aussi découvrir leur motivation

initiale les poussant à étudier une langue étrangère et leur motivation les poussant à participer à la recherche. En outre, le questionnaire nous permettait de demander aux participants comment ils prévoyaient d'utiliser l'application.

Pour le questionnaire, nous nous sommes appuyés sur les questionnaires donnés comme prétest et comme suivi du test, utilisés par Loewen *et al* (2018) dans leur étude sur la même application. Mais nous avons apporté quelques changements pour l'adapter au contexte de notre étude. Le changement principal portait sur le fait que dans l'étude de Loewen *et al.* (2018) les participants utilisaient tous Babbel pour apprendre l'espagnol, alors que dans notre cas les participants pouvaient choisir la langue à apprendre. Plusieurs questions sur l'espagnol ont donc été modifiées et transposées à toutes les langues déjà apprises par les participants pour en savoir plus sur leur bagage linguistique (niveau, méthode et temps d'apprentissage). Un autre changement spécifique est l'échelle de Likert dans plusieurs questions sur la motivation. Dans le questionnaire original, elle comprenait 7 niveaux, allant de « *strongly disagree* » jusqu'à « *strongly agree* ». Dans le questionnaire de notre recherche, elle a été remplacée par une échelle de Likert numérique allant de 1 à 10 (1 pas du tout motivé, 10 très motivé). Ce changement a été décidé pour obtenir une cohérence entre le questionnaire et le cahier d'observation. En outre, dans notre questionnaire, nous avons ajouté des questions présentes dans le *progress questionnaire* des mêmes auteurs, pour parvenir à une prévision de l'utilisation et des retombées prévues par les participants. Nous avons pris les questions sur la fréquence et la méthode d'utilisation de l'application et nous les avons transformées en prévision d'utilisation.

Les questions du questionnaire ont été partagées en quatre sections. Les deux premières nous ont aidés à décrire l'environnement et les deux sections suivantes ont été conçues pour établir les bases permettant d'étudier la motivation initiale des participants.

Premièrement, nous avons voulu connaître les participants et leur contexte, car l'environnement fait partie intégrante de l'étude de cas (Merriam, 1998). Pour cela, nous avons posé quatre questions dont les réponses décrivaient le participant (Q1-4) et trois sur son emploi (Q5-7). Le but était de dresser un portrait qui nous permette de situer l'apprentissage avec Babbel dans la vie du participant.

La deuxième section a permis de connaître leur langue maternelle (Q8), de savoir quelles langues ils avaient apprises (Q9.a), à quel niveau (Q9.b) et avec quelle méthode d'apprentissage (Q9.c). Étant donné que certains participants avaient déjà tenté d'apprendre une langue, mais ne savaient plus la parler, nous avons aussi demandé de nommer ces langues (Q10). La recherche portant sur le travail avec une application d'apprentissage autonome et mobile, nous avons aussi examiné les programmes en ligne et les applications d'apprentissage déjà utilisées par les participants (Q11) pour connaître leur expérience de l'apprentissage autonome et mobile.

La troisième section portait sur l'intérêt envers la langue étrangère choisie. Tout d'abord les questions concernaient le choix (Q12) et le niveau de la langue (Q13), ainsi que les raisons qui portaient le participant à vouloir étudier cette langue (Q14). L'objectif était de donner une base à la description de la motivation initiale, analysée dans la dernière section.

La quatrième section portait à proprement dit sur la description de la motivation initiale. En effet, nous avons analysé la motivation poussant à apprendre cette langue (Q15-16), en la mettant en lien avec l'application Babbel (Q17-18), choisie pour la recherche. En outre, nous avons recherché les connaissances que les participants pouvaient avoir sur Babbel avant l'étude (Q19), ainsi que la façon dont ils prévoyaient d'utiliser l'application (Q20), le gain linguistique (Q21) et les bénéfices du quotidien (Q22) qu'ils en attendaient. Ces questions ont été conçues pour comparer les attentes avec la

réalité à la fin de la période d'utilisation de Babel. Ce questionnaire était donc conçu pour sonder la motivation initiale, tandis qu'avec l'outil décrit ci-après nous avons retracé leur motivation actionnelle.

3.6.2.2 Cahier d'observation

Le cahier d'observation (voir Annexe B) était comme un journal de bord et reprenait le concept du *Motometer* de Waninge *et al.* (2014). La seule différence était que dans leur étude les étudiants signaient sur une barre le niveau de motivation, alors que dans notre recherche ils encerclaient une valeur de 1 à 10. En effet, chaque participant a reçu un petit cahier, format « carte de crédit », avec une pochette qui pouvait être collée derrière le téléphone intelligent, de façon à ce que le participant ait le cahier tout le temps sur lui. Cet outil d'observation devait être rempli pendant chaque séance d'utilisation de l'application, en donnant les réponses appropriées pour ce moment précis.

Pour chaque session, l'apprenant remplissait une page du cahier d'observation. Les questions auxquelles il fallait répondre étaient identiques pour toutes les sessions et étaient formulées en italien, la langue maternelle des participants, qui répondaient aussi en italien. La Figure 3.4 montre une page du cahier d'observation.

Data	_____ . _____ . _____	Ora	_____ : _____
Minuti	<input type="checkbox"/> Meno di 10	<input type="checkbox"/> Tra 10 e 20	<input type="checkbox"/> Più di 20
Corso:	_____	Ripasso	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No
Lezioni:	_____		
Motivazione	☹ 1	2	3
	4	5	6
	7	8	9
	10	☺	
Perché:	_____		

Figure 3.4 : Cahier d'observation

Avant la session d'apprentissage, l'apprenant notait la date et l'heure, pour que nous puissions calculer ultérieurement la fréquence d'apprentissage. Après la session, il estimait le temps qu'il avait passé sur l'application, indiquait quels cours et quelles leçons il avait réussi et s'il avait révisé le vocabulaire. Puis, il choisissait une valeur sur l'échelle de Likert de 1 (pas motivé) à 10 (très motivé) sur son degré de motivation actuel et il expliquait en quelques mots ce qui avait influencé cette valeur.

Pour avoir plus d'information et de clarifications sur les réponses du cahier d'observation, nous avons mené des entretiens semi-dirigés. Cela nous a servi pour approfondir les influences motivationnelles et pour comparer la perception des dynamiques motivationnelles et les résultats du cahier.

3.6.2.3 Entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé (voir Annexe C) a été mené en italien, à deux moments possibles. Dans le premier cas, l'apprenant qui avait terminé les deux mois d'étude avec l'application a participé à l'entretien après avoir restitué le cahier d'observation. Dans le deuxième cas, l'entretien a été mené avec l'apprenant qui a abandonné l'apprentissage avec l'application avant la fin de la période de deux mois. Dans les deux cas, l'objectif était d'approfondir les réponses du cahier, qui reflètent les influences motivationnelles, et de comparer la perception des dynamiques motivationnelles de chaque participant avec les résultats de l'analyse des valeurs de l'échelle de Likert dans le temps. Dans un contexte de crise sanitaire du COVID-19, l'entretien a été mené par vidéoconférence pour respecter les directives et les ordonnances gouvernementales et du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE).

L'entretien se composait de neuf questions, qui reprenaient les différents aspects des deux autres instruments et contribuaient à répondre aux questions de recherche. Les questions étaient divisées en quatre sections : l'expérience générale de l'apprentissage, la motivation et ses influences, les changements dus au coronavirus et l'abandon ou la poursuite de l'apprentissage. Chaque question était écrite de manière à ce que les participants puissent argumenter. La personne menant l'entretien pouvait aussi relancer avec des questions pour clarifier ou approfondir.

Dans la première section, notre objectif était de déterminer de manière générale comment le participant avait perçu l'apprentissage avec Babbel. Les caractéristiques positives et négatives de l'application, du point de vue du participant, étaient exposées dans la deuxième réponse. Ensuite, la troisième question nous aidait à comprendre les modalités d'apprentissage pour approfondir les informations du cahier d'observation sur la fréquence, le moment et la durée de l'apprentissage.

La première section de l'entretien mettait donc l'accent sur le contexte et l'expérience générale de l'apprentissage. La section suivante, quant à elle, cherchait à répondre aux questions de recherche. En effet, avec la quatrième réponse, le participant décrivait sa motivation initiale et l'évolution de la motivation tout au long de l'apprentissage, comme dans l'étude de Yashima et Arano (2014). Puis, avec la cinquième question, nous avons tenté d'approfondir les influences motivationnelles sur l'apprentissage des participants pour répondre aux questions de recherche deux et trois sur les influences internes et externes. Cette question visait aussi à déterminer si certaines influences étaient plus décisives pour la motivation du participant.

La troisième section était strictement liée au contexte de la recherche. En effet, pendant la phase empirique, au Tessin comme dans le reste du monde, il y a eu de gros changements dans le quotidien de la population, à cause de la crise sanitaire du coronavirus (voir 3.3). Pour cette raison, nous avons ajouté une question à l'entretien, portant sur ce sujet. En effet, les directives et les ordonnances gouvernementales ont influencé le style de vie de toute la population et le changement du contexte pouvait donc influencer la motivation.

La dernière section était concentrée sur l'abandon ou la poursuite de l'apprentissage du participant. Les questions numéro sept et huit étaient axées sur les facteurs qui ont influencé le choix d'arrêter et les modalités d'abandon. Au contraire, la dernière question était réservée aux participants ayant maintenu l'apprentissage avec l'application jusqu'à la fin, et visait à déterminer si l'apprenant avait encore envie de continuer à étudier la langue et à utiliser l'application.

En conclusion, l'entretien cherchait à recueillir des informations complémentaires sur le contexte et à pallier les incompréhensions des deux autres instruments. C'est

pourquoi des questions de clarifications supplémentaires ont parfois été posées au cours de certains entretiens.

Pour que les trois instruments soient utilisables et pertinents pour notre recherche, nous les avons validés avant le début de l'étude, comme nous l'expliquons ici.

3.6.2.4 Validation des instruments

Avant d'utiliser les instruments avec les participants, nous les avons testés avec d'autres volontaires en dehors de l'étude. Les questions du questionnaire et du cahier d'observation étant en italien, nous les avons fait passer pour une première évaluation à une enseignante d'italien, compétente linguistiquement, et connaissant donc le domaine de l'enseignement des langues. Nous avons aussi testé nous-mêmes l'utilisation du cahier d'observation sur une longue période pour chercher à l'améliorer avant son utilisation pendant la recherche. Enfin, nous avons testé les trois instruments avec une testeuse qui a essayé tout le processus de l'étude, dans le cadre d'une démarche pilote.

Dans la première phase d'évaluation des instruments, l'enseignante qui a corrigé les parties écrites nous a fourni des commentaires surtout sur l'aspect linguistique. Nous étions présents pendant cette phase pour donner des explications si certaines questions n'étaient pas claires. Par exemple, nous avons changé la question sur l'apprentissage des langues étrangères « *Con che metodo?* » (Avec quelle méthode ?) en « *Con quali metodi sono state studiate?* » (Avec quelles méthodes étaient-elles étudiées ?).

Après avoir corrigé les instruments, nous les avons passés à une personne qui s'est soumise à tout le déroulement de l'étude dans le cadre d'une démarche pilote. Avec elle, nous avons utilisé la technique de l'entretien cognitif, utilisé par Desimone et Le Floch (2004). Ce type de technique offre la possibilité de savoir ce que les participants

comprennent de la question, car avant de répondre à chaque question ils disent les grandes lignes des points d'intérêt qu'ils ont perçus comme devant figurer dans la réponse (Desimone et Le Floch, 2004). Effectivement, en remplissant les questionnaires la testeuse nous expliquait avant de répondre comment elle comprenait la question. En regardant ses réponses, nous avons pu contrôler qu'elles contenaient les éléments que nous recherchions.

Questionnaire sociodémographique et motivationnel

Premièrement, nous avons regardé le questionnaire sociodémographique et motivationnel (voir Annexe A). Grâce aux commentaires de l'étude pilote nous avons procédé à plusieurs changements, de trois ordres : l'ajout (d'options, d'exemples et de questions), l'adaptation, et la modification des questions.

Premièrement, nous avons ajouté des questions, des options et des exemples pour avoir une idée plus claire de la situation initiale des participants. En effet, pour avoir plus d'informations sur le contexte de travail des participants, nous avons ajouté, outre *l'impiego lavorativo* (emploi) (Q5), *l'ambito lavorativo* (secteur du travail) (Q6) avec des exemples. En effet, la personne test avait écrit seulement « stage », sans spécifier où ni dans quel secteur. En outre, nous avons ajouté une question sur les langues apprises, mais qui ne suffisent pas pour avoir une conversation simple : « *Quali altre lingue ha imparato, anche se non riesce più ad avere una conversazione semplice?* » (Quelles autres langues avez-vous apprises, même si vous ne réussissez plus à avoir une simple conversation ?) (Q10). Le fait d'ajouter cette question a été influencé par la question suivante sur les programmes en ligne et les applications d'apprentissage une langue. La testeuse avait déjà essayé plusieurs applications pour étudier des langues qui n'étaient pas dans le tableau sur les langues apprises. Nous avons donc ajouté cette question pour compléter le cadre linguistique des participants. Nous avons aussi ajouté

des choix de réponse dans deux questions à choix multiple relatives à l'apprentissage de la langue étrangère (Q16) et à l'utilisation de Babbel s'il n'y avait pas la recherche (Q18). Nous avons ajouté l'option *forse* (peut-être), car la testeuse n'était pas certaine qu'elle aurait appris la langue avec Babbel, surtout pour une question de temps et de coût. Enfin, nous avons ajouté un exemple pour l'un des choix de réponse à la question « *Perché ha scelto di apprendere/migliorare questa lingua?* » (Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre/améliorer cette langue ?) (Q14). Nous avons ajouté cet exemple, car la testeuse avait des difficultés à voir la différence entre « *interesse personale* » (intérêt personnel) et « *ragioni personali* » (raisons personnelles).

Un autre changement a été fait dans deux questions (Q 9.b, Q13), à savoir la conversion des niveaux linguistique « *base, intermedio, avanzato* » (base, intermédiaire, avancé) aux niveaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) de A1 à C2 (Conseil de l'Europe, 2020). Ce choix est lié à la présence constante du CECR dans l'apprentissage des langues et dans les exigences professionnelles dans le contexte de notre recherche.

Pour le troisième type de changements, nous avons modifié des questions. Par exemple, pour faciliter la réponse à la question « *In che modo ha sentito parlare di Babbel* » (Comment avez-vous entendu parler de Babbel ?) (Q19.a) nous avons suivi les conseils de la testeuse et remplacé la question ouverte par des choix multiples. Nous avons changé la forme de deux autres questions. En effet, la question sur la projection d'utilisation de l'application (Q20) commençait par une question générale : « *Come pensa di utilizzare Babbel?* » (Comment pensez-vous utiliser Babbel ?). La testeuse ne comprenait pas la question, d'autant que les questions suivantes étaient plus détaillées. Pour éliminer ce doute, nous avons enlevé la question générale du début et nous avons gardé les questions plus précises. La dernière question posait le même problème. En effet, elle se déclinait en trois questions « *Come pensa evolverà il suo apprendimento?*

Che tipo di competenze linguistiche pensa di migliorare? Che riscontri potrebbero avere le sue competenze linguistiche sul suo quotidiano? » (Comment imaginez-vous l'évolution de votre apprentissage ? Quel type de compétences linguistiques pensez-vous améliorer ? Quelles répercussions pourraient avoir vos compétences linguistiques sur votre quotidien ?). La testeuse ne comprenait pas les trois questions et le lien entre elles. Nous les avons donc séparées et en avons effacé une. De cette façon, le questionnaire ne comprend plus maintenant que deux questions : une sur les compétences linguistiques que le participant pense améliorer « *Che tipo di competenze linguistiche pensa di migliorare? »* (Q21) et l'autre sur les bénéfices au quotidien « *Che benefici potrebbe avere sul suo quotidiano? »* (Q22).

Cahier d'observation

Après avoir testé le questionnaire, la testeuse a utilisé le cahier d'observation (voir Annexe B) pendant environ deux semaines. Au milieu du test, nous avons apporté une modification au cahier, pour les leçons terminées. En effet, dans la première version le participant devait écrire le nombre de leçons faites pendant la session d'apprentissage. Pour avoir plus d'informations sur l'étude avec l'application, nous avons changé cette question et l'utilisateur doit maintenant écrire quel cours et quelle/quelles leçon(s) il a étudiée(s). La testeuse trouvait que la deuxième version était plus complète et en même temps plus simple, car elle ne devait pas se rappeler la leçon de début et calculer combien de leçons elle avait terminées.

Entretien semi-dirigé

Enfin, pour le dernier instrument, l'entretien semi-dirigé (voir Annexe C), nous avons posé les questions à la testeuse. Le problème majeur que nous avons rencontré était qu'elle donnait déjà des informations spécifiques à des questions que nous n'avions pas encore posées. Cela nous a amenés à modifier certaines questions et à créer une

liste d'informations nécessaires pour chaque question, qui peuvent être utilisées pour relancer. En effet, avant, nous n'avions que des questions générales. Après le changement nous avons aussi les contenus que chaque participant doit fournir pendant l'entretien. Ainsi, pendant l'entretien, si le participant nous donne une information spécifique nécessaire dans une question générale, nous pourrons cocher le point sur la liste d'informations nécessaires, et nous ne lui demanderons pas plusieurs fois la même information.

Après l'étude pilote, le changement du contexte de la recherche et du quotidien des participants, lié à la crise sanitaire du coronavirus (voir 3.3 et 3.4), nous a amenés à ajouter une question à l'entretien. En effet la question 6 porte sur tous les aspects relatifs aux changements générés au quotidien par le coronavirus dans la façon d'apprendre avec l'application et dans la motivation.

Maintenant que les trois instruments et leur validation ont été expliqués, nous allons décrire les analyses effectuées sur les données recueillies avec ces instruments, qui nous donnent les réponses pour nos questions de recherche.

3.7 Données analysées

Notre étude multicas tente de décrire en profondeur les dynamiques et les influences motivationnelles, sujet très peu étudié. Le type de recherche nous a donc amenés à recueillir et analyser les données de manière qualitative. Nous nous proposons de décrire cette approche dans les lignes qui suivent (3.7.1), avec les analyses prévues (3.7.2).

3.7.1 Approche à dominante qualitative

Pour notre recherche, nous avons adopté une approche principalement qualitative, qui suit le paradigme interprétatif/constructiviste. Ce paradigme correspond à une étude des phénomènes en profondeur, sans les dissocier du contexte (Fortin et Gagnon, 2016). Les études conformes à ce paradigme cherchent de façon inductive à comprendre les phénomènes du point de vue des acteurs, donc les participants jouent un rôle actif pendant la collecte des données et renseignent sur leur réalité à travers l'observation, les documents et les entretiens (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, les chercheurs sont des narrateurs et ils décrivent en détail et en profondeur les situations recueillies dans les instruments de collecte et liées à la subjectivité des participants, sans chercher à généraliser ni à théoriser (Fortin et Gagnon, 2016).

Dans notre étude, nous nous conformons à ces paradigmes pour recueillir les données nécessaires et pour étudier qualitativement et en profondeur les données de nos instruments. Chaque phase de la recherche nous a donné les réponses pour nos trois questions de recherche. Néanmoins, nous avons collecté des données quantitatives avec le premier et le deuxième instrument, à savoir le questionnaire sociodémographique et motivationnel et le cahier d'observation. En effet, ces données quantitatives nous permettaient d'enrichir les données qualitatives. De plus, les données quantitatives ont été analysées de manière descriptive pour approfondir et mieux visualiser les dynamiques et les influences motivationnelles, ainsi que le contexte.

3.7.2 Analyses des données

L'étude multicas est censée être un point de départ pour la recherche. Les analyses aident donc à clarifier les objectifs de la recherche, grâce à la description des résultats obtenus (Merriam, 1998). Pour cette raison toutes les analyses de notre recherche décrivent le contenu et sont en relation avec les questions de recherche et avec le

contexte. Dans le Tableau 3.3, repris de la section 3.6, nous ajoutons la colonne des analyses qui ont été faites pour chaque question de recherche.

Tableau 3.3 : Relation entre questions de recherche, instruments et analyses

Questions de recherche	Instruments	Analyses
Renseignement du contexte	Questionnaire Entretien semi-dirigé	Analyse descriptive du contenu
1. Quelles sont les dynamiques motivationnelles des apprenants adultes pendant la période d'utilisation de l'application d'apprentissage autonome et mobile d'une langue étrangère ?	Questionnaire Cahier d'observation Entretien semi-dirigé	Analyse descriptive du contenu
2. Quelles influences internes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile?	Cahier d'observation Entretien semi-dirigé	Analyse descriptive du contenu
3. Quelles influences externes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile?	Cahier d'observation Entretien semi-dirigé	Analyse descriptive du contenu

Les premières données que nous avons à disposition pour nos analyses descriptives du contenu étaient les réponses au questionnaire sociodémographique et motivationnel, qui nous ont aidés à faire un portrait de chaque participant, donc de chacun des cas de notre recherche. Les données des deux autres instruments, le cahier d'observation et l'entretien semi-dirigé, ont servi pour répondre à nos trois questions de recherche.

Analyses quantitatives

Pour répondre à notre première question sur les dynamiques motivationnelles des apprenants adultes pendant la période d'utilisation de l'application d'apprentissage autonome et mobile d'une langue étrangère, nous avons analysé les résultats de

l'échelle de Likert figurant dans le cahier d'observation, en les rapprochant des informations sur les sessions d'apprentissage. À partir de ces données, nous avons déterminé la fréquence et la durée d'utilisation de l'application, ainsi que la motivation, sous la forme d'un résultat de l'échelle de Likert. Toutes ces données sont donc quantitatives et nous les avons analysées de manière descriptive. Cela signifie que nous avons pris toutes les variables ordinales de façon indépendante, chacune d'elles nous permettant de dresser un portrait de l'apprentissage et de décrire la motivation (Fortin et Gagnon, 2016).

Ces résultats ont pu aussi être visualisés sous la forme d'un graphique qui décrivait les dynamiques motivationnelles, comme dans les études de Waninge *et al.* (2014) et Yashima et Arano (2014). Cette description a aussi été comparée à la perception de l'apprenant sur ses dynamiques motivationnelles, présentée dans le questionnaire et pendant l'entretien, notamment avec les données qualitatives relatives à la première question de recherche. Ce passage est important, car il a pu fournir des informations supplémentaires sur la compréhension des dynamiques motivationnelles, comme dans l'étude de Yashima et Arano (2014).

Analyses qualitatives

Les données relatives aux trois questions de recherche ont été analysées de manière qualitative. Pour ne pas biaiser les résultats avec la traduction des réponses, toutes les analyses ont été faites en prenant en considération les énoncés en italien. Tout le processus d'analyse, notamment le codage et la catégorisation, a aussi été effectué en italien. Dans certains cas, la traduction française pourrait amener le lecteur à positionner des réponses dans une autre catégorie ou dans un sous-thème. En cas de doute, ce sont donc bien les réponses en italien qui sont prises en considération.

La première question a aussi été étudiée de façon qualitative, en prenant les réponses sur la motivation initiale et sur les modalités d'apprentissage prévues du questionnaire sociodémographique, ainsi que les énoncés de l'entretien conclusif à ce sujet. En effet, nous avons pris les réponses des deux instruments qui étaient associées à la première question de recherche et nous les avons utilisées pour décrire les pratiques de chaque participant.

Pour répondre à la deuxième question de recherche sur les influences externes à l'apprentissage qui agissent sur la motivation et à la troisième question sur les influences internes à l'apprentissage qui agissent sur la motivation, nous avons examiné de façon qualitative, en analysant le contenu, les réponses sur les influences dans le cahier d'observation (la partie avec la question ouverte « *perché* ») et les réponses des entretiens semi-dirigés. Le fait d'avoir plusieurs sources d'observation était un facteur positif (comme dans l'étude de Waning *et al.* (2014)), car avec l'entretien complétant la collecte des données par le cahier d'observation, nous avons pu demander des explications et des approfondissements. Par la suite, nous avons analysé les données de la première question de recherche et les données sur les influences, de manière descriptive qualitative.

Pour l'analyse qualitative, nous avons suivi les étapes de l'analyse descriptive de contenu de Fortin et Gagnon (2016), soit établir le corpus, effectuer l'analyse verticale, ensuite procéder à l'analyse transversale pour terminer avec la finalisation de l'analyse. Premièrement, après avoir retranscrit les entretiens avec les quatre participants, nous nous sommes plongés dans la lecture des retranscriptions pour mieux comprendre l'expérience motivationnelle des participants dans son ensemble. Ensuite, nous avons cherché dans la retranscription le corpus, donc les éléments inhérents aux dynamiques et aux influences. Cela signifie que nous avons cherché les informations pour les questions de recherche deux et trois sans faire à ce stade aucune distinction entre

influences externes et internes. De plus, pour les deux dernières questions de recherche nous avons aussi pris les réponses à la question ouverte « *perché* » (pourquoi) du cahier d'observation et nous les avons analysées ensemble avec les énoncés des entretiens, pour obtenir un classement uniforme des influences motivationnelles. Pour avoir une cohérence dans les analyses nous avons regardé ensemble les énoncés des quatre participants.

Ensuite, nous avons pris tous les énoncés relatifs à chaque question de recherche et après les avoir codés à l'aide d'un tableau Excel, nous avons commencé une première catégorisation verticale. En particulier, pour les influences motivationnelles, nous avons ajouté un passage supplémentaire. En effet, nous les avons premièrement partagées entre les deux questions de recherche, notamment influences motivationnelles internes à l'apprentissage et influences motivationnelles externes à l'apprentissage. En l'absence de la prise en compte de l'enseignant dans la présente étude, nous considérons les influences internes à l'apprentissage (expérience d'apprentissage) et les influences externes à l'apprentissage (environnement). En attribuant à chaque énoncé une catégorie générale, nous avons pu voir les thèmes récurrents et, après certains ajustements, nous avons établi le premier codage.

Ensuite, nous avons regardé chaque catégorie générale pour une analyse transversale. Nous avons d'abord contrôlé la cohérence des énoncés pour la catégorisation, ensuite pour la majorité des catégories nous avons créé des sous-catégories pour rendre plus pertinente la présentation des résultats. Pour les catégories de la première question de recherche sur les dynamiques motivationnelles les sous-catégorisations sont particulières à chaque catégorie. Mais pour les influences motivationnelles, donc pour les questions deux et trois, les sous-catégories distinguent dans chaque catégorie des influences positives ou négatives. Tous les codes ont été enfin ordonnés dans la grille de codage (voir Annexe D).

Pour vérifier la rigueur des analyses qualitatives du contenu des réponses ouvertes du cahier et de l'entretien semi-dirigé, nous les avons soumises à un contre-codage. En effet, une partie des réponses, environ 24 % des énoncés, a été aussi codée par une autre chercheuse italophone extérieure à l'étude, qui a une maîtrise en italien et en science de l'éducation à l'Université de Fribourg (Suisse). Elle n'était pas présente dans la région pendant la phase empirique et elle ignorait complètement l'identité des participants. Pour la majorité des énoncés analysés pendant le contre-codage, le codage et le contre-codage étaient cohérents. Seul un code, à savoir « répétition du contenu d'apprentissage » a créé des difficultés pour le codage. Pour cette raison, nous avons décidé de remplacer le code « révision du contenu d'apprentissage » en prenant la dénomination actuelle, afin d'améliorer sa description.

En conclusion, nous avons utilisé principalement les données du cahier d'observation et de l'entretien relatives aux dynamiques et aux influences motivationnelles. Mais comme nous présentons une étude de cas, il était nécessaire de décrire chaque participant dans son contexte. Nous avons donc pris des mesures pour rendre notre étude utile pour la recherche, tout en respectant la vie privée et l'anonymat de nos participants.

3.8 Considérations éthiques

Avant de commencer l'étude, il était nécessaire de prendre en considération certaines questions éthiques qui se posent tout au long de la recherche. Nous allons donc prendre en considération les besoins éthiques relatives aux participants, aux instruments et aux analyses.

L'étude de cas est strictement liée au contexte et aux caractéristiques de ses participants. Mais il est nécessaire de protéger leur anonymat. Tout au long du projet,

chaque participant a un code qui permet de regrouper les différentes données des trois instruments. Pour la présentation des résultats, nous utilisons des noms fictifs pour les apprenants, afin de rendre la lecture et la compréhension des résultats plus faciles aux lecteurs. De plus, toutes les réponses sont codées et sont utilisées uniquement par les chercheurs et leur directeur de recherche. Avant de passer à la phase empirique de la recherche, nous avons soumis nos considérations éthiques au CERPE pour avoir leur approbation.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous exposerons les résultats de notre recherche. Premièrement, nous décrirons les cas de la recherche (4.1) avec pour chacun la description de la motivation initiale et leurs résultats individuels sur la première question de recherche envisageant les dynamiques motivationnelles poussant à utiliser l'application d'apprentissage autonome d'une langue, et sur la deuxième et la troisième question, qui portent respectivement sur les influences internes et externes de la motivation actionnelle. Ensuite, nous analyserons les résultats des trois questions en regroupant les résultats de tous les participants au moyen d'une analyse transversale sur les dynamiques (4.2) et sur les influences motivationnelles (4.3).

4.1 Les cas de la recherche

Dans cette section, nous présenterons l'aspect motivationnel de chaque cas, en nous basant sur les résultats de la recherche. En effet, nous regarderons pour chaque participant (Romina 4.1.1, Mauro 4.1.2, Antonio 4.1.3 e Grazia 4.1.4) la motivation initiale des participants (4.1.1-4.1) grâce au questionnaire rempli par les participants au début de la phase empirique, ensuite nous exposerons les résultats des dynamiques (4.1.1-4.2) et des influences motivationnelles internes (4.1.1-4.3) et externes (4.1.1-4.4) tout au long du parcours d'apprentissage, résultats dégagés à partir du cahier

d'observation et de l'entretien final. Enfin nous résumons tous les données pour créer le portrait de chaque participant (4.1.1-4.5).

4.1.1 Participant 1 : Romina

4.1.1.1 Motivation initiale de Romina pour apprendre le suédois avec Babbel

Dans le questionnaire qu'elle a rempli au début, Romina mentionne qu'elle a décidé de commencer à apprendre le suédois pour un intérêt personnel et pour l'utiliser pendant son temps libre et ses voyages. Elle a choisi d'apprendre cette langue pour la comprendre et pouvoir avoir des conversations simples pendant ses vacances en Suède. Le questionnaire initial qu'ont rempli les participants avant d'utiliser l'application comporte deux questions liées à la motivation, évaluée sur l'échelle de Likert (1 pas du tout motivé – 10 très motivé). La première question concerne la motivation poussant à apprendre la langue choisie par les participants, alors que la seconde porte sur la motivation poussant à utiliser l'application pour apprendre cette langue. Au sujet de sa motivation pour apprendre le suédois, Romina a donné un 6, car elle aime bien le son de la langue ; elle aurait peut-être étudié le suédois, même sans notre recherche. Pour ce qui est de la motivation poussant à utiliser l'application, sur la même échelle de Likert, Romina indique un degré de motivation égal à 9, car elle a eu de bons échos sur Babbel par ses amis et qu'elle voulait essayer cette application, même s'il n'y avait pas eu la recherche.

Romina prévoit d'utiliser l'application environ trois fois par semaine, maximum 15 minutes par session, avant de dormir ou en train. Elle compte sur une amélioration de l'écoute à la fin des deux mois d'apprentissage. De plus, elle pense qu'il est intéressant pour elle de n'apprendre la langue que de façon limitée, puisqu'elle n'utilisera le suédois que pendant quelques voyages.

4.1.1.2 Dynamiques motivationnelles de Romina pour l'apprentissage du suédois avec Babel

À la différence de ce que Romina pensait quand elle a rempli le questionnaire sociodémographique, l'analyse du cahier d'observation de Romina indique qu'elle n'a utilisé l'application que trois fois pendant les deux mois. En effet, elle l'a utilisée deux fois le premier jour et une fois le jour suivant. Ensuite, pendant l'entretien final elle mentionne qu'elle a souvent pensé à recommencer à utiliser l'application pendant le mois suivant, mais qu'elle n'est jamais revenue dessus, car elle trouvait tout le temps des excuses. Au bout d'un mois, elle a décidé d'interrompre définitivement l'utilisation de l'application, comme elle l'explique ci-dessous (extrait de l'entretien).

« Je me souviens que, juste après la dernière leçon que j'ai prise, environ deux jours plus tard, la semaine suivante, je me suis dit : je devrais reprendre, sinon je ne me souviendrai plus des mots que je dois répéter. Au début, c'était donc comme si j'étais d'accord, mais ensuite j'ai toujours trouvé des excuses : mais ce soir, je ne peux pas, je dois appeler ma collègue ici, je dois faire ça, j'ai un rendez-vous. Je ne cessais de repousser. Mais dans la première période, j'y ai beaucoup réfléchi, je me suis dit : je suis trop en retard, je dois reprendre. Au bout d'un moment, je me suis résignée et j'ai dit : à présent, je devrais tout recommencer, parce que je ne me souviendrai plus de rien. » (traduction libre)³

³ Citation originale : "Mi ricordo che appena dopo aver fatto l'ultima lezione che ho fatto, circa due giorni dopo, la settimana dopo, mi dicevo: dovrei riprenderlo perché altrimenti non ricordo più le parole che devo ripetere. Quindi all'inizio ero tipo sì, e poi però avevo sempre delle scuse: però sta sera non posso, qui devo chiamare la mia collega, devo fare questo, ho il colloquio. Quindi rimandavo sempre la cosa però nel primo periodo ci pensavo tantissimo, dicevo: resto troppo indietro, devo riprenderlo. Dopo un po' mi sono rassegnata e ho detto: ormai dovrei riprendere tutto da capo, perché non mi ricorderei più niente."

Du cahier d'observation il ressort plus précisément que pour les sessions qu'elle a suivies, Romina a terminé les trois premières leçons du cours de base en consacrant environ 10-20 minutes aux deux premières, et 20 minutes à la troisième session, comme présenté en Figure 4.1. Romina a affirmé que les trois moments n'étaient pas prévus, mais comme elle avait du temps libre, elle a ouvert l'application à ces moments-là. Romina a révisé une fois seulement, ensuite elle a arrêté d'utiliser l'application.

Le graphique (Figure 4.1) indique sur l'axe vertical le degré motivationnel de 0 à 10 pour chaque session d'apprentissage de Romina. Cette donnée est basée sur la réponse à la question sur la motivation dans le cahier d'observation. L'axe horizontal décrit les deux mois de la phase empirique. Chaque barre du degré qui indique que Romina a commencé une session d'apprentissage est colorée selon le temps d'utilisation de l'application lors de la session.

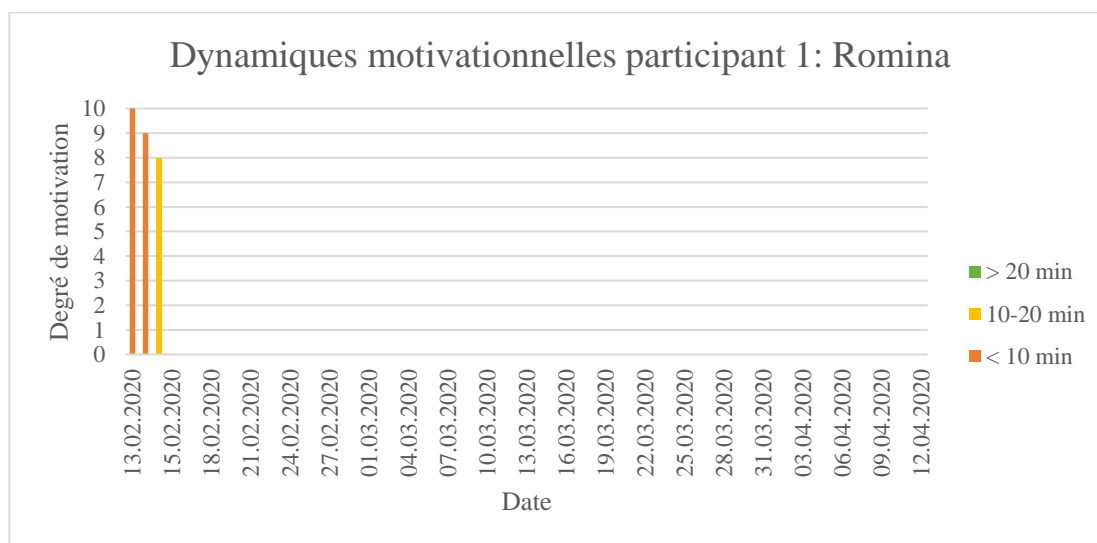


Figure 4.1 : Graphique des dynamiques motivationnelles de Romina

Si on regarde la courbe motivationnelle de Romina formée par l'ensemble des degrés motivationnels, nous pouvons voir sur la Figure 4.1 qu'elle est clairement en

décroissance. De plus, il semble qu'il n'y a pas de relation entre la durée de l'apprentissage et le degré motivationnel.

Mais la motivation lors de l'utilisation de l'application a été renforcée ou affaiblie par des influences internes ou externes à l'apprentissage. Dans les deux sections suivantes, nous nous proposons de présenter ces influences propres au parcours d'apprentissage de Romina.

4.1.1.3 Influences internes à l'apprentissage sur la motivation de Romina la poussant à apprendre le suédois avec Babel

La motivation de la première participante a été influencée par 13 catégories d'influences, que nous avons divisées en influences internes et externes à l'apprentissage. Parmi les influences internes : notamment l'ergonomie de l'application, la flexibilité d'utilisation, la compétence orale, l'aspect ludique, l'atteinte des objectifs d'apprentissage, les erreurs d'apprentissage, la langue apprise, le thème des leçons, la progression du parcours d'apprentissage, l'individualisation du parcours d'apprentissage, la compétence écrite, la complexité du contenu d'apprentissage et la répétition du contenu d'apprentissage. Nous avons subdivisé les influences internes, ressorties du cahier d'observation et de l'entretien final, en trois catégories complémentaires : les influences positives, mixtes (à la fois positives et négatives) et négatives.

Influences positives

Les influences internes à l'apprentissage, qui ont eu un impact positif sur la motivation de Romina, étaient liées à l'offre de l'application. En effet, l'**ergonomie de l'application** très claire de Babel et la **flexibilité d'utilisation** ont amené l'apprenante à se concentrer sur le contenu sans avoir de difficultés relatives au fonctionnement de l'application, comme elle le décrit ci-après (extrait de l'entretien).

« J'ai aimé sa facilité d'utilisation : dès la première fois que je me suis connectée, j'ai compris sur quoi il fallait cliquer. » (traduction libre)⁴

Certains aspects de la méthode d'apprentissage ont eu une influence positive sur sa motivation. Romina mentionne dans l'entretien qu'elle voulait se concentrer sur la partie de la **compréhension orale** de la langue, donc le fait d'avoir toujours la possibilité d'écouter les mots et les phrases en plus de les lire était pour Romina un aspect très positif. L'**aspect ludique** de l'application a eu un impact positif sur la motivation de l'apprenante, étudier en jouant lui semblait plus motivant.

Influences mixtes

La première influence de cette catégorie est l'**atteinte des objectifs d'apprentissage**, et peut être considérée de deux points de vue. D'un côté, la charge de travail de l'application, trop importante par rapport aux objectifs d'apprentissage que Romina s'était fixés, a entraîné une baisse de sa motivation, comme on peut le lire ci-après (extrait de l'entretien final).

« [...] donc à un certain moment, ils m'ont demandé plus que ce que j'avais prévu de faire ; je voulais seulement apprendre de quoi me débrouiller dans un bar, « puis-je avoir de l'eau s'il vous plaît ? ». Quand l'application est devenue trop exigeante par rapport à mes critères, c'était fini. » (traduction libre)⁵

4 Citation originale : “Mi è piaciuto che è facile da usare: la prima volta che sono entrata ho capito cosa dovevo cliccare.”

5 Citation originale : “[...] quindi ad un certo punto, quando mi chiedevano di più di quello che io mi ero prefissata di fare, perché io avevo l'intenzione appunto di imparare così giusto per sapere se vado in un bar, “posso avere l'acqua per favore?”. Quando dopo diventava troppo impegnativo rispetto ai miei standard, basta.”

D'un autre côté, le fait d'avoir le score à la fin était un signe concret de l'atteinte de l'objectif et influençait donc positivement la motivation. Ce facteur est étroitement lié à une autre influence, qui avait une incidence directe sur l'augmentation et sur la diminution de la motivation : les **erreurs d'apprentissage**. Si Romina réussissait à avoir peu de fautes, voire zéro, elle était motivée ; au contraire, si elle avait plusieurs fautes, elle était frustrée et démotivée.

Même le suédois, la **langue apprise**, avait en soi une influence à la fois positive et négative, mais plutôt positive. En effet, comme Romina l'indique en entretien, la similitude avec l'allemand, langue bien maîtrisée par Romina, l'a poussée à continuer pour chercher en permanence d'autres similitudes avec l'allemand. Mais la complexité de la langue choisie avait aussi une influence négative. De la même façon, le **thème des leçons** était pour Romina soit un facteur positif, soit un facteur négatif. Le côté positif était qu'en terminant une leçon elle avait envie de découvrir le thème de la leçon suivante. Mais le fait de mélanger les thèmes des leçons était pour elle ennuyeux et fastidieux, comme elle indique en entretien.

[...], mais quand il a commencé à me dire de répéter les mots, il a mélangé les leçons et il demandait les boissons avec les salutations, tout ensemble, alors j'ai perdu la patience.⁶

Enfin, la dernière influence interne dans cette catégorie est la **progression du parcours d'apprentissage**, avec là encore des aspects positifs et négatifs. En effet, avec l'application Romina voyait qu'elle apprenait vite les nouveaux contenus, ce qui augmentait sa motivation. Mais le fait de l'apprendre vite pour elle ne voulait pas dire

⁶Citation originale : [...] però quando ha iniziato a dirmi di ripetere le parole, mischiava le lezioni ti chiedeva il bere con i saluti, tutto insieme, dopo ho perso la pazienza.

qu'elle savait déjà tout et Romina avait parfois l'impression que le parcours d'apprentissage allait trop vite et trop superficiellement, donc qu'elle n'avait pas le temps de consolider les bases autant qu'elle l'aurait souhaité, comme elle l'exprime pendant l'entretien.

« J'ai découvert ce mot hier et maintenant, est-ce que je suis censé savoir comment l'épeler ? » (traduction libre) ⁷

Si des influences positives étaient présentes dans les deux premières catégories, dans la catégorie suivante, il n'y a que des influences négatives qui ont diminué la motivation de Romina.

Influences négatives

Une des influences internes plus négatives que Romina a mentionnée pendant l'entretien final était de ne pas avoir de possibilité d'**individualisation du parcours d'apprentissage** à l'intérieur des leçons de langue, surtout pour les compétences linguistiques. Effectivement, vu qu'elle ne connaissait pas du tout le suédois, elle a dû partir des leçons de base, les mêmes pour tout le monde, qui ne peuvent pas être adaptées aux attentes de l'apprenant, comme Romina l'a expliqué en entretien.

« Je voulais apprendre à écouter le suédois, juste assez pour en savoir un peu, pour comprendre, mais juste la base, c'est-à-dire que la partie écrite n'est jamais entrée dans ma tête, dans le sens où je ne voulais pas apprendre à écrire en suédois ni à lire en suédois, je m'en fichais complètement. Mais l'application Babel ne te donne pas cette possibilité, à mon avis, elle veut

⁷ Citation originale : “Ho scoperto questa parola ieri e adesso dovrei già saperla scrivere?”

tout, écrire et lire aussi. C'est normal pour apprendre une langue. Mais c'est peut-être pour cela que je me suis dit : vraiment ? » (traduction libre)⁸

De cet extrait ressort aussi un aspect lié à l'absence d'individualisation qui a eu une influence négative sur la motivation de la participante : la **compétence écrite**. Pour Romina le fait de devoir écrire dès le départ était ennuyeux, car elle avait l'impression d'être à l'école traditionnelle. De plus, il était trop tôt pour elle pour passer de l'oral à l'écrit, ce qui entraîné une augmentation du nombre de fautes, donc une baisse de la motivation. En effet, à la troisième et dernière session d'utilisation, elle a écrit sur le cahier que « cela devenait de plus en plus difficile » (*è sempre più difficile*). Nous pouvons donc interpréter que la **complexité du contenu d'apprentissage** a joué un rôle sur la démotivation de la participante.

La dernière influence qui a agi négativement sur la motivation de Romina était la **répétition du contenu d'apprentissage**. En effet, Romina indique dans l'entretien que pour elle la partie de répétition était ennuyeuse et stressante. Effectivement, Romina trouvait que la partie de révision semait la confusion, car elle contenait tous les mots appris dans les leçons, sans subdivision par thème ; de plus la notification de rappel pour répéter les mots appris était stressante pour elle aussi parce qu'elle savait qu'elle avait oublié. Cependant, si elle ne les révisait pas, le nombre de mots à réviser augmentait et cela aussi la démotivait.

⁸ Citation originale : “E quindi io volevo imparare lo svedese d’ascolto e basta giusto da sapere un po’, capire così ma proprio base, cioè la parte scritta non mi è mai neanche entrata in testa, nel senso non volevo imparare a scrivere in svedese o leggere in svedese, non me ne importava niente. E invece, Babel non ti dà questa possibilità, secondo me, lui vuole tutto, scrivere leggere, che è giusto per imparare una lingua, e quindi forse è per quello che dopo tre volte ero tipo: veramente?”

Dans le parcours d'apprentissage de Romina, non seulement les influences internes ont agi sur sa motivation, mais les influences externes à l'apprentissage ont aussi eu un impact sur sa motivation, comme nous allons le voir dans la prochaine section.

4.1.1.4 Influences externes à l'apprentissage sur la motivation de Romina la poussant à apprendre le suédois avec Babel

Si les influences internes ont joué un rôle important sur la motivation de Romina, les influences externes semblent, elles, avoir joué un moins grand rôle, mais principalement négatif, sur la motivation de Romina, l'amenant à abandonner l'apprentissage à peu de jours du commencement. Nous ne retrouvons ces influences que dans ses réponses à l'entretien. Nous pouvons les classer en trois sous catégories : l'épuisement, les émotions dues au coronavirus et l'écart entre les fréquences d'utilisation.

Premièrement, pour Romina, l'**épuisement** de la journée de travail a joué un rôle négatif sur sa motivation. En effet, après la troisième utilisation, qui a eu lieu le soir après le travail, elle n'a plus utilisé l'application, car comme elle l'explique dans l'extrait ci-dessous, après une journée de travail elle n'avait plus la force de se concentrer et d'utiliser une application exigeant beaucoup d'attention.

« [...], mais c'était si ennuyeux après une journée de travail, en rentrant à la maison, de penser à ouvrir [l'application], pour trouver 50 mots à répéter, non merci. » (traduction libre)⁹

⁹ Citation originale: “[...] ma era talmente noioso che dopo una giornata di lavoro, arrivare a casa e pensare di aprire e trovarmi 50 parole da ripetere anche no.”

De la même manière, les **émotions dues au coronavirus** ont une influence négative sur sa motivation. En effet, la situation extraordinaire la rendait déprimée et ne lui donnait pas envie de prendre du temps pour étudier une langue étrangère. D'une part elle ne savait pas quand ni comment les écoles ouvriraient de nouveau, d'autre part elle n'aurait pas l'occasion d'utiliser le suédois, puisque les autorités avaient fermé les frontières à cause du coronavirus et qu'elle n'avait plus la possibilité d'aller en Suède en vacances. La dernière catégorie, l'**écart entre les fréquences d'utilisation** a surtout influencé la motivation de Romina après la dernière leçon terminée, jusqu'à la décision d'abandonner l'apprentissage. Le temps a passé entre ces deux moments et a amené la participante à décider de ne plus utiliser l'application, car dans ce laps de temps d'un mois elle avait oublié la plupart de ce qu'elle avait appris.

4.1.1.5 Résumé des dynamiques et des influences motivationnelles de Romina sur l'apprentissage du suédois avec Babel

Alors que Romina était motivée pour apprendre les bases du suédois pour se débrouiller quand elle va en vacances en Suède, elle n'a terminé que trois leçons de Babel, pendant les deux premiers jours de la phase empirique. Ensuite, elle n'a pas décidé d'arrêter tout de suite après, elle a attendu encore un mois pendant lequel elle pensait souvent à recommencer à utiliser l'application, mais en trouvant toujours des excuses pour ne pas le faire. Sa courbe des dynamiques motivationnelles est une ligne décroissante non reliée à la durée de l'apprentissage, qui a été déterminée par des influences internes et externes.

Ces influences sont à la fois internes et externes à l'apprentissage et regroupent différents aspects du parcours d'apprentissage et de son contexte. Pour Romina certaines catégories étaient seulement positives, donc augmentaient la motivation, d'autres seulement négatives, d'autres encore pouvaient être à la fois négatives et positives. Le graphique suivant (Figure 4.2) recueille toutes les catégories d'influences

et montre leurs caractéristiques positives, négatives ou mixtes. Pour faire ressortir l'intensité des influences, donc la longueur des séries, nous avons pris le nombre de segments codés pour chaque code d'influence donnée par Romina sur le cahier d'observation ou pendant l'entretien, en les caractérisant positivement (valeur positive) ou négativement (valeur négative).

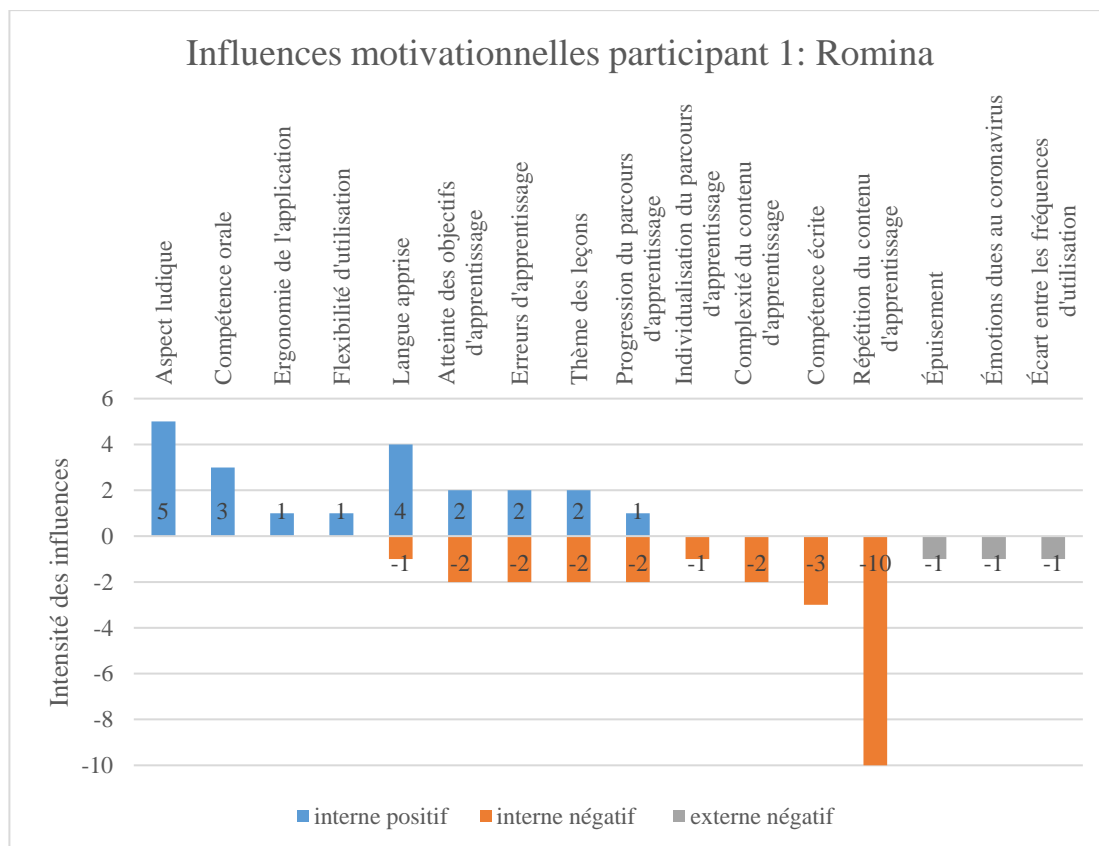


Figure 4.2 : Graphique des influences motivationnelles de Romina

Si l'on se concentre sur les caractéristiques des influences internes, elles sont de nature différente. En effet, certaines sont relatives à l'utilisation de l'application (comme l'ergonomie de l'application) et d'autres liées à l'apprentissage de la langue (comme la compétence écrite). Mais ces deux dimensions semblent largement liées et

difficilement séparables dans l'expérience de Romina. De plus, nous pouvons noter que les influences internes sont réparties uniformément en nombre, mais pas en intensité. En effet, les influences positives et mixtes ont une intensité inférieure à celle des influences négatives. Les influences externes, qui sont seulement négatives, ont une intensité bien inférieure à celle des influences intérieures. Nous pouvons donc supposer que les influences négatives qui ont eu un impact plus fort sur la motivation de Romina sont les influences internes et que l'environnement et ses influences externes n'ont fait qu'augmenter cet affaiblissement de la motivation.

En conclusion, les influences internes et externes négatives ont eu un effet majeur sur les dynamiques motivationnelles de Romina. En effet, bien qu'elle ait aimé certains aspects de l'application et de son parcours d'apprentissage, les objectifs différents par rapport au parcours, la progression du parcours d'apprentissage et le contexte l'ont amenée à arrêter. Mais ce n'était pas une décision spontanée et immédiate. Effectivement, Romina a souvent pensé à reprendre l'application, mais les influences négatives internes et externes l'ont emporté sur la motivation.

4.1.2 Participant 2 : Mauro

4.1.2.1 Motivation initiale de Mauro le poussant à apprendre l'anglais avec Babel

Dans le questionnaire au début de la recherche, Mauro rapporte qu'il veut apprendre l'anglais pour différentes raisons, d'abord pour un intérêt personnel, ensuite pour pouvoir l'utiliser pendant son temps libre et ses voyages. De plus, c'est aussi une nécessité pour lui, car quand il travaille sur l'ordinateur il ne comprend pas les informations techniques ni celles d'Internet, qui sont fournies principalement en anglais. Enfin, il veut aussi apprendre l'anglais car il voudrait comprendre la signification du texte des chansons qu'il écoute, la majorité étant en anglais. Dans les deux questions du questionnaire sur la motivation initiale, Mauro indique que sa motivation à apprendre et à utiliser l'application sont égales, à savoir 8 sur l'échelle de

Likert. Il est motivé pour apprendre cette langue, principalement car il croit qu'il est temps de comprendre ce qu'on lui dit quand il voyage à l'étranger. Il aurait étudié l'anglais même sans la recherche. Au contraire, dans le questionnaire il remarque qu'il n'aurait jamais pensé à étudier la langue avec une application et il aurait commencé un cours d'anglais hebdomadaire une fois à la retraite. Mais le fait qu'on lui conseille d'utiliser une application décrite comme moderne, fiable et efficace, l'a motivé pour essayer.

Le soir, quelques pauses pendant le travail et les jours libres sont pour Mauro les moments où il prévoit d'utiliser l'application, pendant 10-15 minutes par session, plusieurs fois par semaine, comme décrit dans le questionnaire initial. Il compte améliorer la conversation, l'écoute et la lecture des textes simples et fonctionnels. Enfin, les bénéfices qu'il en attend ne concernent pas le travail, mais plutôt le temps libre, ainsi que sa confiance en lui.

4.1.2.2 Dynamiques motivationnelles de Mauro pour l'apprentissage de l'anglais avec Babbel

Mauro décrit son parcours d'apprentissage dans l'entretien final comme une série d'essais, très différents de ce qu'il s'attendait au début quand il a rempli le questionnaire sociodémographique et motivationnel. En effet, en partant des données du cahier d'observation, il a utilisé l'application quatre fois pendant les deux mois d'utilisation, avec des intervalles entre les sessions d'utilisation. Dans l'entretien final, il explique que le déroulement pour lui était de commencer une leçon, ensuite il avait du mal à terminer, et donc il arrêta d'utiliser l'application ; après quelque temps il revenait sur ce qu'il avait fait et essayait de recommencer, comme il l'explique dans l'extrait suivant :

« Voilà, j'ai joué à des jeux [sessions d'apprentissage] jusqu'à buter sur la difficulté et puis tu te dis : qui m'oblige à faire ça ? Et tu laisses tomber.

Puis tu te dis : mais non, je vais réessayer. En essayant à nouveau, tu rencontres la même difficulté et tu abandonnes ; puis tu dis : je vais essayer à nouveau. » (traduction libre) ¹⁰

Le graphique (Figure 4.3) indique sur l'axe vertical le degré motivationnel de 0 à 10 pour chaque session d'apprentissage de Mauro. Cette donnée est tirée de la réponse à la question sur la motivation dans le cahier d'observation. L'axe horizontal décrit les deux mois de la phase empirique. Chaque barre du degré qui indique que Mauro a commencé une session d'apprentissage est colorée selon le temps d'utilisation de l'application pendant la session.

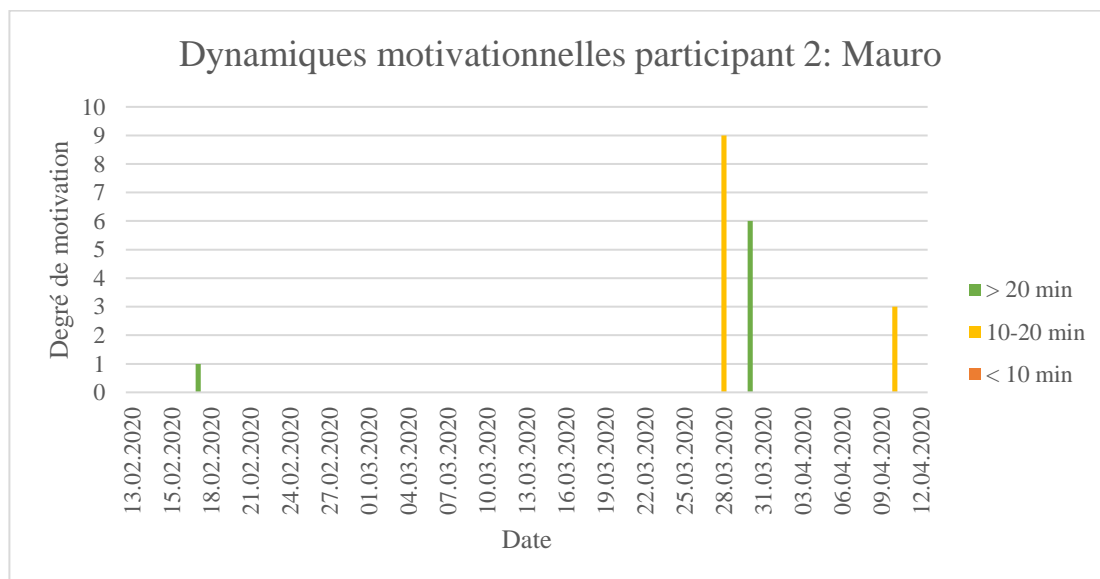


Figure 4.3 : Graphique des dynamiques motivationnelles de Mauro

¹⁰ Citation originale : “Ecco, io ho fatto delle partite dove si arriva e si incontra la difficoltà e poi dici: chi me lo fa fare, e poi lo lasci lì. Dopo razionalmente dici: ma no, dai che ci riprovo. Riprovandoci, ritrovi la stessa difficoltà e poi abbandoni poi dici: dai che ci riprovo.”

Comme on le voit sur le graphique (Figure 4.3) avec les données du cahier d'observation, Mauro a utilisé l'application quatre fois, mais il a fait seulement les deux premières leçons du cours de base. En effet, il avait besoin de deux sessions avant de passer à la leçon suivante, car il reprenait la leçon qu'il avait déjà faite et la répétait une deuxième fois. Donc les sessions d'apprentissage 1 et 3 étaient le premier essai de la leçon, qui durait plus de 20 minutes et les sessions 2 et 4 étaient le deuxième essai et duraient entre 10 et 20 minutes. Dans ce cas, le degré motivationnel n'était pas en relation avec la durée d'apprentissage, car pour la même durée une fois son degré est élevé, l'autre fois il est faible. Dès la deuxième session d'apprentissage, Mauro a toujours révisé le vocabulaire. Dans l'entretien, il remarque que les moments où il a utilisé Babel n'étaient pas prévus et fixes, car sa journée n'était plus structurée, d'une part à cause de la phase post-opératoire, d'autre part à cause des restrictions dues à la crise sanitaire.

Du côté des dynamiques motivationnelles, sa courbe, tracée à partir des données du cahier d'observation, semble refléter une progression, puis une diminution. Cela signifie qu'après la deuxième session d'apprentissage Mauro a regagné de la motivation, perdue après la première session, car sa motivation avant de commencer était élevée. Cependant, depuis le pic de la deuxième session nous voyons une décroissance linéaire, comme le montre le graphique (Figure 4.3).

Le degré motivationnel a changé pendant le parcours d'apprentissage, à cause des influences internes ou externes à l'apprentissage. Dans les deux prochaines sections, nous nous proposons de présenter ces influences propres au parcours d'apprentissage de Mauro.

4.1.2.3 Influences internes à l'apprentissage sur la motivation de Mauro à apprendre l'anglais avec Babel

La plupart des influences internes, déterminées à partir des données du cahier d'observation et de l'entretien final, des dynamiques motivationnelles de Mauro étaient de type négatif. Néanmoins, dans trois des huit catégories dans lesquelles nous avons regroupé les influences décrites dans le cahier d'observation et dans l'entretien, nous retrouvons aussi une influence positive aux côtés de plusieurs influences négatives, ce qui leur donne un caractère mixte. Ces huit catégories sont : l'ergonomie de l'application, la compétence orale, la compétence écrite, l'atteinte des objectifs d'apprentissage, l'individualisation du parcours d'apprentissage, la complexité du contenu d'apprentissage, les connaissances antérieures, et la dimension relationnelle. Ces catégories sont présentées en partant des caractéristiques des influences, qui pour Mauro sont des influences mixtes (positives — négatives), et des influences seulement négatives.

Influences mixtes

Même si pour la majorité les influences de Mauro sont négatives pour les catégories suivantes, il a indiqué des aspects positifs en plus des aspects négatifs. Premièrement, pour l'**ergonomie de l'application** il explique pendant l'entretien qu'au début il semblait facile de comprendre comment l'apprentissage était structuré. Mais lors du passage de niveau d'apprentissage, dès la première leçon, quand tout de suite après la partie l'orale, l'application a requis l'écriture des mots, cela a eu une influence négative sur Mauro.

Les deux catégories d'influences qui englobent les compétences orale et écrite ont aussi un caractère mixte. Pour la **compétence orale**, Mauro trouvait que l'écoute d'extraits enregistrés à répéter était bien faite et l'aidait. Cependant, dans son cahier Mauro écrit que la prononciation en anglais est impossible à reproduire correctement, notamment

car plusieurs sons n'existent pas dans la langue italienne (langue maternelle du participant). Un problème similaire apparaissait dans les influences catégorisées dans la **compétence écrite**. Mauro n'arrivait pas à écrire les mots, car à la différence de l'italien qui s'écrit comme il se prononce, en l'anglais on n'associe pas un son à une lettre (ou une combinaison de lettres). Mais le fait d'avoir écrit correctement une fois un mot sur lequel il se trompait toujours auparavant a amélioré la motivation de Mauro.

Influences négatives

Toutes les autres catégories d'influences internes ont eu seulement un impact négatif sur la motivation de Mauro. Premièrement, Mauro n'avait pas comme objectif d'apprentissage de savoir écrire, il voulait d'abord pouvoir comprendre l'anglais et communiquer. Donc, quand il s'est retrouvé à devoir écrire, ce qui n'était pas son objectif et exigeait plus de concentration, il a refusé de continuer à apprendre. Enfin, étant donné qu'il ne parvenait pas à **atteindre les objectifs d'apprentissage** et à réussir, sa motivation a diminué, comme expliqué dans l'extrait.

« [...] l'autre partie [la lecture et l'écriture], de principe, ce n'était pas un objectif que je m'étais fixé, je l'ai trouvé inadapté pour moi et je l'ai donc rejeté » (traduction libre)¹¹.

Il n'a pas non plus réussi à atteindre les objectifs à cause de l'impossibilité d'**individualiser le parcours d'apprentissage** de l'application. Mauro estime que

¹¹ Citation originale : “[...] l'altra parte [la lettura e la scrittura] di principio, dal momento che non era un obiettivo che mi ero messo l'ho trovato non idoneo per me quindi l'ho rifiutato.”

l'application doit pouvoir être adaptée à la progression et aux objectifs de l'utilisateur, comme il l'a expliqué en entretien.

« Je n'ai pas trouvé dans le programme la possibilité de le convertir à mon niveau, c'est-à-dire qu'il n'est pas adaptable ou que je ne le considère pas comme un programme. Surtout pour les personnes âgées comme moi, il faudrait une approche plus adaptée. » (traduction libre)¹²

Le fait de ne pouvoir changer le niveau d'apprentissage a généré des difficultés pour le participant. En effet, la **complexité du contenu d'apprentissage** (par exemple les règles d'écriture) l'a poussé à arrêter plusieurs fois. Pour Mauro, une des raisons de ces difficultés est le fait de n'avoir pas de **connaissances antérieures** sur la sémantique et la phonétique anglaise. Il est convaincu que ces règles devraient être expliquées avant de faire écrire des mots, car la prononciation et l'écriture ne sont pas similaires. Il a donné un exemple dans l'entretien.

« C'est trop difficile pour celui qui commence. Rien que pour comprendre, il m'a manqué les règles sémantiques, mais aussi les règles de la phonétique anglaise, le E que tu lis A, le E que tu lis O, les CK, SK, HE, toutes ces règles me manquaient. » (traduction libre)¹³

Enfin, la dernière influence négative était pour Mauro **la dimension relationnelle** avec l'équipe de Babel. Pendant l'entretien il souligne que leur rétroaction lui a manqué quand il a commencé et tout de suite arrêté pendant quelques semaines. Cela l'a

¹² Citation originale : “[...] non ho trovato nel programma la possibilità di riconvertirlo al mio livello, cioè non è differenziabile o non lo vedo come un programma. Specialmente per vecchietti come me, avrebbero bisogno di un approccio più differenziato.”

¹³ Citation originale : “È troppo difficile. Per uno che comincia, già capire, mi mancavano le regole semantiche ma anche le regole della fonetica inglese, ecco una E si legge A una E si legge O una CK, SK, HE, mancavano tutte quelle regole.”

démotivé, car il attendait qu'un membre du personnel de l'application le contacte pour savoir quels étaient les difficultés et les problèmes, puisque il n'utilisait pas l'application. Il a reçu quelques courriels de l'équipe de Babel, mais il les décrit comme étant froids et artificiels. Il s'attendait à un minimum d'approche relationnelle, qu'il n'a pas eue et le fait de ne pas avoir de « parachute », comme il le dit en entretien, a diminué sa motivation.

4.1.2.4 Influences externes à l'apprentissage sur la motivation de Mauro à apprendre l'anglais avec Babel

Les influences externes, indiquées seulement dans l'entretien, ont joué un rôle uniquement négatif sur la motivation de Mauro. Elles peuvent être classées en 4 catégories : les changements dus au coronavirus, les restrictions dues au coronavirus, le manque de structure due au coronavirus et la modification des rythmes due au coronavirus. Dans son entretien, il explique que la situation du coronavirus a été accentuée par sa maladie et par l'intervention chirurgicale destinée à la juguler.

« Ma situation personnelle : je suis tombé malade pendant la phase empirique. Ensuite la situation qui s'est créée avec le virus s'est introduite avec force dans la vie quotidienne de tous les gens. » (traduction libre)¹⁴.

Mais quand Mauro parle de la situation extraordinaire, il ne fait pas de distinction entre les restrictions dues à sa maladie et celles dues au coronavirus. En effet, il parle toujours de la crise sanitaire, donc nous avons décidé de classer toutes ces influences dans la catégorie des influences liées au coronavirus.

¹⁴ Citation originale : “La situazione mia personale che mi sono ammalato nella fase di applicazione e poi la situazione che è venuta a crearsi con il virus che se è entrato con prepotenza nella vita di tutti i giorni di tutte le persone.”

La situation du coronavirus constitue une influence négative pour Mauro, pour différentes raisons. Premièrement, il y a eu des **changements dus au coronavirus** qui ont bouleversé complètement la vie de Mauro, qui ne devait plus aller à l'école ni enseigner et qui a dû trouver une méthode alternative pour continuer l'école à distance. En outre, les **restrictions dues au coronavirus** dans les rapports sociaux et le fait de devoir rester enfermé à la maison, puisqu'il faisait partie des gens considérés à risque, le démotivaient encore plus. Le **manque de structure due au coronavirus** a aussi eu un effet négatif. Pour décrire cet aspect, Mauro utilise une expression qui le relie au manque de motivation pour l'apprentissage de Babel :

« En fait, la non-structure de la vie ne te permet pas d'être structuré dans l'apprentissage. » (traduction libre)¹⁵

La dernière catégorie d'influences externes était la **modification des rythmes due au coronavirus**. Pendant l'entretien, le participant reprend plusieurs fois l'expression « les rythmes ont sauté » (*sono saltati i ritmi*), voulant dire que les rythmes ont subi un changement drastique et qu'il y a eu une rupture : d'un jour à l'autre, sa vie n'était plus rythmée. Mauro fait une distinction entre deux catégories de rythmes : les rythmes quotidiens, qui définissent les activités personnelles de la journée et les rythmes sociaux, qui décrivent les activités collectives avec d'autres en dehors de la maison.

4.1.2.5 Résumé des dynamiques et des influences motivationnelles de Mauro sur l'apprentissage de l'anglais avec Babel

Alors que Mauro voulait apprendre l'anglais, son parcours d'apprentissage a été inconstant. En effet, il a essayé l'application quatre fois à trois moments différents.

¹⁵ Citation originale : “Ecco la non struttura della vita non ti permette di fare una struttura di apprendimento.”

Mauro décrit son parcours comme une série d'essais qui se sont toujours terminés par une difficulté et une décision d'abandon. Mais au bout de quelque temps il a décidé d'essayer de nouveau, car il voulait vraiment apprendre la langue.

À chaque fois qu'il reprenait l'application, les influences qui agissaient sur sa motivation étaient principalement négatives. En effet, ce participant n'a jamais mentionné d'influences uniquement positives.

Le graphique suivant (Figure 4.4) recueille toutes les catégories d'influences données par Mauro sur le cahier d'observation ou pendant l'entretien et montre leurs caractéristiques mixtes ou négatives. Pour faire ressortir l'intensité des influences, donc la longueur des séries, nous avons pris le nombre de segments codés pour chaque code, en les caractérisant positivement (valeur positive) ou négativement (valeur négative). Dans le graphique (Figure 4.4), nous pouvons voir la dominance négative des influences motivationnelles.

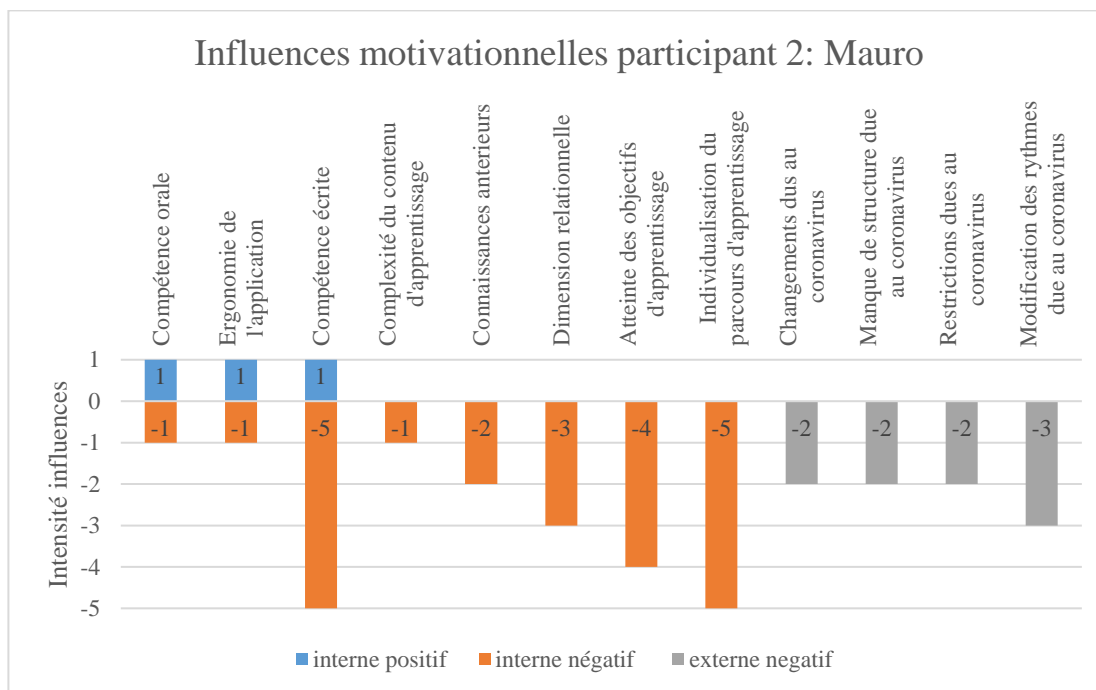


Figure 4.4 : Graphique des influences motivationnelles de Mauro

Les influences internes sont de nature différente, certaines sont plus en lien avec l'application, d'autres relèvent plus de l'apprentissage de la langue. Mais il n'est pas possible de faire une distinction nette, car elles sont toutes liées les unes aux autres.

En outre, si l'on s'attache aux caractéristiques des influences, les influences mixtes, donc avec des énoncées positifs et négatifs, s'annulent ou affichent une tendance vers le négatif. Pour les influences négatives, les influences internes ont une intensité majeure par rapport aux influences externes et dans l'entretien de Mauro, il ressort que les influences internes avaient un effet sur l'abandon temporaire de l'application.

En conclusion, la motivation de Mauro était perturbée par les influences négatives et il ne reconnaît pas d'influences positives dans son parcours. Néanmoins, il a essayé deux fois de plus d'utiliser l'application. Nous pouvons expliquer cet aller-retour vers

l'application par une sorte d'engagement envers un objectif qu'il s'était fixé lui-même, malgré les difficultés rencontrées et les influences négatives sur sa motivation.

4.1.3 Participant 3 : Antonio

4.1.3.1 Motivation initiale d'Antonio pour apprendre l'espagnol avec Babbel

Antonio indique dans le questionnaire sociodémographique et motivationnel qu'il veut apprendre l'espagnol pour des raisons professionnelles, en tant qu'architecte et qu'enseignant, mais aussi pour son temps libre et pour les voyages. Pour lui, connaître l'espagnol n'est pas une priorité, mais cela pourrait être utile, surtout quand il organise des excursions en Espagne pour ses étudiants. Pour cette raison, dans les deux questions sur la motivation initiale le poussant à apprendre la langue et à utiliser l'application, il a mis 5 sur l'échelle de Likert pour la motivation. Pour ce qui est de la motivation concernant l'application, il a mis 8 sur l'échelle, car il est très intéressé par l'apprentissage numérique. S'il n'y avait pas eu la recherche, il aurait probablement recherché sur internet la meilleure l'option pour ce type d'apprentissage. En effet, il avait déjà lu des informations sur Babbel grâce à des publicités sur Internet.

Antonio indique dans le questionnaire qu'il pense utiliser l'application pendant les trajets en train pour aller travailler ou le soir avant de se coucher. Son espoir est d'améliorer la communication et la lecture en espagnol. Enfin, il ne pense pas avoir de bénéfices au quotidien, l'espagnol lui sera surtout utile quand il ira dans un pays hispanophone pour voyager.

4.1.3.2 Dynamiques motivationnelles d'Antonio pour l'apprentissage de l'espagnol avec Babbel

Contrairement à ce qu'il avait prévu, Antonio n'a jamais utilisé l'application après de l'installation de Babbel, notamment à cause du changement de situation. Dans l'entretien final, il explique que pendant la crise sanitaire, il aurait bien voulu utiliser

l'application, mais qu'il n'a pas trouvé un moment pour commencer à apprendre l'espagnol avec l'application, car il avait moins de temps libre. Il a préféré consacrer le peu de temps qui lui restait à reprendre des forces. Cependant, sans cette situation extraordinaire, il aurait bien aimé se prendre un moment de détente pour apprendre l'espagnol. Mais pendant les deux mois d'apprentissage prévu, il n'en a pas eu l'occasion.

4.1.3.3 Influences internes à l'apprentissage sur la motivation d'Antonio le poussant à apprendre l'espagnol avec Babel

Entant donné qu'Antonio n'a jamais commencé l'apprentissage, on ne peut signaler d'influences internes à l'apprentissage qui ont influencé sa motivation actionnelle. En revanche, certaines influences externes l'ont empêché de commencer l'apprentissage avec Babel.

4.1.3.4 Influences externes à l'apprentissage sur la motivation d'Antonio le poussant à apprendre l'espagnol avec Babel

Les seules influences qui ont agi sur la motivation d'Antonio ont été les influences externes qui ont empêché le début de l'apprentissage. Nous les avons classées en quatre catégories : les changements dus au coronavirus, le manque de structure dû au coronavirus, l'incertitude due au coronavirus et à la priorité différente. Cette dernière influence est la seule qui n'est pas liée au coronavirus.

La première influence pour Antonio est liée aux **changements dus au coronavirus**. En tant que responsable de son secteur d'enseignement dans l'école, la crise sanitaire a rendu sa charge de travail beaucoup plus importante qu'en période normale et il a été confronté à plusieurs défis à relever, comme il l'a expliqué en entretien :

« Toutes ces nouveautés, étant donné mon rôle d'enseignant et de coordinateur, m'ont mobilisé l'esprit à cent pour cent et pendant ces

moments de liberté, j'ai essayé de me ressourcer mentalement. » (traduction libre)¹⁶

Pendant tous ces changements, il n'a pas non plus trouvé le temps d'étudier, car il sentait un **manque de structure dû au coronavirus**. En effet, il n'avait plus la structure de la journée, ses horaires de travail n'étaient plus fixes et il n'avait plus de moments libres pour étudier. De plus, à cause du confinement, il ne disposait plus du temps qu'il avait prévu pour l'apprentissage, notamment les déplacements maison-travail.

De plus, dans la situation de crise sanitaire, l'**incertitude due au coronavirus** lui a pris beaucoup d'énergie et a influencé négativement sa motivation pour utiliser l'application. En effet, le changement de dispositions et le manque d'informations sur la suite par rapport à son travail passaient en priorité par rapport à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Enfin, d'autres éléments externes à la crise sanitaire ont eu une influence négative sur la motivation et ont déclenché une **priorité différente**, faisant passer l'apprentissage au second plan. En effet, Antonio explique qu'avant la crise sanitaire, « il avait déjà la tête ailleurs » (*la testa era da altre parti*), notamment à cause de la maladie d'un collègue et ami, qui il comptait sur lui pour l'aider. Il n'avait donc plus de temps pour l'apprentissage.

¹⁶ Citation originale : “Dunque tutte queste novità, essendo il mio ruolo non soltanto come docente ma anche di coordinatore, hanno impegnato la mia testa al cento per cento e quei momenti di libertà ho cercato di recuperare le forze mentali.”

4.1.3.5 Résumé des dynamiques et des influences motivationnelles d'Antonio sur l'apprentissage de l'espagnol avec Babbel

Antonio n'a jamais commencé l'étude de l'espagnol avec Babbel. On ne peut donc constater aucune influence motivationnelle interne à l'apprentissage. Mais nous observons des influences externes à l'apprentissage, qui ont agi sur le fait de ne pas étudier l'espagnol. Le graphique (Figure 4.5) recueille toutes les catégories d'influences externes mentionnées par Antonio pendant l'entretien et montre leurs caractéristiques négatives. Pour faire ressortir l'intensité des influences, donc la longueur des séries, nous avons pris le nombre de segments codés pour chaque code, en les caractérisant, dans ce cas seulement négativement (valeur négative).

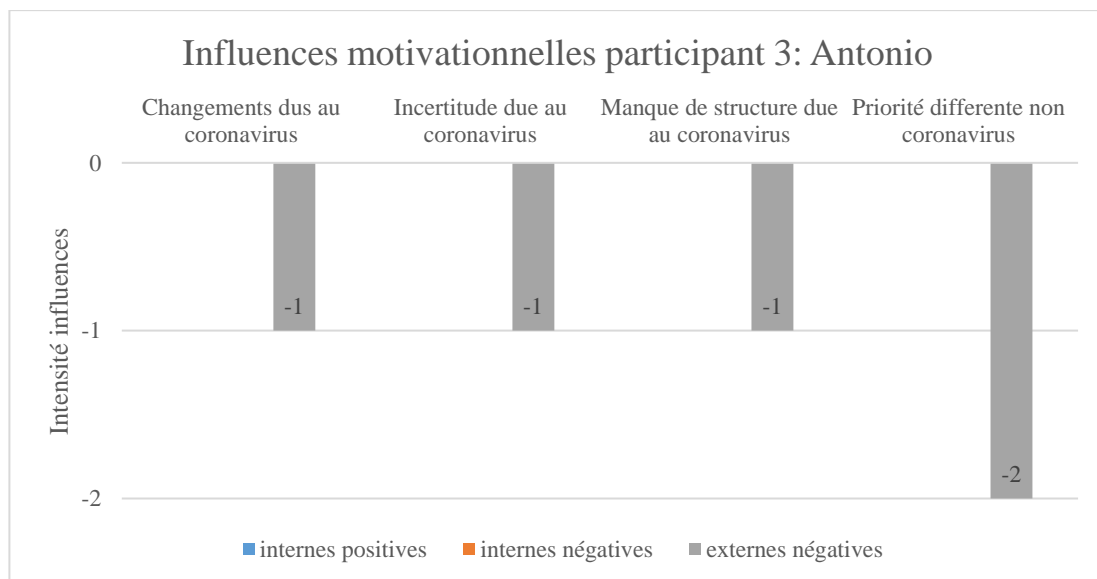


Figure 4.5 : Graphique des influences motivationnelles d'Antonio

En conclusion, les influences externes sont toutes négatives et ont agi toutes ensemble sur le choix d'Antonio. Dans son cas, c'est l'environnement qui a eu l'influence la plus importante sur sa motivation.

4.1.4 Participant 4 : Grazia

4.1.4.1 Motivation initiale de Grazia pour apprendre le portugais avec Babel

L'intérêt personnel envers le portugais et la possibilité d'utiliser cette langue pendant le temps libre et les voyages ont amené Grazia à choisir de commencer à l'étudier, comme elle l'explique dans le questionnaire sociodémographique et motivationnel. Pour la première question relative à la motivation initiale, Grazia indique qu'elle est très motivée (10 sur l'échelle de Likert) pour apprendre le portugais, car elle a toujours voulu le connaître cette langue pour pouvoir lire les livres des auteurs portugais en version originale. Même sans la recherche, elle aurait cherché à l'apprendre. Nous constatons le même résultat pour la question sur la motivation pour utiliser l'application (10 sur l'échelle de Likert). Grazia a entendu parler de Babel en bien par des amis et elle a aussi recherché des informations sur Internet. Tôt ou tard, elle aurait essayé de l'utiliser, même sans cette recherche.

Grazia ayant des pauses du travail l'après-midi, elle mentionne dans le questionnaire qu'elle prévoit d'utiliser Babel pendant ce temps, pendant 15-20 minutes deux ou trois fois la semaine. Elle espère améliorer la communication, l'écoute et la lecture pour pouvoir atteindre l'objectif qu'elle s'était fixé. Enfin, pour elle le plus grand bénéfice de l'apprentissage sera la satisfaction personnelle.

4.1.4.2 Dynamiques motivationnelles de Grazia pour l'apprentissage du portugais avec Babel

Grazia est la seule participante qui a utilisé régulièrement Babel tout au long des deux mois, comme elle l'avait souhaité au début de la phase empirique. Dans l'entretien final, elle décrit son parcours d'apprentissage comme une alternance de périodes d'étude. En effet, à partir des données du cahier d'observation, on constate un trou d'une dizaine des jours, environ à la moitié des deux mois, et une autre à la fin du deuxième mois, de la même longueur, période pendant laquelle elle n'a pas utilisé l'application.

Le graphique (Figure 4.6) indique sur l'axe vertical le degré motivationnel de 0 à 10 pour chaque session d'apprentissage de Grazia. Cette donnée est le résultat de la réponse à la question sur la motivation dans le cahier d'observation. L'axe horizontal décrit les deux mois de la phase empirique. Chaque barre du degré qui indique que Grazia a commencé une session d'apprentissage est colorée selon le temps d'utilisation de l'application pendant la session.

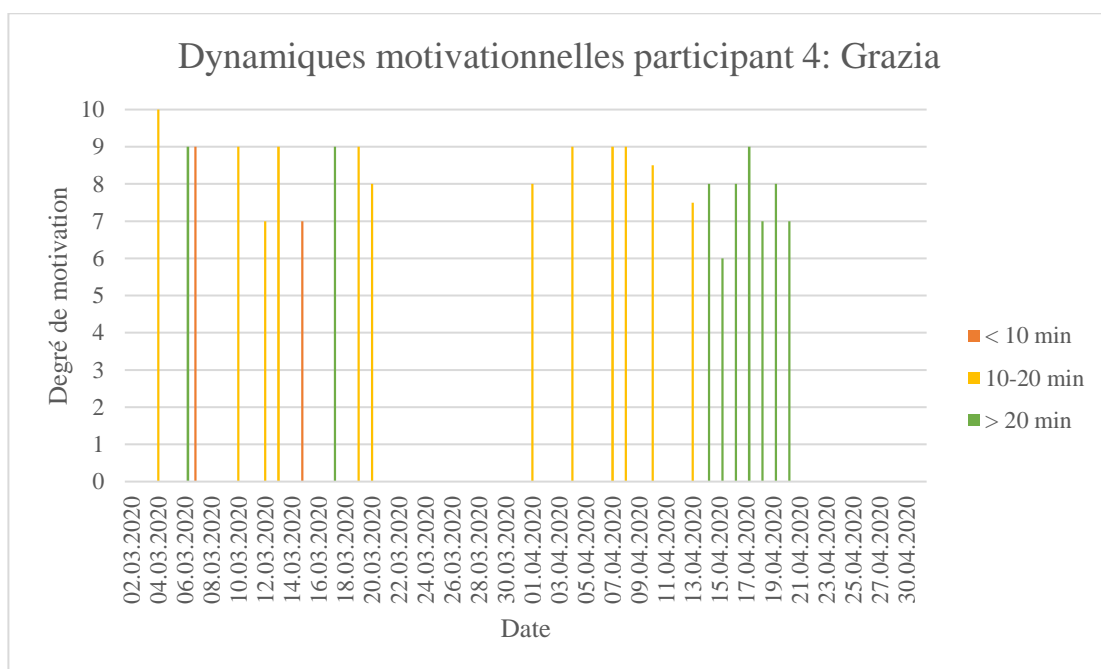


Figure 4.6 : Graphique des dynamiques motivationnelles de Grazia

Plus en détail, comme le montre la Figure 4.6, Grazia a utilisé l'application 23 fois pendant les 60 jours. Elle a souvent suivi les leçons pendant la pause du travail, souvent le matin ou l'après-midi. Dans le premier mois d'utilisation, la durée d'apprentissage variait, tout comme le nombre de leçons accomplies pendant chaque session d'apprentissage. Après la première pause d'utilisation de l'application, elle est entrée dans une période où elle utilisait l'application pendant 10 à 20 minutes, plusieurs jours par semaine. Enfin, à partir de la moitié du deuxième mois d'utilisation de Babbel

Grazia a ouvert l'application tous les jours pendant plus de 20 minutes. Pour ce qui est de la répétition, pour la moitié des sessions Grazia a révisé, comme reporté sur le cahier d'observation. Dans son cahier, Grazia a souvent écrit qu'elle a divisé la leçon en deux, répartissant une leçon sur deux moments d'apprentissage, car elle n'avait pas le temps de bien réfléchir sur toute la leçon, comme elle explique dans l'extrait suivant de l'entretien final :

« Par exemple, quand j'avais une pause de 15 minutes, je prenais mes écouteurs pour faire une partie de la leçon parce qu'une leçon entière, c'était trop. Je me concentrais sur ce que je pouvais [le contenu]. »
(traduction libre)¹⁷

En rapprochant la motivation de Grazia de la durée de l'apprentissage, à partir des données du cahier d'observation, nous pouvons voir qu'il n'y a pas une relation linéaire entre durée des sessions et motivation. Mais la durée de l'apprentissage devient plus longue et régulière avec le temps.

Pendant l'entretien, Grazia décrit sa motivation comme constante, ce qui est confirmé par le graphique (Figure 4.6). En effet, le degré motivationnel varie de 10 à 6 (degré constaté une fois seulement dans le graphique), avec une moyenne de 8,26. La courbe est donc une ligne ondulée, mais horizontale.

Même si la motivation était relativement constante pendant les deux mois d'utilisation de Babel, elle a subi de légères variations liées à des influences internes ou externes

¹⁷ . Citation originale : Per esempio quando avevo la pausa di quindici minuti, mi prendevo le cuffiette quindi facevo una parte della lezione perché una intera era troppo e riflettevo su quello che si poteva.

à l'apprentissage. Dans les deux prochaines sections, nous allons présenter ces influences spécifiques au parcours d'apprentissage de Grazia.

4.1.4.3 Influences internes à l'apprentissage sur la motivation de Grazia pour apprendre le portugais avec Babel

Il ressort des données du cahier et de l'entretien final que les influences internes ayant joué pour Grazia, ont un rôle soit positif, soit négatif. Mais la majorité d'entre elles font augmenter la motivation. Nous avons classé toutes les influences internes en neuf catégories, notamment : l'approche didactique, l'ergonomie de l'application, la flexibilité d'utilisation, l'atteinte des objectifs d'apprentissage, la compétence orale, la langue apprise, la répétition du contenu d'apprentissage, la progression du parcours d'apprentissage et les erreurs d'apprentissage. Nous présentons les catégories en fonction des caractéristiques des influences, à savoir les influences seulement positives, les influences mixtes, et les influences seulement négatives.

Influences positives

L'application a eu pour Grazia plusieurs influences positives. Bien sûr, l'**approche didactique** directe lui offrait un contenu pouvant être appliqué directement dans des situations de communication de la vie quotidienne. De plus, l'**ergonomie de l'application**, simple et logique, lui donnait une sensation positive et de bien-être. Une autre influence strictement liée à l'application était sa **flexibilité d'utilisation**. En effet, Grazia indique pendant l'entretien qu'elle a apprécié sa souplesse, notamment le fait de pouvoir étudier partout et de choisir la quantité de connaissances étudiées, sans être obligée de terminer une leçon complète.

L'**atteinte des objectifs d'apprentissage** a également eu une influence positive. La participante était motivée quand elle voyait qu'elle réussissait à comprendre le

portugais et à le parler/l'écrire, conformément au but qu'elle s'était fixé au début de l'apprentissage.

Enfin, l'acquisition de la **compétence orale** via Babbel a aussi eu une influence positive. Grazia a aimé que tous les contenus soient aussi répétés oralement par des locuteurs natifs, tout en restant très compréhensibles.

Influences mixtes

La **langue apprise** avait une influence tantôt positive, tantôt négative pour Grazia. En effet, pour la participante, le fait d'apprendre une langue qu'elle a toujours voulu apprendre la motivait. Mais la similitude avec l'espagnol, langue bien connue par Grazia, lui a causé des difficultés, surtout pour des expressions similaires, mais pas identiques, qu'elle confondait.

La **répétition du contenu d'apprentissage** avait aussi une influence mitigée sur le degré motivationnel de la participante. En effet, elle a bien aimé que la révision reprenne tout ce qu'elle avait appris dans la leçon et le présente de manière différente. Cependant, le fait de devoir constamment répéter pour reprendre le contenu des leçons déjà faites était ennuyeux pour Grazia.

Enfin, la **progression du parcours d'apprentissage** a joué un rôle à la fois positif et négatif. En effet, Grazia était très motivée quand elle voyait qu'elle apprenait vite et comprenait facilement le nouveau contenu de la leçon. Au contraire, quand elle commençait une nouvelle session d'apprentissage, elle ne se rappelait plus et elle devait recommencer, comme elle explique en entretien.

« Quand je suivais le cours, je voyais que je pouvais faire des choses et cela m'a motivé pour aller de l'avant. Malheureusement [...] lorsque je

reprenais le lendemain, j'étais à nouveau à zéro et je devais recommencer. »
(traduction libre)¹⁸

Influences négatives

Les seules influences internes strictement négatives ont été les **erreurs d'apprentissage**. En effet, Grazia a marqué plusieurs fois sur son cahier d'observation le nombre d'erreurs qu'elle a faites pendant la session d'apprentissage, en ajoutant quelquefois des émoticônes tristes ou des commentaires comme « toujours les mêmes erreurs » (*sempre gli stessi errori*) ou « trop d'erreurs stupides » (*troppi errori stupidi*). Nous pouvons comprendre à partir de ces commentaires que les erreurs avaient une influence négative sur sa motivation.

4.1.4.4 Influences externes à l'apprentissage sur la motivation de Grazia pour apprendre le portugais avec Babel

Les influences externes sont toutes négatives pour Grazia, et reliées à son travail, comme elle le décrit pendant l'entretien final. En effet, la situation du coronavirus a intensifié la charge de travail dans la maison de soins où elle exerce et ces responsabilités ont joué sur son état physique et mental. Les influences externes ayant joué pour la participante peuvent être classées en trois catégories : les changements dus au coronavirus, les émotions dues au coronavirus et l'épuisement.

Les **changements dus au coronavirus** ont augmenté la charge de travail de Grazia, car elle travaille dans le domaine de la santé. Elle définit cet aspect comme négatif, et

¹⁸ Citation originale : “Quando prendevo la lezione vedevo che riuscivo a fare le cose mi motivava ad andare avanti. Poi purtroppo, per quei motivi che ti ho detto prima, [...] quando riprendevo il giorno dopo ero di nuovo a zero e quindi dovevo ricominciare di nuovo.”

la situation a influencé directement sa motivation, car demandait plus d'énergie qu'en temps normal, comme Grazia le décrit en entretien :

« [...] cela s'explique par la mauvaise période que nous avons entamée quand nous avons dû fermer les structures [aux visiteurs], il m'a ensuite été assez difficile de me concentrer sur l'étude. » (traduction libre)¹⁹

Cette augmentation de la charge de travail a eu un effet sur ses **émotions dues au coronavirus**, néfastes pour sa motivation.

« Non, [influences] externes, absolument parce qu'alors, quand j'étais dans l'application, je me sentais toujours bien, j'étais heureux que les choses se passent bien, dans le sens où je comprenais les choses, quand tu peux répondre correctement, tu es heureuse, ce qui te donne un coup de pouce supplémentaire. Malheureusement, il y avait trop de charges négatives à l'extérieur, alors toi te fatigues et tu ne fais rien. » (traduction libre)²⁰

La dernière influence externe et négative était l'**épuisement**. Grazia décrit sa motivation et son envie de continuer le parcours d'apprentissage comme constantes, mais l'épuisement influençait l'utilisation de l'application, comme elle le décrit dans l'extrait suivant de l'entretien.

¹⁹Citation originale : “ [...] è dovuto al fatto del periodo brutto che abbiamo iniziato quando abbiamo dovuto chiudere le strutture [ai visitatori], quindi per me è stato abbastanza difficile concentrarmi sullo studio.”

²⁰ Citation originale : “No [influenze] esterne, assolutamente perché poi quando ero nell'app mi sono sempre sentita bene, ero contenta le cose andavano avanti bene, nel senso che capivo le cose, quando riesci a rispondere giusto sei contenta quindi quello ti dà una carica in più. Purtroppo però c'erano troppe cariche negative fuori per cui ti stanchi e niente.”

« Je veux dire que tu as envie de continuer, mais tu n'as pas la force mentale pour le faire. » (traduction libre)²¹

Pour Grazia l'épuisement était donc plutôt un frein à l'utilisation. De plus, il influençait la motivation de façon indirecte et inattendue, car à cause de la fatigue Grazia avait besoin de plus de temps pour apprendre et devait réviser plusieurs fois, car elle oubliait ce qu'elle avait déjà appris.

4.1.4.5 Résumé des dynamiques et des influences motivationnelles de Grazia sur l'apprentissage du portugais avec Babel

Grazia a utilisé l'application de manière régulière, avec quelques pauses pendant les deux mois de phase empirique. Sa motivation était tout le temps élevée et généralement linéaire. Elle décrit que pendant les deux mois elle était toujours motivée pour apprendre, mais que l'épuisement et l'augmentation de la charge de travail, liés au coronavirus, étaient très présents et rendait difficile l'apprentissage avec l'application.

Les influences qui ont agi sur sa motivation étaient soit positives soit négatives. En effet, plusieurs influences internes positives ont maintenu sa motivation à un niveau élevé. Mais malgré une forte motivation, certaines influences ont joué un rôle négatif, sans pour autant la faire abandonner. Dans le graphique (Figure 4.7), nous présentons toutes les influences repérées dans le cahier et dans l'entretien qui ont agi sur sa motivation. Pour faire ressortir l'intensité des influences et donc la longueur des séries, nous avons pris le nombre de segments codés pour chaque code, en les caractérisant positivement (valeur positive) ou négativement (valeur négative).

²¹ Citation originale : "Nel senso che hai voglia di andare avanti ma non hai la forza mentale per andare avanti."

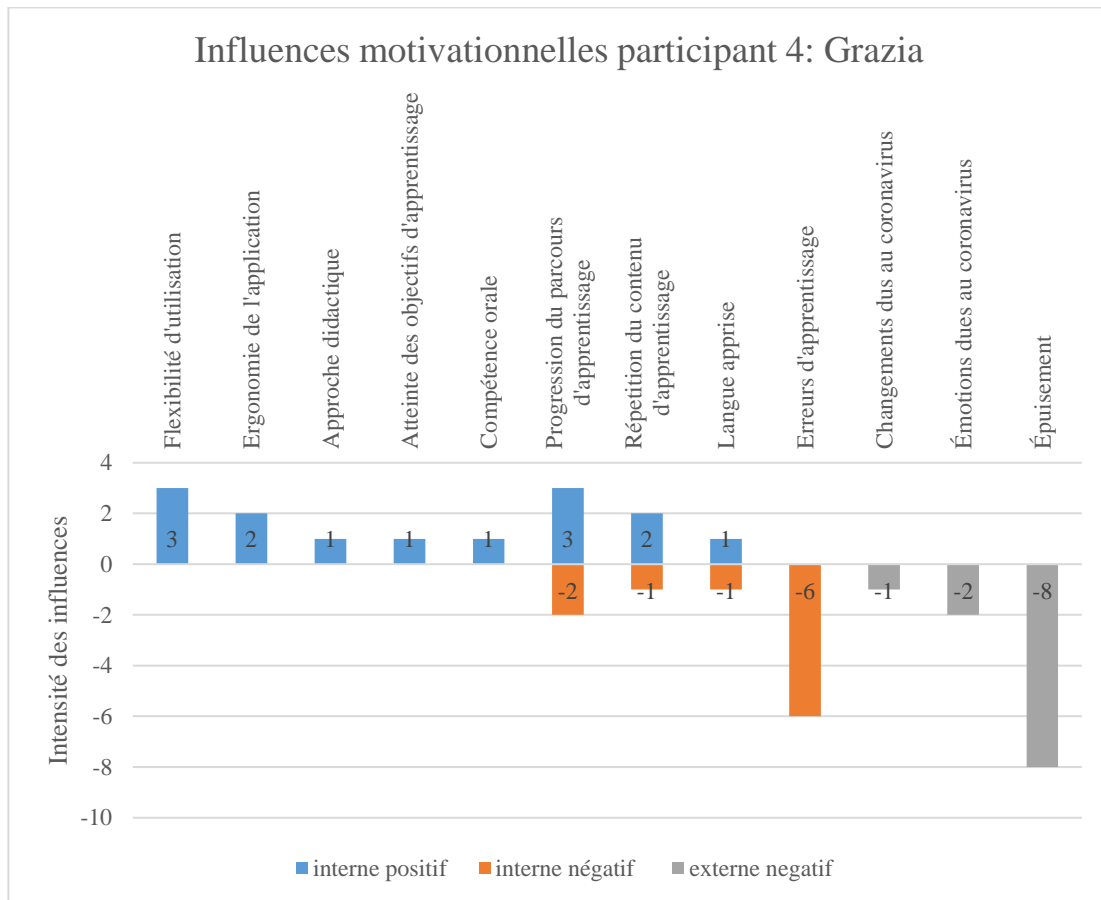


Figure 4.7 : Graphique des influences motivationnelles de Grazia

Les influences internes ont une autre spécificité : le fait d'être relatives à l'application et à son fonctionnement ou d'être liées à l'apprentissage de la langue en tant que tel. Dans le cas de Grazia, nous notons que les influences relatives à l'application (par exemple la flexibilité d'utilisation) ont tendance à être plus positives que les caractéristiques relatives à l'apprentissage de la langue (par exemple la répétition du contenu d'apprentissage). Mais pour certaines influences les deux caractéristiques sont indissociables et agissent ensemble pour cette influence, nous ne pouvons donc pas les partager clairement.

En conclusion, les influences ont agi sur la motivation actionnelle de Grazia pendant toute la phase empirique. Néanmoins, ces variations de motivation étaient relativement faibles et elle a donc poursuivi, avec quelques pauses, pendant les deux mois d'apprentissage.

4.2 Dynamiques motivationnelles à l'apprentissage d'une langue avec Babel pour l'ensemble des participants

Après avoir regardé en détail les quatre participants, nous nous proposons de faire une comparaison pour voir si nous trouvons des similitudes, du point de vue de la motivation initiale et des dynamiques motivationnelles d'une part, de celui des influences sur la motivation actionnelle d'autre part. En aucun cas nous ne voulons généraliser les résultats. L'idée est de voir si le parcours d'apprentissage et ses influences sont similaires ou sont uniques pour chacun des participants.

Le début de l'apprentissage est défini par la motivation initiale. C'est pourquoi les participants ont indiqué leur degré de motivation pour l'utilisation de l'application et l'apprentissage de la langue. Le graphique (Figure 4.8) montre le degré motivationnel initial de chaque participant pour l'apprentissage de la langue et pour l'apprentissage avec Babel. Il présente sur l'axe vertical le degré motivationnel de 0 à 10 pour les deux types de motivation initiale. Sur l'axe horizontal, les deux colonnes illustrent la motivation de chaque participant pour apprendre et pour utiliser Babel.

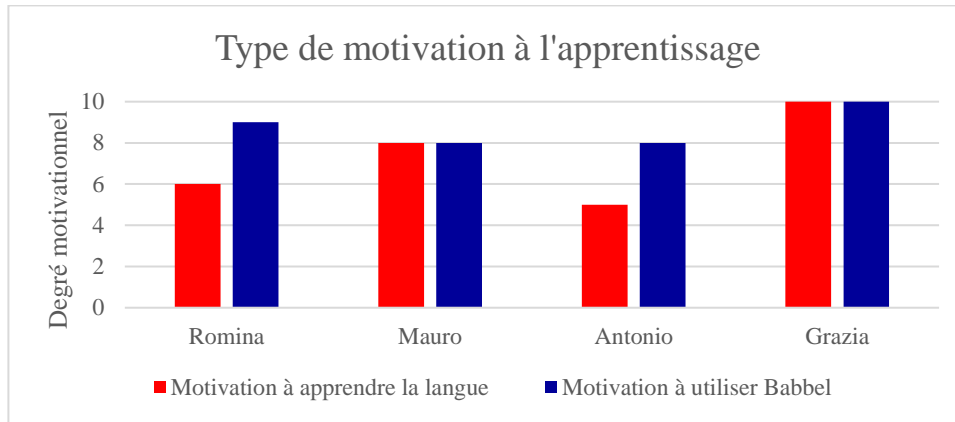


Figure 4.8 : Type de motivation à l'apprentissage pour l'ensemble des participants

Nous pouvons voir que Mauro et Grazia ont indiqué le même degré motivationnel pour les deux types de motivation. Au contraire, Romina et Antonio ont indiqué un degré motivationnel plus élevé de trois points pour l'utilisation de l'application par rapport à l'apprentissage de la langue. Si nous regardons les parcours des quatre participants, les deux qui ont poursuivi leur apprentissage le plus longtemps sont les deux qui ont indiqué le même degré motivationnel pour les deux volets.

En prenant en considération le parcours général des participants, nous voyons que chacun a utilisé l'application de manière différente et que chacun a eu des dynamiques motivationnelles personnelles. En effet, Antonio n'a même pas commencé, Romina l'a utilisé quelques jours et ensuite l'a abandonné, à trois reprises Mauro a essayé l'application pour l'abandonner tout de suite après et Grazia est la seule qui a utilisé Babel pendant les deux mois, avec quelques pauses. Sur le graphique (Figure 4.9), nous pouvons voir les courbes motivationnelles des quatre participants. En effet, le graphique (Figure 4.9) illustre sur l'axe vertical le degré motivationnel de 0 à 10 pour chaque session d'apprentissage de tous les participants (Antonio est dans la légende, mais comme il n'a fourni aucun degré motivationnel, dans le graphique il n'y a aucune

donnée sur lui). L'axe horizontal décrit les soixante jours de la phase empirique, avec le jour 1 comme début de l'apprentissage.

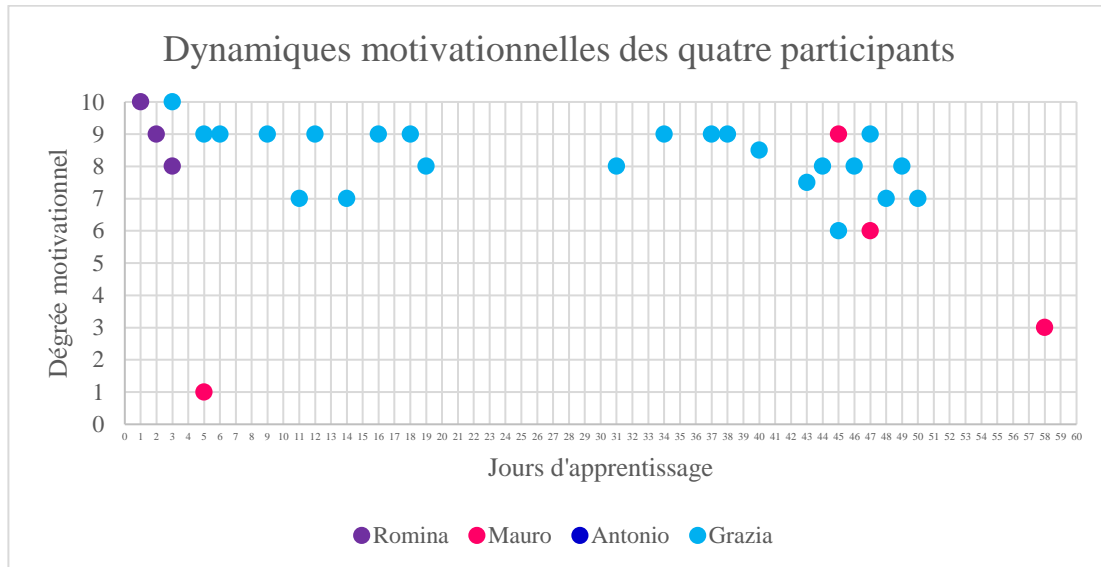


Figure 4.9 : Graphique des dynamiques motivationnelles des quatre participants

Même si les dynamiques sont différentes, nous retrouvons certains éléments communs aux participants. Premièrement, pour ceux qui ont utilisé l'application, il n'y a pas de corrélation entre la durée d'utilisation d'une session et la motivation. En effet, le degré motivationnel des participants ne variait pas en relation avec la durée de la session d'apprentissage, mais plutôt à cause de son contenu, comme nous pouvons le constater dans la section sur des influences internes (4.3.1).

Du point de vue du degré motivationnel, les trois participants ont indiqué une forte motivation (entre 9 et 10). En revanche, nous constatons des variations sur les points suivants : pour Romina, la motivation est restée constante (8 = motivation la plus basse), mais brève ; Mauro a connu d'importantes fluctuations de motivation (1-9-6-3) sur une longue période ; Grazia a eu une motivation constante (6 = motivation la plus basse) et sur une longue période.

Nous avons aussi recensé les pauses et les reprises qui ont caractérisé les périodes longues d'utilisation. Nous retrouvons cette réalité dans le parcours d'apprentissage de Mauro et de Grazia. Tous les deux font des pauses pendant plusieurs jours entre les périodes d'apprentissage. La différence entre les deux participants est qu'après les pauses Grazia reprenait pendant plusieurs sessions, alors que Mauro utilisait l'application une fois seulement, maximum deux. Nous pouvons supposer que le fait de faire des pauses pourrait être un élément favorable à la poursuite de l'apprentissage. Mais il faut probablement des influences externes pour reprendre l'apprentissage, sinon l'apprenant s'arrête, comme dans le cas de Romina.

Les pauses peuvent aussi aboutir à l'abandon, comme dans le parcours de Romina, de Mauro et d'Antonio. Si nous regardons les modalités d'abandon, les trois participants n'ont pas décidé drastiquement, du jour au lendemain, d'arrêter d'utiliser l'application. Au contraire ils pensaient en permanence, même Antonio, qui n'a jamais commencé, à reprendre ou commencer avec Babel. On peut comprendre cette attitude comme une sorte d'obligation morale. Ils pensent probablement qu'ils doivent l'utiliser l'application car ils l'ont à leur disposition.

En conclusion, les quatre parcours sont différents, tout comme leurs dynamiques motivationnelles. Cependant, certains éléments sont communs à tous les cas. Il faut maintenant déterminer si ces éléments et les dynamiques sont influencés par des aspects similaires pour les participants, et comment les différentes influences motivationnelles, internes et externes, agissent sur la motivation actionnelle.

4.3 Influences motivationnelles à l'apprentissage d'une langue avec Babel pour l'ensemble des participants

La motivation actionnelle est modifiée par des influences internes et externes à l'apprentissage. Dans le portrait des participants, nous avons analysé ces influences par

rapport au parcours d'apprentissage. Dans cette section, nous nous proposons de les regrouper et de regarder toutes les influences pour l'ensemble des participants. Tout d'abord nous analyserons les influences internes (4.3.1) ensuite les influences externes (4.3.2) et enfin la relation entre ces deux (4.3.3). Néanmoins, nous ne voulons pas généraliser, notre intention est de décrire les influences qui ont agi sur la motivation de nos quatre participants. Pour cette raison nous gardons la structure avec laquelle nous avons présenté les influences pour chacun des participants.

4.3.1 Influences internes sur la motivation à l'apprentissage d'une langue avec Babel pour l'ensemble des participants

Vu qu'Antonio n'a jamais commencé à utiliser Babel, dans cette section nous ne tenons compte que des résultats de Romina, Mauro et Grazia. Les influences internes à l'apprentissage sont variées et chaque participant a mis l'accent sur différents aspects de l'apprentissage. De plus pour les trois participants nous avons noté qu'il n'existe pas de séparation claire entre les influences internes relatives à l'application et les influences liées à l'apprentissage.

Le graphique suivant (Figure 4.10) regroupe les influences internes positives, mixtes et négatives individuelles des participants (au moyen d'une couleur différente pour chaque participant et de nuances pour le caractère positif et négatif), sur la base des indications du cahier d'observation et de l'entretien.

En observant l'ensemble des influences sur la motivation des participants, nous constatons que la majorité des influences sont de nature mixte. En effet, seulement trois influences ne sont que positives (aspect ludique, flexibilité d'utilisation et approche didactique) et quatre ne sont que négatives (connaissances antérieures, complexité du contenu d'apprentissage, dimension relationnelle et individualisation du parcours d'apprentissage). Les neuf autres influences sont à la fois mixtes et à la fois négatives.

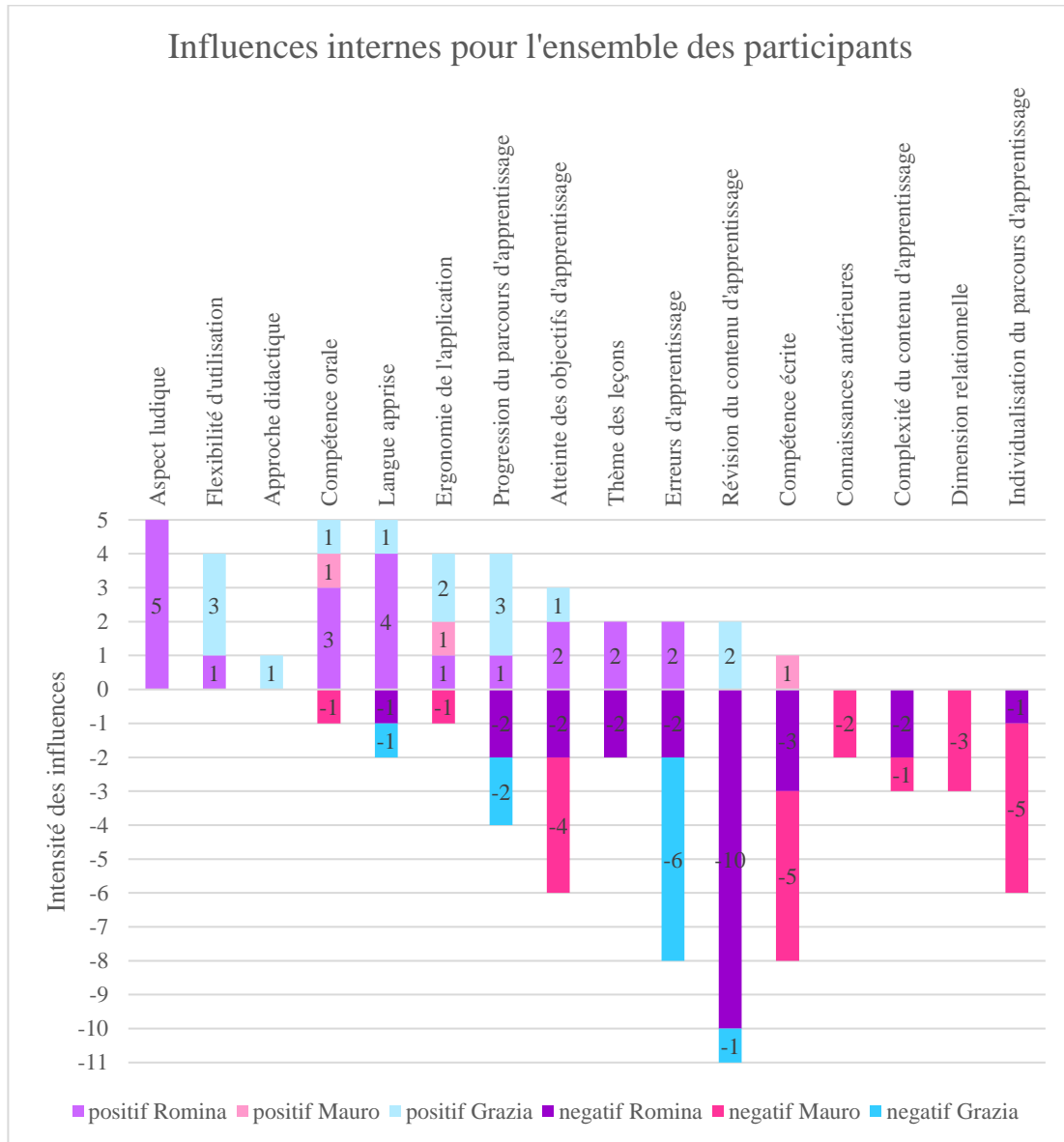


Figure 4.10 : Graphique des influences internes pour l'ensemble des participants

Cependant, la composition des influences montre que seulement dans trois cas (compétence orale, ergonomie de l'application et atteinte des objectifs d'apprentissage) tous les participants ont donné au moins une réponse. Pour Romina et Grazia, la compétence orale et l'ergonomie de l'application ont eu une influence positive, et mixte

pour Mauro. L'atteinte des objectifs a une influence positive pour Grazia, mixte pour Romina et seulement négative pour Mauro. De plus, l'intensité de l'influence varie pour chaque participant. Pour chacun, l'une des influences est plus forte, positivement ou négativement, que les autres. Cela peut signifier que même les influences sont particulières à la personne et que les influences sont en relation avec les attentes de l'apprenant.

En conclusion, nous voyons aussi une tendance dans la répartition des influences. Romina et Mauro, qui ont abandonné, ont plus d'influences négatives par rapport à Grazia qui a aussi des influences négatives, mais compensées par des influences positives, plus nombreuses que pour les deux autres participants.

4.3.2 Influences externes sur la motivation à l'apprentissage d'une langue avec Babel pour l'ensemble des participants

Les influences externes ont toutes été exprimées pendant l'entretien final et n'étaient pas considérées dans les cahiers d'observation, tout de suite après la session d'apprentissage. En outre, toutes les influences externes des participants sont de caractère négatif. L'environnement de l'apprentissage a donc agi seulement sur l'affaiblissement de la motivation. La crise sanitaire pendant la phase empirique de la recherche a généré plusieurs facteurs qui ont influencé la motivation des participants, par exemple les changements, l'incertitude pour le futur, les restrictions, le manque de rythme et les émotions que cela a suscité. D'autres influences externes, non liées au coronavirus, ont affecté la motivation, par exemple l'écart entre les fréquences d'utilisation, l'épuisement et les priorités différentes de la vie.

Mais les différentes influences externes n'ont pas eu la même intensité pour chaque participant. Le graphique suivant (Figure 4.11) illustre, pour chaque participant (au moyen d'une couleur différente), les influences externes qu'il a rapportées durant

l'entrevue. Dans le cas présent, chaque influence est caractérisée négativement (valeur négative), car toutes les influences externes sont négatives.

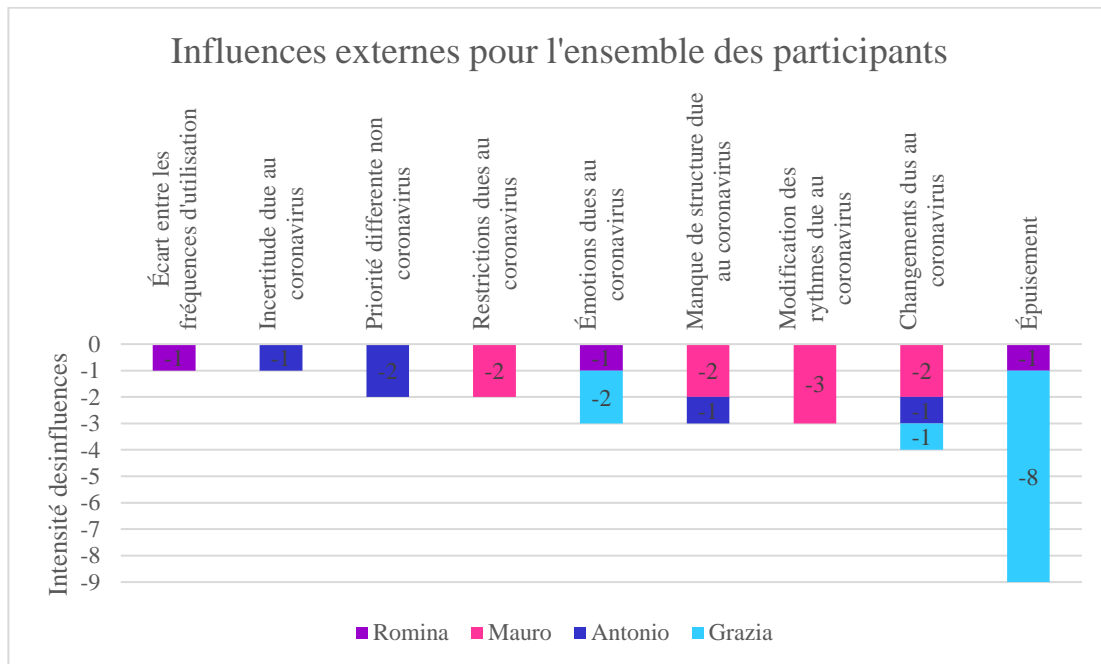


Figure 4.11 : Graphique des influences externes pour l'ensemble des participants

Du graphique, il ressort qu'aucune influence n'a concerné les quatre participants à la fois. Les changements dus au coronavirus ont influencé trois participants. En regardant plus en détail les similitudes et les différences entre les participants, nous pouvons voir qu'il y a une variation du nombre et de l'intensité des influences externes. En effet, nous constatons trois catégories d'influences externes négatives pour Grazia, dont une (l'épuisement) beaucoup plus forte que les autres. Nous observons aussi trois influences externes pour Romina, mais elles sont toutes les trois peu intenses (une entrée chacune). Nous constatons une catégorie de plus pour Antonio et Mauro par rapport aux deux autres participants. Mais pour Antonio, trois influences sur quatre sont peu intenses et une, la priorité différente, indépendante du coronavirus, est légèrement plus présente. Au contraire, pour Mauro les influences avaient une intensité

légèrement plus forte (deux entrées) et similaire pour trois influences, mais plus forte pour la quatrième (trois entrées).

En prenant en considération tous les influences externes, nous pouvons les classer en deux groupes, à savoir les influences externes liées au coronavirus et celles qui n'avaient rien à voir avec l'épidémie. En général, les influences causées par le coronavirus sont plus diversifiées (6 catégories), en fonction des particularités que le coronavirus a touchées dans la vie quotidienne des participants, et plus nombreuses (au total 16) que les influences non liées à la crise sanitaire (au total 12). En effet, les trois catégories d'influences non liées au coronavirus sont l'écart entre les fréquences d'utilisation, la priorité différente indépendante du coronavirus et l'épuisement. Mais même si elles présentent une intensité forte, il est nécessaire de rappeler que huit entrées sur 12 concernent une seule participante, Grazia, pour la catégorie de l'épuisement et que pour Mauro, aucune influence n'est indépendante du coronavirus.

En conclusion, nous pouvons voir que la même situation, dans ce cas le coronavirus, ne génère pas les mêmes influences, car les participants ont été confrontés à des difficultés, donc à des influences sur leur motivation, qui sont aussi en relation avec leur vie avant la crise sanitaire. Il n'en reste pas moins que la crise sanitaire a sûrement influencé négativement la motivation et a joué un rôle dans la décision d'abandon de Romina et Mauro ou de non-utilisation pour Antonio.

4.3.3 Relation entre influences internes et externes sur la motivation à l'apprentissage d'une langue avec Babel pour l'ensemble des participants

Dans cette dernière partie, nous allons observer la relation entre influences internes et influences externes. Cette comparaison révèle un aspect qui a un fort impact sur la motivation actionnelle.

Effectivement, les influences internes sont plus présentes que les influences externes. En effet, les influences internes sont en majorité pour les trois participants qui ont utilisé l'application. De plus, sur le cahier d'observation, toutes les entrées relatives à l'explication du niveau de motivation (question : *perché ?*) étaient de caractère interne et l'environnement d'apprentissage n'était jamais pris en considération. Même si nous regardons seulement les influences négatives, les influences internes sont plus importantes que les influences externes en nombre et en intensité. De plus, les influences externes sont uniquement négatives, donc elles affaiblissent la motivation. Au contraire, les influences internes avaient aussi des caractéristiques positives et mixtes qui compensaient les influences négatives de la même catégorie et faisaient augmenter la motivation.

En conclusion, cette différence d'intensité et de présence entre les influences internes et externes nous amène à supposer que les influences internes jouent un rôle plus important sur la motivation actionnelle que les influences externes. Néanmoins, les influences externes sont quand même présentes et elles font aussi pression sur la motivation.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Avec cette étude multicas, nous tentons d'analyser en profondeur les dynamiques (5.1) et les influences motivationnelles (5.2) tout au long des deux mois d'utilisation d'une application d'apprentissage d'une langue de façon autonome. Plus précisément les objectifs de recherche étaient :

1. Quelles sont les dynamiques motivationnelles des apprenants adultes pendant la période d'utilisation de l'application d'apprentissage autonome et mobile d'une langue étrangère ?
2. Quelles influences internes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile ?
3. Quelles influences externes contribuent à motiver ou à démotiver les apprenants adultes dans l'utilisation d'une application d'apprentissage autonome et mobile ?

Étant donné que les dynamiques motivationnelles et surtout les influences motivationnelles dans l'apprentissage autonome et mobile ne sont pas présentes dans beaucoup de recherches, et comme notre étude était exploratoire dans ce domaine, nous ne pouvons pas comparer certains résultats avec des recherches antérieures.

Dans ce chapitre, nous reprendrons tout d'abord les résultats relatifs aux dynamiques motivationnelles des quatre participants pour les mettre en relation avec les résultats des études précédentes. Ensuite, nous présenterons les résultats des influences internes et externes et nous les relierons aux recherches existantes à ce sujet.

5.1 Dynamiques motivationnelles de l'apprentissage d'une langue avec Babbel

Les dynamiques motivationnelles de l'apprentissage d'une langue sont étudiées dans plusieurs recherches. Mais la majorité des études se concentrent sur le gain linguistique et la motivation est un résultat secondaire. Or, il est important de prendre en compte la motivation initiale en plus de la motivation actionnelle pour être en mesure d'apprécier l'évolution de cette dernière.

Sur cet aspect, comme indiqué dans le questionnaire initial, nos quatre participants ont voulu apprendre une langue étrangère pour les voyages, et pour leur temps libre. Romina, Mauro et Grazia avaient en plus un intérêt personnel pour la langue. Pour Mauro et Antonio l'apprentissage de la langue était important aussi du point de vue professionnel. Les résultats de l'étude de Vesselinov et Grego (2016) sur la source de motivation initiale montraient que les participants qui avaient comme but d'apprendre l'espagnol avec Babbel pour le travail avaient plus de succès avec l'apprentissage linguistique. Si nous regardons l'utilisation de l'application par les deux participants de notre étude qui ont indiqué le travail comme source de motivation, Mauro a essayé Babbel seulement quatre fois pendant les deux mois d'utilisation et Antonio n'a même pas commencé l'apprentissage avec l'application. Donc, dans notre étude, le travail comme source de la motivation initiale n'a pas garanti la motivation actionnelle des participants.

Dans la motivation initiale, le type de motivation envers l'apprentissage autonome et mobile est aussi à prendre en considération. En effet dans le questionnaire sociodémographique et motivationnel nous avons mis deux questions sur la motivation initiale, l'une concernant la motivation à apprendre la langue et l'autre à apprendre avec l'application. Nous avons opté pour cette distinction, car Ushioda (2013), dans son article théorique, explique que la motivation pour utiliser une application pour

l'apprentissage d'une langue peut être liée à l'apprentissage de la langue ou à l'utilisation de l'application. Néanmoins, la chercheuse n'indique pas si l'un ou l'autre des aspects a une influence plus importante sur la motivation de l'apprenant. Dans notre étude, les réponses des quatre participants sur la motivation initiale, figurant sur le questionnaire sociodémographique et motivationnel, peuvent être divisées en deux catégories. Pour Mauro et Grazia la motivation initiale pour apprendre la langue est au même niveau que la motivation pour utiliser Babel. Au contraire, Romina et Antonio ont donné un degré motivationnel plus élevé pour l'utilisation de l'application que pour l'apprentissage de la langue. En regardant les quatre parcours, les deux participants qui ont poursuivi leur apprentissage plus longtemps sont les deux qui ont donné les deux degrés motivationnels au même niveau. Nous pouvons donc supposer que pour persévérer dans l'apprentissage d'une langue avec une application, il ne suffit pas d'être motivé pour utiliser l'application. Il faut aussi avoir une motivation élevée pour l'apprentissage de la langue.

Du point de vue de la motivation actionnelle tout au long de l'apprentissage et donc des dynamiques motivationnelles, les résultats du degré motivationnel de chaque session présentée sur les cahiers d'observation des participants, nous montrent que la motivation n'a pas un niveau constant, mais qu'elle subit des variations d'une session à l'autre. Ce résultat démontre la théorie de Dörnyei (2000) qui explique la motivation actionnelle comme une évolution longitudinale, mais pas constante. De plus, la motivation actionnelle est propre à chaque participant. Effectivement, il n'existe aucune ressemblance entre les quatre courbes qui décrivent les dynamiques motivationnelles des participants à notre étude. Cette unicité des dynamiques motivationnelles est visible sur une courte comme sur une longue période. En effet, deux études qui ont décrit les dynamiques de l'apprentissage d'une langue étrangère en salle de classe (Waninge *et al.*, 2014; Yashima et Arano, 2014) ont trouvé le même résultat d'unicité du degré motivationnel, alors que l'une recherchait les changements

de la motivation sur une période courte pendant quelques leçons de langue (Waninge *et al.*, 2014), tandis que l'autre s'intéressait à tout le parcours scolaire de l'apprenant (Yashima et Arano, 2014).

À partir des résultats du cahier d'observation et des réponses à l'entretien final, nous pouvons aussi observer que la perception envers l'application et la motivation sont plus basses qu'au démarrage, sauf pour Grazia qui a encore une attitude positive envers l'apprentissage avec Babel, bien qu'elle n'ait plus évalué son degré motivationnel à 10, comme au début de l'apprentissage. Donc nos résultats diffèrent de ceux de Vesselinov *et al.* (2009) qui ont trouvé que la motivation finale des participants était plus élevée qu'au début. Ce qui se peut expliquer pour le fait qu'ils ont pris en considération seulement les participants qui ont conclu la période d'utilisation. De plus, pour trois des quatre participants à notre étude, les résultats sont également différents de toutes les études recensées par Pollara et Broussard (2011), qui démontrent une attitude positive envers l'apprentissage autonome et mobile.

Enfin le taux d'abandon du parcours d'apprentissage pour trois des quatre participants à notre recherche va plutôt dans le sens négatif de l'étude multicas d'Isbell *et al.* (2017), dans laquelle les participants n'ont continué que par obligation envers la recherche. Comme nous avons dit tout au début aux participants qu'ils n'étaient pas obligés d'utiliser l'application sauf s'ils étaient motivés, aucun participant n'a continué par obligation, contrairement à l'étude d'Isbell *et al.* (2017). De plus, notre recherche reprend les deux réalités présentes dans l'étude de Nielson (2011). D'un côté, seulement une sur quatre participants a continué pendant les deux mois. Dans l'étude de Nielson (2011), le pourcentage correspondant était de 1,5 % pour 326 participants. De plus, alors que les participants de l'étude Nielson (2011) étaient motivés au début, la moitié n'a même pas commencé l'apprentissage, comme pour notre recherche dans le cas d'Antonio.

Les résultats de notre recherche sont donc plutôt négatifs concernant l'apprentissage d'une langue avec une application mobile. La situation particulière dans laquelle la recherche s'est déroulée a sûrement influencé les résultats. Mais plusieurs influences internes non liées à la crise sanitaire ont aussi agi sur la motivation des participants. Dans la section suivante, nous regarderons en détail les influences qui ont abouti à ces résultats concernant les dynamiques motivationnelles.

5.2 Influences motivationnelles sur l'apprentissage d'une langue avec Babbel

Les dynamiques motivationnelles des participants sont uniques, car chacun subit aussi des influences internes et externes individuelles qui agissent sur le degré motivationnel. Jusqu'à présent, dans les recherches, ces influences ne sont pas beaucoup prises en considération ni traitées systématiquement, surtout pour l'apprentissage autonome et mobile d'une langue étrangère. C'est pourquoi nous ne prenons en considération que quelques influences de notre recherche comparables aux résultats d'autres études.

Concernant les influences internes, la flexibilité et la possibilité d'individualisation de l'apprentissage reviennent souvent dans les théories sur les caractéristiques d'une application d'apprentissage mobile (Albero, 2000; Tremblay, 1996, cité dans Albero, 2003; Kukulska-Hulme, 2009). Pour ce qui est de la flexibilité, notre recherche révèle que pour deux participantes (Romina e Grazia) la flexibilité d'utilisation de l'application avait une influence positive qui a fait augmenter leur motivation, ce qui confirme les théories sur l'apprentissage autonome et mobile. Au contraire, l'aspect de l'individualisation de l'apprentissage est totalement négatif dans nos résultats. En effet, cette influence est perçue par deux participants (Romina et Mauro) de manière négative, voire très négative (Mauro a mentionné cinq entrées négatives à ce sujet). Nous pouvons donc supposer que l'individualisation avec Babbel n'était pas suffisante pour nos participants. Ce défaut rejoint aussi d'autres influences internes négatives, car sans

possibilité d'individualiser l'apprentissage, l'application fournit des contenus qui n'étaient pas en adéquation avec les objectifs des participants et qui les démotivaient lors de l'apprentissage de la compétence écrite par exemple.

Les résultats de notre recherche montrent que l'aspect ludique de l'apprentissage avec une application a une influence positive. Romina a apprécié le fait que l'application présentait le contenu sous forme de jeu, sans devoir écrire (au début). Cette caractéristique se retrouve aussi dans l'étude de Brugnoli (2005, cité dans Sharples *et al.*, 2006), qui montre que les jeunes adultes aiment ce type d'apprentissage. Romina (25 ans) est en effet la participante la plus jeune dans notre étude. Cela va donc dans le sens du résultat de l'étude de Brugnoli (2005, cité dans Sharples *et al.*, 2006). Brugnoli (2005, cité dans Sharples *et al.*, 2006) qui ajoute que l'âge joue un rôle important et que les jeunes sont plus à l'aise avec les technologies et les utilisent plus. Nous ne retrouvons pas ce résultat dans notre étude. En effet, après les trois utilisations initiales avec un haut degré motivationnel, Romina, la plus jeune n'a pas aimé l'application et l'a abandonnée tout de suite après.

En ce qui concerne les influences externes, les recherches considèrent aussi le rôle de l'enseignant et ne sont donc pas pertinentes pour une comparaison avec nos résultats. Nous pouvons cependant faire quelques observations sur ce type d'influences provenant de l'environnement de l'apprenant et de son apprentissage. Si nous prenons en considération les composantes de la motivation de Csizér et Dörnyei (2005), nous retrouvons dans notre étude une influence externe sur ces composantes, subie par nos participants. En effet, la situation extraordinaire de l'épidémie de coronavirus a changé certaines composantes de la motivation des participants, par exemple l'instrumentalité et les attitudes envers les locuteurs L2 et leur communauté. En effet, à cause de la crise sanitaire, la mobilité a été réduite, donc les participants qui prévoyaient d'étudier la

langue pour faire des voyages dans les régions où on la parle ont vu s'évanouir cette possibilité, ce qui a fait baisser leur motivation, comme dans le cas de Romina.

Indépendamment de la nature interne ou externe des influences, ces dernières ont fait diminuer la motivation de trois participants de notre recherche (Romina, Mauro et Antonio), au point de les pousser à l'abandon. Pour Romina, l'influence qui a agi de la manière la plus décisive en faveur de l'abandon était interne, à savoir la répétition du contenu d'apprentissage. Au contraire, Antonio n'a subi que des influences externes, puisqu'il a abandonné avant de commencer une session. Enfin, Mauro a subi presque uniquement des influences négatives, internes et externes, qui ont également agi sur sa décision d'abandon. Dans l'étude de Nielson (2011) les participants ont aussi donné comme explication de leur abandon des facteurs internes à l'apprentissage, comme des problèmes reliés à la technique, et des influences externes, comme le changement de lieu de travail. Dans la littérature, nous trouvons aussi deux autres articles qui ont documenté les influences sur la motivation dans la classe de langue (Jung, 2011; Trang et Baldauf Jr, 2007). Les deux sont arrivés à la conclusion que les influences internes entretiennent une motivation élevée et que ce sont les influences externes qui jouent un rôle plus fort dans la démotivation et l'abandon. Dans notre étude, nous ne retrouvons pas cette distinction nette entre les influences internes et externes, mais plutôt, comme pour Nielson (2011), un mélange entre les deux. En effet, dans notre étude, l'abandon ne dépend pas seulement des facteurs externes. Au contraire, pour deux participants (Romina et Mauro) les influences internes négatives étaient plus importantes que les influences externes. Nous supposons plutôt que ce n'est pas la caractéristique interne ou externe qui influence la démotivation, mais la répartition d'influences positives et négatives. Nous considérons en effet l'abandon comme le résultat d'une absence d'équilibre entre les influences positives et négatives. Le cas de Grazia confirme cette hypothèse. Elle subissait plusieurs influences négatives, mais elle a poursuivi l'apprentissage grâce aux influences positives qui la motivaient.

En conclusion, sans pouvoir généraliser, notre étude va dans le sens de la théorie de Dörnyei (2000) qui envisage la motivation actionnelle comme une combinaison de dynamiques motivationnelles uniques pour chaque apprenant, sur lesquelles agissent des influences internes et externes à l'apprentissage qui sont aussi propres à chacun.

CONCLUSION

Les applications d'apprentissage autonome et mobile d'une langue offrent aux travailleurs adultes une possibilité d'apprendre ou d'améliorer une langue étrangère de manière flexible, sur des temps courts, sans avoir à participer à des cours traditionnels ni à partir en séjour linguistique. Plusieurs recherches ont voulu tester plusieurs applications présentes sur le marché, mais la motivation d'apprentissage a été prise en considération seulement en marge de ces recherches, comme un résultat supplémentaire. Dans la littérature spécifique sur l'apprentissage autonome et mobile nous ne trouvons aucune recherche qui expose les facteurs influençant la motivation pendant l'apprentissage.

L'objectif de notre recherche est de documenter le processus motivationnel à moyen terme de l'utilisation d'une application d'apprentissage d'une langue étrangère (Babbel) parmi de façon autonome auprès des adultes travailleurs suisses. Les recherches empiriques antérieures vont dans le sens de la théorie de Dörnyei (2000), qui affirme que la motivation actionnelle peut varier pendant l'apprentissage et que cette variation est causée par des influences internes ou externes à l'apprenant et au contenu de l'apprentissage.

Dans notre étude multicas portant sur des travailleurs tessinois, nous avons tenté de rapprocher cette théorie de l'apprentissage autonome et mobile, grâce à l'utilisation pendant deux mois de l'application Babbel et à la collecte des données tout au long de cette période, sur le niveau de la motivation et la façon dont il a été influencé. Grâce à ces données collectées via un questionnaire sociodémographique et motivationnel au

début, via le cahier d'observation pendant toute la phase empirique et via l'entretien final, nous avons pu décrire les dynamiques motivationnelles de chaque participant et avons rédigé une description des influences internes et externes qui agissent positivement et/ou négativement sur la motivation.

Comme nous avons choisi une étude multicas, nos résultats ne sont pas généralisables et ils ne peuvent pas être séparés du contexte de la recherche (Hamel, 1997). En effet, le fait que les participants n'étaient pas recrutés de manière aléatoire, mais en partant d'un échantillonnage de convenance parmi notre entourage, constitue une limite à notre recherche. Bien que ils ne l'avaient pas exprimé, les participants ont peut-être eu un biais de déshabilité qui a pu influencer leur comportement étant donné la proximité qu'ils entretien avec la chercheuse. De plus, dans l'étude de cas, le contexte est une partie fondamentale pour la recherche et les résultats. Le caractère extraordinaire de la période que tout le monde a vécue début 2020, avec la pandémie de coronavirus, a influencé aussi la collecte des données et les résultats eux-mêmes. Notre contexte de recherche est donc unique et non reproductible.

Mais nos résultats nous ont permis de poser les bases pour continuer la recherche sur les dynamiques motivationnelles de l'apprentissage autonome et mobile, comme suggéré par Kukulska-Hulme (2009). Les principaux résultats auxquels nous avons abouti sont les suivants. Premièrement, chaque apprenant a un parcours unique du point de vue de la motivation tout au long de l'apprentissage et les influences motivationnelles sont elles aussi uniques. Deuxièmement, les influences internes sur le degré motivationnel sont plus prégnantes et ponctuelles que les influences externes. Cependant, la nature interne et externe des influences n'agit pas sur l'abandon. C'est plutôt le manque d'équilibre de la relation entre influences positives, mixtes et négatives qui détermine l'abandon, souvent progressif, de l'apprentissage avec l'application.

Notre recherche vise seulement à constituer un éventuel point de départ pour analyser les dynamiques et les influences motivationnelles pour l'apprentissage autonome et mobile. Cette recherche débouche sur plusieurs pistes pour l'avenir. Tout d'abord, la même recherche peut prendre en considération un plus grand échantillon pour consolider les résultats de la présente étude, en identifiant les résultats qui restent stables d'une étude à une autre. En outre, il serait intéressant de prendre en considération les profils de travailleurs pour voir s'il y a une relation entre le profil et la motivation actionnelle pour l'apprentissage d'une langue avec une application. La recherche pourrait également examiner le lien entre les dynamiques et influences motivationnelles et le gain linguistique. Du point de vue méthodologique, le degré motivationnel et ses influences peuvent être enregistrés non seulement tout de suite après les sessions d'apprentissage, mais aussi pendant des moments fixes de la journée, pour avoir une analyse plus fine du contexte quotidien des participants qui explique l'utilisation ou non de l'application d'apprentissage autonome et mobile, la variation de la motivation pour l'utiliser et les influences qui ont agi sur ce choix.

Nous estimons donc que notre recherche contribue à l'avancement des connaissances sur la motivation actionnelle de l'apprentissage autonome et mobile. Elle peut aider à envisager certaines améliorations de l'application d'apprentissage. En effet, bien que l'application ait été appréciée par les utilisateurs, les participants ont signalé une influence négative interne à l'apprentissage, notamment le fait que l'application ne tenait pas compte de leurs objectifs d'apprentissage, a influencé leur parcours. Le fait de ne pas pouvoir individualiser, par exemple avoir un apprentissage seulement sur les compétences orales, a amené deux apprenants à abandonner. Nous espérons que notre étude pourra inspirer d'autres recherches, qui expliqueront l'aspect motivationnel de l'apprentissage autonome et mobile et inspireront les concepteurs des applications, pour qu'ils puissent intégrer l'aspect de la motivation dans leur produit.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE ET MOTIVATIONNEL

Partecipante _____ Data _____

Questionario sociodemografico e motivazionale

Nel quadro della ricerca sulle Influenze e dinamiche motivazionali nell'utilizzo di un'applicazione d'apprendimento autonomo di una lingua straniera da parte di adulti lavoratori.

Indicazioni: Per favore compili questo questionario completando in modo esaustivo. Se dovesse avere delle domande, non esiti a chiedere delucidazioni alla ricercatrice in qualsiasi momento. Nel questionario si fa riferimento alle lingue straniere; all'interno di questa ricerca consideriamo lingue straniere tutte le lingue, oltre la lingua madre, che non sono presenti nell'ambiente della persona, quindi anche se il francese ed il tedesco sono delle lingue nazionali, le consideriamo come lingue straniere perché non sono lingue correnti all'interno del Canton Ticino.

Informazioni personali

1. Nome e cognome:

2. Indirizzo di posta elettronica:

3. Anno di nascita: _____

4. Genere: M F

5. Impiego lavorativo:

6. Ambito lavorativo (es. educazione, sanità, ...):

7. Come è organizzato il suo tempo lavorativo (orari, turni, giorni liberi, ecc.)?

Informazioni di carattere linguistico

8. Qual è la sua lingua madre?

9. Quali altre lingue conosce? A che livello? Con quali metodi sono state studiate?

		Lingue					
<i>9. a Inserisca nella tabella tutte le lingue (oltre la lingua madre) nelle quali riesce ad avere almeno una conversazione semplice</i>							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.
<i>9. b Metta una crocetta sul suo livello linguistico per ogni lingua conosciuta</i>							
Livello	Elementare	A1					
		A2					
	Intermedio	B1					
		B2					
Avanzato		C1					
		C2					
<i>9. c Inserisca il numero delle settimane, dei mesi o degli anni di studio corrispondenti ai vari metodi d'apprendimento</i>							
Metodo d' apprendimento							
Scuola							
Corso di lingua settimanale							
Soggiorno linguistico							
Online							
Applicazione							
Altro (specificare)							

10. Quali altre lingue ha imparato, anche se non riesce più ad avere una conversazione semplice?

11. Se ha già utilizzato dei programmi in linea o delle applicazioni per apprendere una lingua, quale programma ha utilizzato?

Lingua	Programma o applicazione

Il suo interesse per l'apprendimento di una lingua straniera

12. Quale lingua sceglie per questa ricerca?

- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Inglese | <input type="checkbox"/> Svedese | <input type="checkbox"/> Norvegese |
| <input type="checkbox"/> Tedesco | <input type="checkbox"/> Turco | <input type="checkbox"/> Danese |
| <input type="checkbox"/> Francese | <input type="checkbox"/> Olandese | <input type="checkbox"/> Russo |
| <input type="checkbox"/> Spagnolo | <input type="checkbox"/> Polacco | |
| <input type="checkbox"/> Portoghese | <input type="checkbox"/> Indonesiano | |

13. Qual è il suo livello linguistico in questa lingua? (Mettere una crocetta sul livello più pertinente)

Principiante(A0)	A1	A2	B1	B2	C1	C2
------------------	----	----	----	----	----	----

14. Perché ha scelto di apprendere/migliorare questa lingua?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Lavoro | <input type="checkbox"/> Ragioni personali (es. imparare la lingua del partner) |
| <input type="checkbox"/> Tempo libero, viaggi | <input type="checkbox"/> Altro (specificare) |
| <input type="checkbox"/> Scuola | _____ |
| <input type="checkbox"/> Utilizzo dell'applicazione | |
| <input type="checkbox"/> Interesse personale | |

Il suo interesse nei confronti della ricerca

15. Sono motivato/a ad imparare/migliorare la lingua straniera scelta.
(Cerchiare il numero che più corrisponde al suo livello di motivazione)

☹ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ☺

15a. Perché? _____

16. Se non ci fosse stata la ricerca avrebbe studiato lo stesso questa lingua?

- Sì Forse No

17. Sono motivato/a ad utilizzare Babbel. (Cerchiare il numero che più corrisponde al suo livello di motivazione)

☹ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ☺

17a. Perché? _____

18. Se non ci fosse stata la ricerca avrebbe utilizzato lo stesso metodo d'apprendimento (Babbel)?

Sì Forse No

18.a Se ha risposto "forse" o negativamente, quale altro metodo d'apprendimento avrebbe utilizzato?

19. Prima di interessarsi alla ricerca, aveva già sentito parlare di Babbel?

Sì No

19.a Se ha risposto in maniera affermativa, in che modo ha sentito parlare di Babbel?

Amici /conoscenti

Ricerca su internet

Lavoro

Altro (specificare)

Pubblicità

20. In quale momento pensa di utilizzare Babel? Quanto tempo per ogni sessione? Con che frequenza?

21. Che tipo di competenze linguistiche pensa di migliorare?

22. Che benefici potrebbe avere sul suo quotidiano?

**La ringrazio di cuore per dedicato del tempo per partecipare alla mia
ricerca,**

ora si comincia lo studio con Babel!

ANNEXE B

CAHIER D'OBSERVATION

Data	_____ . _____ . _____	Ora	_____ :	_____							
Minuti	<input type="checkbox"/> Meno di 10	<input type="checkbox"/> Tra 10 e 20	<input type="checkbox"/> Più di 20								
Corso:	_____	Ripasso	<input type="checkbox"/> Sì								
Lezioni:	_____		<input type="checkbox"/> No								
Motivazione	☹ 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	☺
Perché:	_____ _____ _____ _____										

ANNEXE C

ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Intervista finale condotta parzialmente

Domanda 1. Come è stata la tua esperienza generale dell'apprendimento con Babbel?

Domanda 2. Cosa ti è piaciuto dell'applicazione? Cosa non ti è piaciuto?

Aspetti positivi applicazione

Aspetti negativi applicazione

Domanda 3. Potresti descrivermi come hai utilizzato normalmente Babbel?

Momento della giornata

Frequenza

Quale tipo di attività

Quanto tempo

Conforme alle prospettive?

Domanda 4. Com'era la tua motivazione quando hai iniziato ad utilizzare Babbel?
Com'è evoluta la tua motivazione durante il percorso d'utilizzazione di Babbel?

- Motivazione iniziale
- Evoluzione / andamento della motivazione
- Conforme alle prospettive?

Domanda 5. Quali fattori hanno influenzato il tuo percorso con l'applicazione?
Quali fattori hanno fatto aumentare la tua motivazione?
Quali l'hanno fatta diminuire?
Ci sono dei fattori che hanno inciso di più sulla motivazione?

- Influenze positive
- Influenze negative
- Influenze più incisive

Domanda 6. La crisi sanitaria causata dal Coronavirus, ha cambiato il tuo quotidiano?
Ha influenzato il tuo modo di apprendere attraverso l'applicazione?
Ha influenzato pure la tua motivazione?

- Cambiamenti nella quotidianità prima/durante il Coronavirus
- Cambiamenti apprendimento prima/durante il Coronavirus
- Cambiamenti motivazione prima/durante il Coronavirus

Domanda 7. (In caso di abbandono prima dei due mesi) Tra tutti i fattori, quali hanno avuto un'influenza determinante sulla tua scelta di abbandonare l'apprendimento?

Fattori determinanti

Fattori secondari

Domanda 8. (In caso di abbandono prima dei due mesi) Hai abbandonato in maniera drastica o graduale?

Modalità d'abbandono

Domanda 9. (In caso di conclusione dei due mesi) Ti piacerebbe continuare l'apprendimento con Babbel? Perché?

Proseguimento del percorso di formazione

ANNEXE D

GRILLE DE CODAGE DES INFLUENCES MOTIVATIONNELLES

Influences internes

Code	Description	Sous-catégorie	Exemple
Approche didactique (approccio didattico)	Comment l'application pousse à apprendre le contenu.	positif	È un approccio più diretto. <i>C'est une approche plus directe</i>
		négatif	-
Aspect ludique (aspetto ludico)	Le fait que l'apprentissage prenne la forme d'un jeu.	positif	Quello che è sotto forma di gioco ero mega motivata <i>pour tout ce qui se présentait sous la forme d'un jeu, j'étais méga motivé</i>
		négatif	-
Atteinte des objectifs d'apprentissage (realizzazione degli obiettivi d'apprendimento)	L'apprentissage est conforme à ce que l'apprenant visait comme objectif.	positif	Mi sento un genio 53 risposte giuste su 54 <i>J'ai l'impression d'être un génie 53 des 54 bonnes réponses</i>
		négatif	Mi chiedevano di più di quello che io mi ero prefissata di fare <i>Ils demandaient plus que ce que j'avais prévu de faire</i>

Compétence écrite (competenza scritta)	Les aspects de l'écriture sur l'apprentissage.	positif	Ce l'ho fatta a scrivere "thank you!" <i>J'ai réussi à écrire "thank you!"</i>
		négatif	Non riuscivo a scrivere ortograficamente "grazie" <i>Je n'arrivais pas à épeler "merci"</i>
Compétence orale (competenza orale)	Le parler et l'écoute dans l'apprentissage.	positif	La parte di ascolto, la parte di dover parlare bella <i>La partie sur l'écoute, la partie sur le fait de devoir parler, très bien</i>
		négatif	L'è düra! La pronuncia [...] sono impossibili <i>C'est difficile ! La prononciation [...] est impossible</i>
Complexité du contenu d'apprentissage (complessità del contenuto d'apprendimento)	La complexité du contenu causait généralement des difficultés à l'apprenant.	positif	-
		négatif	Io ho fatto delle partite dove si arriva e si incontra la difficoltà e poi dici: chi me lo fa fare, e poi lo lasci lì <i>J'ai joué à des jeux [sessions d'apprentissage] où tu arrives au point de buter sur une difficulté. Et puis tu te dis : Qui m'oblige à faire ça ? Et tu laisses tomber</i>
Connaissances antérieures (preconoscenze)	Les connaissances linguistiques et technologiques à avoir avant le début de l'apprentissage avec l'application.	positif	-
		négatif	Mi mancavano [...] le regole della fonetica inglese <i>Je ne connaissais pas [...] les règles de la phonétique anglaise</i>

Dimension relationnelle (dimensione relazionale)	La relation entre l'apprenant et les concepteurs de l'application.	positif	-
		négatif	Mi è mancato anche l'aspetto relazionale <i>L'aspect relationnel m'a également manqué</i>
Ergonomie de l'application (ergonomia dell'applicazione)	La structure et la présentation de l'application et de son contenu d'apprentissage.	positif	Mi piace com'è fatta, com'è strutturata <i>J'aime son aspect, sa structure</i>
		négatif	Non mi è piaciuto il mischiare più livelli di competenze <i>Je n'ai pas aimé mélanger plusieurs niveaux de compétences</i>
Erreurs d'apprentissage (errori d'apprendimento)	Les erreurs commises pendant les leçons.	positif	Nella prima lezione ho fatto tutto senza neanche un errore <i>Lors de la première leçon, j'ai tout fait sans la moindre erreur</i>
		négatif	Ero frustrata perché sbagliavo sempre <i>J'étais frustrée parce que j'avais toujours des erreurs</i>
Flexibilité d'utilisation (flessibilità d'utilizzazione)	La flexibilité que l'application offre à l'apprenant.	positif	Si può prendere in mano dappertutto <i>Tu peux l'utiliser partout</i>
		négatif	-
Individualisation du parcours d'apprentissage (individualizzazione del percorso d'apprendimento)	Le fait de pouvoir rendre l'application adaptée à chaque participant, en fonction de ses objectifs d'apprentissage.	positif	-
		négatif	Il programma è rigidamente strutturato e quindi non permette all'allievo di eliminare una parte di contenuti che per lui non sono necessari. <i>Le programme est structuré de manière rigide et ne permet donc pas à l'étudiant d'éliminer une partie du contenu qui ne lui est pas nécessaire</i>

Langue apprise (lingua imparata)	Les aspects linguistiques de la langue choisie pour l'apprentissage avec l'application.	positif	Ero curiosa di vedere quali altre parole sono uguali al tedesco <i>J'étais curieuse de voir quels autres mots sont identiques à l'allemand</i>
		négatif	Confondo con lo spagnolo già in spagnolo confondevo ser e estar <i>Je confondais avec l'espagnol, et déjà en espagnol je confondais ser et estar</i>
Progression du parcours d'apprentissage (progressione del percorso d'apprendimento)	Les aspects inhérents à la progression de l'apprenant tout au long de son parcours d'apprentissage.	positif	Le cose le imparavo in fretta <i>J'apprenais des choses rapidement</i>
		négatif	Ho scoperto questa parola ieri e adesso dovrei già saperla scrivere? <i>J'ai découvert ce mot hier et maintenant je suis censé savoir comment l'épeler ?</i>
Répétition du contenu d'apprentissage (ripetizione del contenuto d'apprendimento)	Les aspects relatifs à la répétition et à la révision du contenu déjà appris.	positif	Il ripasso [...] riprende esattamente la lezione, in modo diverso ma buono <i>La révision [...] reprend exactement la leçon, d'une manière différente mais bonne</i>
		négatif	La parte dove devi scrivere, ripetere è noiosissima <i>La partie où tu dois écrire et répéter est tellement ennuyeuse</i>
Thème des leçons (tema delle lezioni)	Les aspects en relation avec le thème de la leçon.	positif	Volevo sapere cosa c'era nella lezione 2 <i>Je voulais savoir ce qu'il y avait dans la deuxième leçon</i>
		négatif	Non mi piaceva il tema della prima lezione <i>Je n'ai pas aimé le thème de la première leçon</i>

Influences externes

Toutes les influences externes sont négatives

Code	Description	Exemple
Changements dus au coronavirus (cambiamenti dovuti dal Coronavirus)	Le coronavirus a provoqué des changements qui ont affecté l'apprentissage.	Però è dovuto al fatto del periodo brutto che abbiamo iniziato quando abbiamo dovuto chiudere le strutture <i>Mais c'est dû à la mauvaise période que nous avons entamée lorsque nous avons dû fermer les structures</i>
Émotions dues au coronavirus (emozioni date dal coronavirus)	Les émotions ressenties pendant le coronavirus ont affecté l'apprentissage	Ero un po' depressa dalla situazione generale <i>J'étais un peu déprimé par la situation générale</i>
Incertitude due au coronavirus (incertezza data dal Coronavirus)	Le coronavirus a généré une incertitude envers le futur.	Non sappiamo ancora o non abbiamo ancora messo a fuoco al cento per cento le metodologie per dare le note alla fine del semestre con in più il problema che c'è la responsabilità anche nel preparare gli esami di fine tirocinio che ancora oggi non si sa bene cosa dobbiamo fare <i>Nous ne savons pas encore où nous ne nous sommes pas encore concentrés à cent pour cent sur les méthodes d'évaluation à la fin du semestre, avec le problème supplémentaire qu'il y a aussi la responsabilité de préparer les examens à la fin du stage et nous ne savons toujours pas ce que nous devons faire</i>

Manque de structure dû au coronavirus (mancanza di struttura a causa del Coronavirus)	Pendant le confinement dû au coronavirus, le temps n'est plus structuré comme avant.	Ecco la non struttura della vita non ti permette di fare una struttura di apprendimento <i>La non-structure de la vie ne te permet pas de respecter une structure d'apprentissage</i>
Restrictions dues au coronavirus (restrizioni date dal Coronavirus)	Les restrictions de la période de confinement influencent l'apprentissage.	Le restrizioni sociali date dalla quarantena <i>Les restrictions sociales de la quarantaine</i>
Modification des rythmes due au coronavirus (modifica dei ritmi a causa del Coronavirus)	Les rythmes de la journée ont subi une modification à cause du coronavirus et cela influence l'apprentissage	Rompendo un po' tutto quello che sono i ritmi del giorno della notte <i>Briser un peu les rythmes du jour et de la nuit</i>
Écart entre les fréquences d'utilisation (distanza tra le frequenze d'utilizzo)	L'écart entre les sessions d'utilisation rend difficile la poursuite de l'apprentissage.	Dopo un mese ho detto: basta ormai è passato troppo tempo, non mi ricordo più le lezioni che ho fatto <i>Au bout d'un mois, je me suis dit : trop longtemps est passé, je ne me souviens pas des leçons que j'ai suivies</i>
Épuisement (stanchezza)	Le fait d'être épuisé influence le désir d'apprendre avec l'application.	La stanchezza non ti permette di memorizzare tutto, così quindi limita un po' <i>La fatigue ne te permet pas de tout mémoriser, alors elle limite un peu</i>
Priorité différente, indépendamment du coronavirus (priorità differente non Coronavirus)	Autres activités qui ont la priorité sur l'apprentissage avec Babel.	La testa era da altre parti <i>J'avais la tête ailleurs</i>

RÉFÉRENCES

- Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi, *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur* (p. 139-159). Vicennes-St Denis : Laboratoire Paragraphe.
- Albero, B. (2003). Les centres de ressources langues: interfaces entre matérialité et virtualité. *Revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck*, 469-482.
- Albero, B. (2009). Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J. C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (p. 659-685). Paris : Presses Universitaires de France.
- Albero, B. et Kaiser, A. (2009). Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. Les leçons d'une enquête. *Distances et savoirs*, 7(1), 31-37. doi: 10.3166/ds.7.31-37
- Amsellem-Mainguy, Y., Labadie, F. et Metton, C. (2007). Technologies de l'information et de la communication. *L'Harmattan*, 4(46), 14-19.
- Bradley, L., Al-Sabbagh, K. et Vigmo, S. (2018). Mobile language learning for integration – A case study of Babbel as a complementary tool. *Babbel Press*, 1-12.
- Brewer, S. S. (2013). Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Lidil*, 48, 189-208. doi: 10.4000/lidil.3331
- Cacchione, A. (2014). La creatività nel mobile language learning attraverso l'applicazione LingoBee del progetto europeo SIMOLA. *ELLE*, 3(1), 91-111.

- Chen, X.-B. (2013). Tablets for informal language learning: student usage and attitudes. *Language Learning & Technology*, 17(1), 20-36.
- Confédération suisse. (1999, Etat 2018). *Constitution fédérale de la Confédération suisse*.
- Conseil de l'Europe. (2018). Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues. Dans *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Récupéré de <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe>
- Csizér, K. et Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
- Desimone, L. M. et Le Floch, K. C. (2004). Are we asking the right questions? Using cognitive interviews to improve surveys in education research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 1-22. doi: 10.3102/01623737026001001
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78. doi: 10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538. doi: 10.1348/000709900158281
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Malden : Blackwell.
- Elaish, M. M., Shuib, L., Abdul Ghani, N., Yadegaridehkordi, E. et Alaa, M. (2017). Mobile learning for english language acquisition: taxonomy, challenges, and recommendations. *IEEE Access*, 5, 19033-19047. doi: 10.1109/ACCESS.2017.2749541
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière éducation.

- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.
- Gsteiger, M. (2012). Dialetti. Dans *Dizionario storico della Svizzera*. Berna : Accademia svizzera di scienze umane e sociali. Récupéré de <https://hls-dhs-dss.ch/articles/024595/2012-04-19/>
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal-Paris : L'Harmattan.
- Hsu, L. (2013). English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: a cross-national study. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 197-213. doi: 10.1080/09588221.2011.649485
- Huang, C. S. J., Yang, S. J. H., Chiang, T. H. C. et Su, A. Y. S. (2016). Effects of situated mobile learning approach on learning motivation and performance of efl students. *Educational Technology & Society*, 19(1), 263-276.
- Huang, Y.-M., Huang, Y.-M., Huang, S.-H. et Lin, Y.-T. (2012). A ubiquitous english vocabulary learning system: evidence of active/passive attitudes vs. usefulness/ease-of-use. *Computers & Education*, 58(1), 273-282. doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.008
- Isbell, D., Rawal, H., Oh, R. et Loewen, S. (2017). Narrative perspectives on self-directed foreign language learning in a computer- and mobile-assisted language learning context. *Languages*, 2(4), 1-20. doi: 10.3390/languages2020004
- Janner, M. C., Casoni, M. et Bruno, D. (2019). *Le lingue in Svizzera Addendum: Analisi dei dati dell'indagine sulla lingua, la religione e la cultura 2014*. Bellinzona : Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.
- Jung, S. K. (2011). Demotivating and remotivating factors in learning english: a case of low level college students. *English Teaching*, 66(2), 47-72. doi: 10.15858/engtea.66.2.201106.47
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach* (1st ed). New York : Springer.

- Kuimova, M., Burleigh, D., Uzunboylu, H. et Bazhenov, R. (2018). Positive effects of mobile learning on foreign language learning. *TEM Journal*, 7(4), 837-841. doi: 10.18421/tem74-22
- Kukulka-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157-165. doi: 10.1017/S0958344009000202
- Leis, A., Tohei, A. et Cooke, S. D. (2015). Smartphone assisted language learning and autonomy. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 5(3), 75-88. doi: 10.4018/IJCALLT.2015070105
- Linard, M. (2003a). Autoformation, éthique et technologies: enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-263). Hermès : Lavoisier.
- Linard, M. (2003b). Les TIC en éducation : un pont possible entre faire et dire. Dans G. Langouet, *Les jeunes et les médias* (p. 151-177). Paris : Hachette.
- Loewen, D. S., Isbell, D. R. et Sporn, Z. (2018). Learning spanish with babbel. *Babbel Press*, 1-22.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Mohammadi, M. et Alavi, S. T. (2016). On the effect of self-motivation instruction on the language learners' belief on autonomy. *IJRELT*, 4(1), 41-51.
- Nielson, K. B. (2011). Self-study with language learning software in the workplace: what happens? *Language Learning & Technology*, 15(3), 110-129.
- Office fédéral de la santé publique OFSP. (2020a). *Maladie COVID-19, symptômes et traitement, origine du nouveau coronavirus*. Récupéré de <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/krankheit-symptome-behandlung-ursprung.html>

- Office fédéral de la santé publique OFSP. (2020b). *Nouveau coronavirus : voici comment nous protéger*. Récupéré de <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/so-schuetzen-wir-uns.html>
- Office fédéral de la statistique. (2020). Frontaliers. Dans *www.bfs.admin.ch*. Récupéré de <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/arbeits-erwerb/erwerbstaetigkeit-arbeitszeit/erwerbstaetige/schweizer-innen-auslaender-innen/grenzgaenger-innen.html>
- Office fédéral du personnel. (2019). *Exigences*. Récupéré de <https://www.stelle.admin.ch/stelle/fr/home/arbeiten-beim-bund/anforderungen.html>
- Pandolfi, E. M., Casoni, M. et Bruno, D. (2016). *Le lingue in Svizzera: Analisi di dati delle Rilevazioni strutturali 2010-12*. Bellinzona : Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.
- Pollara, P. et Broussard, K. K. (2011). Mobile technology and student learning: what does current research reveal? *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 3(3), 34-42. doi: 10.4018/jmbl.2011070103
- Repubblica e Cantone Ticino. (2020a, 11 mars). *Coronavirus: aggiornamento sulla situazione in Ticino 11.03.2020*. Bellinzona : Repubblica e Cantone Ticino.
- Repubblica e Cantone Ticino. (2020b, 13 mars). *Coronavirus: aggiornamento sulla situazione in Ticino 13.03.2020*. Bellinzona : Repubblica e Cantone Ticino.
- Repubblica e Cantone Ticino. (2020c, 14 mars). *Coronavirus: aggiornamento sulla situazione in Ticino 14.03.2020*. Bellinzona : Repubblica e Cantone Ticino.
- Repubblica e Cantone Ticino. (2020d, 26 février). *Coronavirus: aggiornamento sulla situazione in Ticino 26.02.2020*. Bellinzona : Repubblica e Cantone Ticino.
- Repubblica e Cantone Ticino. (2020e, 27 mars). *Coronavirus: aggiornamento sulla situazione in Ticino 27.03.2020*. Bellinzona : Repubblica e Cantone Ticino.

- Repubblica e Cantone Ticino. (2020f, 25 février). *Coronavirus: caso confermato in Ticino*. Bellinzona : Repubblica e Cantone Ticino.
- Repubblica e Cantone Ticino. (2020g). *COVID19 (DSS)*. Récupéré de <https://www4.ti.ch/dss/dsp/covid19/home/>
- Repubblica e Cantone Ticino. (2020h, 30 avril). *Direttive per la riapertura delle scuole dell'obbligo nell'anno scolastico 2019/2020 (73)*. DECS.
- Repubblica e Cantone Ticino. (2020i, 24 avril). *Attività economiche: aperture previste dal 27.4.2020*.
- Repubblica e Cantone Ticino. (2020j, 1^{er} mai). *COVID19 Dati Ticino*.
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 854-881. doi: 10.1080/09588221.2018.1456465
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sharples, M., Taylor, J. et Vavoula, G. (2006). A theory of learning for the mobile age. Dans R. Andrews et C. Haythornthwaite, *The Sage Handbook of Elearning Research* (p. 221-247). London : Sage publications.
- Soleimani, E., Ismail, K. et Mustaffa, R. (2014). The acceptance of mobile assisted language learning (MALL) among post graduate ESL students in UKM. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 457-462. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.02.062
- Souriyavongsa, T., Abidin, M. J. Z., Sam, R., Mei, L. L. et Aloysius, I. B. (2013). Investigating learning english strategies and english needs of undergraduate students at the national university of Laos. *English Language Teaching*, 6(10), 57-71. doi: 10.5539/elt.v6n10p57
- Spiess, F. (2012). Dialetti: Svizzera italiana. Dans *Dizionario storico della Svizzera*. Berna : Accademia svizzera di scienze umane e sociali. Récupéré de <https://hls-dhs-dss.ch/articles/024595/2012-04-19/>

- Steel, C. (2012). Fitting learning into life: language students' perspectives on benefits of using mobile apps. Dans M. Brown, M. Hartnett et T. Stuart, *Future challenges, sustainable futures* (p. 875-880). Wellington : Proceedings ascilite.
- Stockwell, G. (2013). Tracking learner usage of mobile phones for language learning outside of the classroom. *CALICO Journal*, 30, 118-136.
- TNS Opinion & Social. (2012). *Europeans and their languages* (386). European Commission, Directorate-General for Communication.
- Trang, T. T. T. et Baldauf Jr, R. B. (2007). Demotivation: understanding resistance to english language learning –The case of vietnamese students. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 79-105.
- Traxler, J. (2007). Defining, discussing and evaluating mobile learning: the moving finger writes and having writ... *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(2), 1-12. doi: 10.19173/irrodl.v8i2.346
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210. doi: 10.1080/09588221.2010.538701
- Ushioda, E. (2013). Motivation matters in mobile language learning: a brief commentary. *Language Learning & Technology*, 17(3), 1-5.
- Vesselinov, R. et Grego, J. (2016). The Babbel efficacy study. *Babbel Press*, 1-32.
- Vesselinov, R., Grego, J., Habing, B. et Lutz, A. (2009). *Measuring the attitude and motivation of Rosetta Stone® users*.
- Viberg, O. et Grönlund, Å. (2013). Systematising the field of mobile assisted language learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 5(4), 72-90. doi: 10.4018/ijmbL.2013100105
- Waninge, F., Dörnyei, Z. et De Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, 98(3), 704-723.

- Welch, D., Welch, L. et Piekkari, R. (2005). Speaking in tongues: the importance of language in international management processes. *International Studies of Management & Organization*, 35(1), 10-27.
- Yashima, T. et Arano, K. (2014). Understanding EFL learners' motivational dynamics: a three-level model from a dynamic systems and sociocultural perspective. Dans Z. Dörnyei, Dr. P. D. MacIntyre et A. Henry, *Motivational dynamics in language learning*. Bristol : Channel View Publications.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. Los Angeles : SAGE.