

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EXPÉRIENCE OPTIMALE DES APPRENANTS DE L2 : CLASSE VIRTUELLE VS PRÉSENTIELLE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

IMANE SAHRAOUI

SEPTEMBRE 2024

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.12-2023). 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

J'aimerais commencer mes remerciements avec une expression de gratitude très utilisée dans ma langue maternelle, l'arabe. Cette expression a été la réponse à toutes les questions concernant l'avancement de mes études : « Al-ḥamdu li-l-lāh », qui signifie : « rendre grâce à Dieu ». Quel privilège ce fut de pouvoir vivre cette belle aventure académique et la partager avec des personnes formidables, à ça je dis : « Al-ḥamdu li-l-lāh ».

Ce travail n'aurait jamais eu lieu sans le soutien constant de mon directeur de recherche M. Michael Zuniga, qui m'a accompagnée à travers cette aventure, qui m'a aidée à joindre mon intérêt pour la psychologie positive et la didactique des langues. Je vous serai éternellement reconnaissante pour votre patience, votre partage infini de connaissances et votre bienveillance.

J'aimerais également remercier les professeurs de notre département qui ont contribué à mon parcours en m'enrichissant de leurs expertises et qui m'ont inspirée à pousser mes études encore plus loin. Un grand merci aux membres de mon jury d'évaluation, Mme Beaudry et M. Papin, merci infiniment de contribuer à cette étape importante de mon parcours académique.

Un remerciement spécial à mon époux Hichem, qui m'a soutenue et qui m'a accompagné jusqu'à la ligne d'arrivée. Merci d'être à mes côtés et de me soutenir dans cette belle aventure qu'est la vie.

Je remercie également les femmes de ma communauté qui sont toujours une source d'inspiration pour moi, qui malgré les enjeux auxquels elles font face, continuent de persévérer et contribuer à la société du mieux qu'elles peuvent. Un remerciement spécialement pour une enseignante remarquable, tata Amina.

Enfin, je tiens à remercier ma famille pour son soutien inconditionnel et son amour. Je me compte chanceuse d'être entourée de personnes inspirantes de tous âges, qui me rappellent tous les jours pourquoi ça vaut la peine de faire ce qu'on fait.

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire avant tout à mes chers parents Aomar et Rachida, qui m'ont tout donné pour être la personne que je suis aujourd'hui. Leur amour inconditionnel et leurs sacrifices personnels nous ont permis de nous épanouir. Vous êtes ma principale source d'inspiration et mes modèles de vie.

À mes grands-parents, Ali, Aicha, Zahra, Ahmed et Ali qui nous ont appris les plus belles valeurs et qui nous ont donné amour, culture et langue.

À ma grande sœur adorée, Soumia, un symbole et modèle de bienveillance, qui m'a donné de l'amour et de la force à n'en plus finir, depuis le premier jour. Trente ans plus tard et je rêve encore d'être comme ma sœur chérie.

À mon grand frère adoré, Moussa, mon partenaire de jeu, mon meilleur ami, qui a toléré ma présence toute notre enfance, de la cour de récréation aux corridors de l'université.

À mon petit frère chéri, Assim, le plus beau cadeau du monde, le bébé de notre famille, qui me fait toujours sourire, et qui m'inspire par sa sagesse et son intellect.

À mes nièces d'amour Leyla et Jana pour qui le flow vient naturellement. J'espère que vous aurez des expériences optimales dans tout ce que vous entreprendrez.

À mon époux chéri, Hichem, qui m'a accompagnée dans la rédaction de ce mémoire et qui s'y connaît aujourd'hui autant que moi sur l'expérience optimale!

À mes chères amies Rym, Selma, Samira et Tasnim, qui ont suivi mon parcours académique universitaire de près et qui m'ont soutenue à travers cette belle aventure.

À mes élèves, j'espère être le carburant de vos expériences optimales dans ma classe.

Et enfin à M. Michael Zuniga, qui a été l'étincelle qui a allumé la flamme du flow dans mon parcours académique. Je ne vous serai jamais suffisamment reconnaissante pour cette formidable expérience et pour les horizons qu'elle m'a ouverts.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	10
CHAPITRE 1 Problématique.....	12
1.1 Contexte.....	12
1.2 L'Expérience optimale.....	14
1.3 L'apprentissage en ligne et l'expérience optimale	16
1.4 Objectifs	17
1.5 Pertinence scientifique et sociale.....	18
CHAPITRE 2 Cadre théorique	19
2.1 L'expérience optimale	19
2.1.1 L'équilibre compétences-défi perçu.....	21
2.1.2 L'attention	22
2.1.3 L'intérêt.....	23
2.1.4 Le sentiment de contrôle.....	23
2.2 L'apprentissage des langues en ligne	24
2.3 L'expérience optimale et le contexte d'apprentissage en didactique des langues secondes	26
2.3.1 L'EO dans un contexte d'apprentissage en présentiel	26
2.3.2 L'EO dans un contexte d'apprentissage en ligne.....	31
2.4 Motivations pour cette étude.....	33
2.5 Questions de recherche.....	33
CHAPITRE 3 Méthodologie.....	35
3.1 Type de recherche	35
3.2 Participants	35
3.3 Instruments et moyens de collecte de données	36
3.4 Considérations éthiques	39

3.5	Déroulement.....	39
3.6	Analyse et traitement des données.....	40
3.6.1	Codification des tâches.....	40
3.6.2	Questionnaire	40
3.6.3	Analyses.....	40
CHAPITRE 4 Résultats et analyses.....		42
4.1	Statistiques descriptives pour l’EO expérimentée en présentiel et en ligne	42
4.2	L’EO expérimenté en présentiel et en ligne selon les types de tâche (Q1, Q2)	43
4.2.1	La moyenne d’EO par type de tâche selon le contexte.....	43
4.2.2	L’EO expérimentée en présentiel et en ligne selon les caractéristiques des tâches	45
4.2.3	Description des tâches en ligne suscitant et inhibant l’EO (Q1 et Q2)	47
4.2.3.1	Tâches en ligne suscitant l’EO	48
4.2.3.2	Tâches en ligne inhibant l’EO	49
4.3	L’EO selon le niveau de compétence en L2 et la familiarité avec les technologies (Q3)	50
4.3.1	EO et le niveau de compétence en L2	51
4.3.2	L’EO et l’expérience avec la technologie.....	52
4.3.3	Expérience optimale dans le contexte en ligne selon l’aisance avec la technologie	52
4.4	Résumé des résultats.....	54
CHAPITRE 5 Discussion.....		55
5.1	Réponses aux questions de recherche	55
5.1.1	L’EO et les caractéristiques de tâches en présentiel et en ligne.....	55
5.1.1.1	EO des tâches évaluées et décrites par les participants et leurs caractéristiques	56
5.1.2	L’EO selon l’expérience avec la technologie et le niveau de compétence.....	59
5.2	Implications pour l’enseignement d’une L2	62
5.3	Limites méthodologiques	63
5.4	Perspectives de recherches futures.....	64
CONCLUSION.....		65
ANNEXE A Questionnaire (version abrégée).....		67
ANNEXE B Situations anti-EO		81
RÉFÉRENCES		85

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4-A Statistiques descriptives pour les mesures d'EO	43
Tableau 4-B La moyenne d'EO par type de tâche selon le contexte	44
Tableau 4-C La moyenne d'EO selon les caractéristiques de tâches en présentiel et en ligne	46
Tableau 4-D Fréquence des tâches en ligne suscitant l'EO selon les participants	48
Tableau 4-E Tâches en ligne qui inhibent l'EO selon les participants.....	49
Tableau 4-F Expérience optimale et niveau de compétence objectif et relatif.....	51
Tableau 4-G Corrélations entre aisance avec la technologie et EO en ligne	52
Tableau 4-H Statistique de corrélation de Pearson entre l'expérience optimale et la préférence pour les cours en ligne	54
Tableau 0-A Situations décrites comme inhibitrices d'EO en ligne	81

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EO : Expérience optimale

L2 : Langue seconde

LE : Langue étrangère

L1 : Langue première

ALS : Apprentissage des langues secondes

RÉSUMÉ

La dernière décennie a été marquée par de grands avancements technologiques dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes, notamment la hausse des cours de langue en ligne. Ce contexte d'apprentissage (en ligne) présente des enjeux cognitifs, affectifs et sociaux (Nozawa et coll., 2021) qui diffèrent des cours en présentiel (Moore, Guichon et Rouselle, 2022). Nous savons aujourd'hui que l'expérience affective des apprenants en classe de langue exerce une influence sur les composantes cognitives. Plusieurs constats concernant l'effet inhibiteur des émotions négatives sur l'apprentissage et facilitateur des émotions positives sur l'apprentissage (Damasio, 2012, Swain, 2013). Peu d'études se sont intéressées à l'expérience affective en classe de langue en ligne. Le passage aux cours en ligne présente plusieurs enjeux. En effet, la présence de distractions, les frustrations liées aux problèmes de connexion et le manque de familiarité avec la technologie, ainsi que le détachement social et émotionnel (Dewaele et coll., 2022) peuvent avoir lieu et sont quelques exemples de ce à quoi l'apprenant doit faire face lors de cours en ligne. La présente étude offre une comparaison de l'expérience affective des apprenants de langue seconde, dans le contexte d'apprentissage en ligne et en présentiel. C'est à l'aide de la théorie de l'expérience optimale (EO), que cette comparaison se fera. L'EO est une forme de motivation intrinsèque qui reflète le plein engagement, la concentration et la curiosité permettant à un apprenant d'accomplir une tâche d'apprentissage de manière optimale et d'éprouver des émotions positives (Csikszentmihalyi, 1997). À l'aide d'un questionnaire distribué auprès d'apprenants adultes ($N = 24$) du français L2 et de l'anglais L2, que nous avons répondu à trois questions de recherche. La première concernait l'influence du contexte sur l'EO. La seconde concernait les types et caractéristiques de tâches qui permettent de vivre une EO dans les deux contextes. Afin de répondre à cette question, les apprenants devaient évaluer et décrire des tâches. Enfin, la troisième concernait l'effet de l'expérience avec la technologie et le niveau de compétence dans la L2 sur l'EO, dans les deux contextes. Des analyses statistiques de comparaison et de corrélation ont été faites afin de répondre à ces questions. Les résultats de cette étude suggèrent que le contexte d'apprentissage interagit bel et bien avec l'EO des apprenants de L2. En effet, les tâches qui sollicitent la communication et les interactions suscitent davantage une EO en présentiel, qu'en ligne. Alors que les tâches d'écriture et de lecture suscitent plutôt une EO en ligne. Des corrélations positives entre l'aisance avec la technologie et l'EO en ligne ont été soulevées.

Mots clés : Expérience optimale, apprentissage en ligne, présentiel, L2, technologie, motivation

ABSTRACT

The last decade has seen major technological advances in second language learning, notably the rise of online synchronous language courses. This (online) learning context presents cognitive, affective, and social issues (Nozawa and al., 2021) that differ from face-to-face courses (Moore, Guichon and Rouselle, 2022). We now know that learners' affective experience in the language classroom has an influence on cognitive components. Several observations have been made concerning the inhibiting effect of negative emotions on learning, and the facilitating effect of positive emotions on learning (Damasio, 2012, Swain, 2013). Few studies have examined the affective experience of online language learning. The move to online courses presents several challenges. Indeed, the presence of distractions, frustrations linked to connection problems and unfamiliarity with technology, as well as social and emotional detachment (Dewaele and al., 2022) can take place and are just a few examples of what the learner must face during online courses. The present study offers a comparison of the affective experience of second language learners in the context of online and face-to-face learning. This comparison will be made using the Flow Theory (Flow). Flow is a form of intrinsic motivation that reflects the full engagement, focus and curiosity that enable a learner to complete a learning task optimally and experience positive emotions (Csikszentmihalyi, 1997). Using a questionnaire distributed to adult learners ($N = 24$) of L2 French and L2 English, we addressed three research questions. The first regarding the influence of context on Flow. The second, the type and characteristics of tasks that enable Flow to be experienced in both contexts. To answer this question, learners were asked to evaluate and describe tasks. The third concerned the effect of experience with technology and L2 proficiency on Flow in both contexts. Comparative and correlational statistical analyses were performed to answer these questions. The results of this study suggest that the learning context does indeed interact with L2 learners' Flow. Indeed, tasks involving communication and interaction are more likely to elicit Flow in the classroom than online. Writing and reading tasks, on the other hand, are more likely to elicit Flow online. Positive correlations between comfort with technology and online Flow have also been identified.

Keywords : Flow, online learning, face-to-face, L2, technology, motivation

INTRODUCTION

Parmi les nombreux enjeux auxquels font face les enseignants de L2 et leurs élèves, l'expérience socioaffective en est un majeur (Nozawa et coll., 2021, tel que cité dans Dewaele et MacIntyre, 2022). En effet, mes collègues et moi nous entendons pour dire que motiver des élèves en classe de langue n'est pas sans embûches. Aujourd'hui, il existe plusieurs manières de dispenser des cours de langues. Durant la période de pandémie, une explosion des cours de langues en ligne a été notée. Le contexte d'apprentissage en ligne présente des enjeux qui diffèrent grandement du contexte en présentiel (Moore, Guichon et Rouselle, 2022). Effectivement, l'expérience affective des élèves en classe joue un rôle important dans leurs apprentissages. La promotion des émotions positives plutôt que négatives leur permettrait d'apprendre et de s'épanouir davantage (Dewaele et coll., 2022; Dewaele et MacIntyre, 2022; Guichon et Roussel, 2021; Moore, Guichon et Roussel, 2022). Lors de cours de langue en ligne, les mêmes enjeux affectifs sont présents avec d'autres enjeux supplémentaires (p. ex., : difficultés de concentration dues aux distractions). Dans le cadre de cette étude, nous chercherons à évaluer l'expérience affective vécue par les apprenants de L2 lorsqu'ils accomplissent diverses activités dans deux contextes, soit en présentiel et en ligne. Pour ce faire, nous utiliserons le construit de l'expérience optimale (EO) (Csikszentmihalyi, 1997). L'EO est largement définie comme une forme de motivation intrinsèque, qui permet de s'adonner à une activité ou une tâche de sa propre volonté, avec plein engagement et qui permet ultimement l'épanouissement et favorise l'apprentissage.

Dans le cadre de ce mémoire, nous commencerons par exposer dans le premier chapitre, le contexte d'élaboration de cette étude, une introduction à l'expérience optimale et aux enjeux liés à l'apprentissage en ligne, ainsi que les objectifs et la pertinence sociale et scientifique de la recherche en question. Nous présenterons par la suite, dans le second chapitre, les assises théoriques dans lesquelles elle s'insère, soit la théorie de l'expérience optimale, ses composantes, ainsi que les constats soutenus dans la littérature scientifique à ce jour dans les deux contextes d'apprentissage, en ligne et en présentiel. Ensuite, nous présenterons dans le troisième chapitre la démarche méthodologique qui nous a permis de réaliser la recherche. Nous présenterons le terrain de recherche, le profil des participants, l'outil de collecte de données et ses différentes sections. Par la suite, dans le quatrième chapitre, il sera question des résultats et des analyses statistiques qui ont permis de faire ressortir les résultats les plus pertinents lors de la collecte de données. Enfin, dans le cinquième chapitre, nous répondrons aux questions de recherche, puis ferons un parallèle avec les études antérieures. Enfin, il sera question d'une courte discussion sur les

implications des résultats pour l'enseignement des L2, ainsi qu'une présentation des limites de la présente recherche et des recommandations pour des recherches futures.

CHAPITRE 1

Problématique

1.1 Contexte

La dernière décennie a été marquée par de grands avancements technologiques dans le domaine de l'éducation, notamment la hausse des cours de langue en ligne. Cette modalité d'apprentissage (en ligne) présenterait des enjeux qui pourraient différer des cours en présentiel (Moore, Guichon et Rouselle, 2022). Les cours de langue en ligne initialement adoptés dans le but de faciliter l'accès aux apprenants et leur offrir l'opportunité de connecter avec d'autres apprenants d'ailleurs, sont devenus, en 2020, une nécessité (St-Jean et Brouillet, 2020). En effet, la période de pandémie a poussé de nombreux établissements à adopter la formule d'apprentissage en ligne, ce qui a transformé non seulement les interactions entre les apprenants et les enseignants, mais la manière de concevoir l'enseignement, laissant place à une toute autre forme d'expérience d'apprentissage. L'enseignement en ligne est une méthode d'enseignement médiée par la technologie, il peut être fait de manière synchrone ou asynchrone. Le contexte d'apprentissage, en ligne ou en présentiel, présente des différences sur le plan environnemental, mais également pédagogique, cognitif et affectif (Dewaele et coll., 2022; Guichond et Rouselle, 2021; Moore, Guichon et Rouselle, 2022; Thai, De Wever et Valcke, 2020).

Les recherches récentes sur l'expérience avec l'apprentissage en ligne nous ont montré une facette différente de ce contexte d'apprentissage (Marchand et Gutierrez, 2012) et nous amènent à nous poser des questions sur les pratiques pédagogiques, mais également sur l'impact de ce changement de contexte ou d'environnement sur notamment l'expérience affective des élèves. Il a été rapporté que bien que l'expérience d'apprentissage semble la même, c'est-à-dire, même contenu, mêmes personnes, mêmes approches, l'expérience affective n'est pas la même (Guichond et Rouselle, 2021). Il semblerait que sur le plan socioaffectif, une tendance vers le désengagement et le détachement émotionnel est rapportée dans les contextes en ligne. Une fluctuation dans la motivation est également perçue (Nozawa et coll., 2021 tel que cité dans Dewaele et MacIntyre, 2022). Ainsi, un cours en ligne ne serait pas seulement un simple changement d'environnement. Il semble plutôt que le contexte d'apprentissage interagisse sur beaucoup plus d'éléments que nous le pensions (Dewaele et coll., 2022 ; Dewaele et MacIntyre, 2022 ; Guichond et Rouselle, 2021 ; Moore, Guichon et Rouselle, 2022). En effet, les expériences d'apprentissage, qu'elles soient en ligne ou en présentiel, laissent place à des expériences affectives vécues différemment d'un apprenant à l'autre (Guichond et Rouselle, 2021). Les émotions, la motivation, l'attention et la

participation active dans l'apprentissage sont des exemples de facteurs qui pourraient être influencés par la modalité d'apprentissage (Reeve 2013, tel que cité dans Chiu, 2021). En considérant les facteurs émotionnels et cognitifs qui influencent grandement l'expérience affective et la réussite scolaire, la question de l'évolution de la recherche dans le domaine de l'éducation en ce qui a trait à cet aspect de l'apprentissage se pose. Nous savons aujourd'hui que les émotions interagissent avec la cognition (Damasio, 2012, Swain, 2013). Elles peuvent être facilitatrices ou inhibitrices de performance cognitive (ex., Fredrickson, 2001, Fredrickson et Branigan, 2005) et linguistique (ex., Dewaele et MacIntyre, 2014, 2016).

Les émotions négatives lors de l'apprentissage ont fait l'objet de nombreuses recherches. Celles-ci feraient surface lors de cours de langue en présentiel. Par exemple, l'anxiété langagière, une forme d'anxiété spécifique à l'apprentissage des langues secondes (voir Horwitz, Horwitz et Cope, 1986), est plus présente dans certaines situations, comme la prise de parole en classe (p. ex., Phillips, 1992 ; Woodrow, 2006 ; Zuniga et Simard, 2022) ou lors d'activités de rédaction (p. ex., Cheng, Horwitz et Schallert, 1999). L'anxiété en général comme émotion négative aurait un effet inhibiteur de l'apprentissage et affecterait la performance des apprenants lors des différentes activités (p. ex., MacIntyre, 2017; MacIntyre et Gardner, 1991, 1994). Elle a longtemps été au cœur des recherches sur l'affect en cours de langue. Plus récemment, les chercheurs ont commencé à examiner les liens entre un spectre plus large d'émotions et la cognition lors de l'apprentissage des langues (p. ex., Swain, 2013; Zuniga et Simard, 2022). En général, ces études démontrent que l'anxiété perturbe l'attention liée à la tâche d'apprentissage (ex. : parler en L2) et la détourne vers des cognitions non liées à la tâche (ex. : à ses compétences limitées) (ex., Eysenck et Calvo, 1992), ce qui détériore l'apprentissage et les performances (ex. : Gregersen, 2003; Kormos, 2006; Macintyre et Serroul, 2015; Zuniga et Simard, 2022).

Les émotions positives en l'occurrence offrent une expérience différente. Elles sont facilitatrices d'apprentissage et de bien-être en classe. Plus récemment, des recherches ont commencé à examiner les liens entre les émotions positives, la cognition, l'apprentissage des langues et les performances linguistiques (Zuniga et Simard, 2024). Si les émotions négatives perturbent l'attention et les performances liées à la tâche, les émotions positives semblent élargir la cognition et l'éventail des modèles de pensée et d'action qui viennent à l'esprit, et elles semblent favoriser un comportement d'approche dans un but d'apprentissage et de développement (Fredrickson, 2001, Fredrickson et Branigan, 2005). Les émotions positives émergent lorsque les apprenants se voient comme des locuteurs compétents, surtout lorsqu'ils

sont confrontés à des défis exigeant un investissement personnel (ex., Botes et coll., 2022 ; Dewaele et MacIntyre, 2014, 2016) et lorsque les tâches sont authentiques et présentent des défis atteignables (ex. Egbert, 2003; Zuniga, 2023). Par ailleurs, les recherches démontrent que certaines différences individuelles favorisent les émotions positives, telles que les différences de personnalité (ex., Dewaele, 2013), la compétence linguistique (Dewaele, 2010, Dewaele et MacIntyre, 2014, 2016), et la motivation (MacIntyre et Vincze, 2017). Les émotions positives sont associées à des améliorations des apprentissages et de la performance en L2 (Botes et coll., 2022 ; Dewaele et Alfawzan, 2018), à une augmentation de la volonté de communiquer (par exemple, Dewaele, 2019 ; Li, Dewaele, Pawlak et Kruk, 2022) et à l'amélioration de la compétence orale (Bielak, 2022; Saito, Dewaele, Abe, et In'Nami, 2018; Zuniga et Simard, 2024) et écrites (Couyavah et Zuniga, 2022, Simard et Zuniga, 2020). Les différents construits étudiés dans le domaine de l'éducation, notamment en didactique des langues, se sont avérés plutôt stables à travers différentes situations d'apprentissages, car ils relèvent principalement des différences individuelles et des caractéristiques en lien avec la personnalité des apprenants (ex. : l'engagement, l'anxiété de production orale, la volonté de communiquer, etc.).

L'expérience optimale (EO) est un concept particulièrement pertinent en recherche sur l'affect et les contextes d'enseignement. Il s'agit d'une forme de motivation intrinsèque vécue par les apprenants lorsqu'ils sont complètement engagés dans une tâche authentique pour laquelle ils se sentent compétents. Bien que cette expérience relève de la subjectivité de la personne qui la vit, elle intègre deux dimensions essentielles de l'apprentissage, les émotions et la cognition. En effet, les émotions telles que l'engagement et l'intérêt sont au cœur de l'EO. Elle englobe également des dimensions essentielles de la cognition tels l'attention et la concentration, le contrôle et le déploiement des ressources cognitives. Tous ces éléments et bien d'autres contribuent à l'expérience affective qui découle de l'EO. Enfin, certaines conditions peuvent être mises en place dans les différents contextes (en ligne et en présentiel) pour la rendre la plus optimale possible. Dans la présente étude, nous nous centrerons davantage sur l'EO des apprenants de L2, aussi connue sous le nom de flow, dans des contextes d'enseignement en présentiel et à distance.

1.2 L'Expérience optimale

Parmi les théories de la psychologie positive, qui s'intéressent au bien-être et au développement des individus dans différentes sphères de la vie, la théorie de l'EO de Csikszentmihalyi est un parfait exemple d'expérience pouvant favoriser, notamment, l'apprentissage d'une L2. En effet, l'EO est une forme de motivation intrinsèque qui se produit lorsqu'une personne est absorbée dans une tâche intéressante et

signifiante qui pose un défi réalisable (c.-à-d., la tâche n'est ni trop facile ni trop difficile). L'EO est donc caractérisée par quatre dimensions : intérêt pour la tâche, focalisation de l'attention sur la tâche, l'équilibre entre les compétences et le défi posé par la tâche, et un sentiment de contrôle sur les actions lors de l'accomplissement de la tâche (Csikszentmihalyi, 1997). L'EO se caractérise, non seulement par le plein engagement dans une tâche ou un projet, mais aussi comme expérience affective reflétant l'épanouissement des apprenants qui la vivent (Egbert, 2003). Ainsi, suivant la quête de l'équilibre compétence-défi de cette expérience affective et des émotions positives qui en relèvent, l'apprenant qui vit une EO en classe cherchera à la vivre davantage. Ce faisant, il pourra développer de nouvelles compétences qui le pousseront à se dépasser pour performer plus et maintenir cette EO. (Csikszentmihalyi et Nakamura, 2002)

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'EO en classe de langue seconde. En effet, l'EO a été amplement observée et documentée dans divers tâches et contextes en classe de L2. Nous savons, par exemple, qu'une activité de clavardage en ligne avec des locuteurs natifs de la langue cible suscite les différentes composantes de l'EO chez les apprenants de l'espagnol, dans une étude mesurant l'EO à travers différents types de tâches (Egbert, 2003). Nous savons également que les interactions interculturelles en personne ont permis à des apprenants de l'anglais de vivre une EO (Aubrey, 2017). Certaines variables tel le degré de complexité d'une tâche écrite ou orale peuvent influencer l'EO de l'apprenant (Cho, 2018). De plus, il apparaît qu'un environnement favorisant la concentration et un contenu de lecture accessible permet aux apprenants de l'anglais langue seconde de vivre une EO lors d'activités de lecture (Kirchhoff, 2013). Il a également été relevé que les activités ludiques et collaboratives impliquant du mouvement susciteraient, de façon significative, l'EO chez les apprenants du français langue étrangère (Zuniga, 2023). De plus, la recherche commence à examiner comment les variables liées à la mise en œuvre des tâches peuvent influencer sur l'EO. À cet effet, Payant et Zuniga (2022) ont trouvé, par exemple, que la répétition des tâches orales peut, en allégeant la charge cognitive liée à la tâche, augmenter l'EO des apprenants qui les accomplissent. Finalement, quelques études ont commencé à s'intéresser à l'effet de l'EO sur l'apprentissage des L2. Elles ont observé des corrélations entre l'EO et l'apprentissage du vocabulaire (p. ex., Amini, Ayari, et Amini, 2016), entre l'EO et la précision dans une tâche de narration orale (p. ex., Bénard, 2020) ainsi qu'entre l'EO, la précision et la créativité dans une tâche de production écrite (p. ex., Roy, 2020). Ces différents constats suggèrent que l'EO pourrait favoriser la performance et l'apprentissage des L2.

Ainsi, comme nous pouvons le constater, plusieurs études ont démontré la présence de l'EO dans les contextes d'apprentissage de langue en présentiel, mais très peu se sont intéressées à l'apprentissage des langues en virtuel ou à la comparaison de ces deux modalités. Effectivement, la modalité d'apprentissage pourrait avoir un effet sur la capacité à vivre une EO, car elle implique non seulement un changement dans l'environnement d'apprentissage, mais aussi un changement dans les interactions sociales et dans la mobilisation des ressources cognitive (voir Payant et Zuniga, 2022). Ces changements auraient également un impact sur la motivation qui influence l'engagement des élèves dans leur apprentissage. Puisque l'EO relève de la motivation et de l'engagement, il est important de considérer les facteurs qui les influenceraient (Chiu, 2021).

1.3 L'apprentissage en ligne et l'expérience optimale

L'apprentissage en ligne aurait des implications socioaffectives et attentionnelles importantes (Dewaele et coll. 2022; Moore, Guichon et Rouselle, 2022; Robinson et Cook, 2018). En effet, cette modalité d'apprentissage influencerait l'EO à travers ses dimensions. La principale, l'attention, est particulièrement mise à l'épreuve. Effectivement, les apprenants sont exposés à de multiples distractions lorsqu'ils se retrouvent devant leur écran d'ordinateur ou de tablette. Parmi ces distractions, l'effet de nouveauté, l'accès à de multiples sites internet (Robinson et Cook, 2018), l'environnement (salle, chambre à coucher, salon, bureau, etc), le bruit ambiant, les pannes et les problèmes techniques (Dewaele et coll. 2022), etc. Toutes ces distractions concurrencent les ressources attentionnelles limitées des apprenants (voir Broadbent, 1958). L'attention devant être partagée, particulièrement en classe (Sweller, 1998), laisse peu de manœuvres à l'apprenant pour accomplir ses tâches et apprendre adéquatement (Baddeley, 2002; Cowan 1995; Kahneman, 1973). Ainsi, les difficultés attentionnelles mènent à des erreurs et à un sentiment de perte de contrôle sur la tâche. Par conséquent, cela cause un déséquilibre entre le défi et les compétences. L'apprenant ne se sentant plus capable d'accomplir la tâche éprouve des émotions négatives qui, à leur tour, viennent entraver l'EO. L'aspect nouveau lié à l'utilisation de la technologie dans un contexte d'apprentissage aurait également des implications pour l'attention. L'aisance avec la technologie est un atout lorsqu'on suit des cours en ligne. Dans le cas contraire, elle peut causer des émotions négatives telles que l'anxiété, le sentiment d'incompétence et le stress de devoir apprendre à naviguer dans le manque de familiarité, particulièrement en contexte de pandémie où les apprenants n'avaient d'autres choix que d'assister à des cours en ligne (Hodges et coll., 2020). Enfin, la présence de l'enseignant en classe prévient de nombreuses distractions, car les apprenants auraient tendance à faire preuve de bienséance en leur présence et éviter d'utiliser leur cellulaire par exemple ou de vaguer à

d'autres occupations pendant le cours (Dewaele et coll. 2022). Ainsi, la présence de l'enseignant servirait de rappel constant aux apprenants pour qu'ils portent attention au cours.

Pour ce qui est des implications socioaffectives, les expériences d'apprentissage en ligne sont différentes de celles en présentiel (Moore, Guichon et Rouselle, 2022). Bien qu'ils reçoivent les mêmes informations et s'affairent aux mêmes tâches, l'expérience affective est différente (Guichon et Rouselle, 2021). En effet, bien que la nature synchrone des cours en ligne permette les interactions entre les apprenants et l'enseignant, celles-ci sont beaucoup moins naturelles et présentent parfois des défis de compréhension, de spontanéité et de fluidité, qui peut mener à un détachement social et émotionnel (Dewaele et coll. 2022). En effet, les interactions en face-à-face permettent non seulement de converser de manière fluide sans délai ou bogues, mais également d'avoir de l'information non verbale, grâce à la gestuelle et au langage corporel des interlocuteurs. Ces éléments, n'étant pas présents lors d'interactions en ligne, pourraient causer des émotions négatives telle la frustration liée à l'incompréhension et à la lenteur des interactions, un désintérêt pour la conversation et même une déstabilisation des ressources attentionnelles.

Nous commençons à comprendre que les caractéristiques de l'EO sont sollicitées dans les classes de L2 et que l'EO semble favoriser l'apprentissage et la performance en L2. Cependant, nous en connaissons très peu sur les cours de langue en ligne. Il serait donc pertinent de s'y intéresser, notamment pour s'assurer de favoriser des expériences d'apprentissages optimales.

1.4 Objectifs

Dans le cadre de cette étude, nous chercherons à évaluer l'EO que les apprenants de L2 expérimentent typiquement lors de l'accomplissement de diverses activités dans deux contextes : en présentiel et en ligne. L'objectif serait d'identifier les composantes de tâches et d'activités qui favoriseraient des expériences d'apprentissage qui soient bénéfiques sur le plan académique, mais également affectif et qui permettraient aux apprenants de rester motivés et de poursuivre leur développement. Il sera également question d'identifier les éléments qui pourraient faciliter et entraver cette expérience optimale, particulièrement dans un contexte d'apprentissage en ligne. Le tout dans le but de comparer les deux contextes et de mettre en évidence le meilleur des deux.

1.5 Pertinence scientifique et sociale

L'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère comporte certaines implications qui vont au-delà du contenu enseigné. Plusieurs facteurs peuvent influencer l'apprentissage, dont l'environnement et le climat de classe (Khavajy, MacIntyre et Barabadi, 2017), les différences individuelles (Gardner et MacIntyre, 1993), les interactions sociales et plus encore. Dans le but de faciliter une expérience d'apprentissage positive, qui favoriserait le développement et l'épanouissement des apprenants de L2, il incombe aux professionnels et aux chercheurs du domaine des langues de s'intéresser aux différents facteurs pouvant l'influencer. Un facteur déterminant serait le contexte d'enseignement, soit en présentiel, soit en ligne par le biais des plateformes de communication telles Zoom, Google Classroom, Meet, Teams, etc. Ainsi, peu d'études se sont intéressées au contexte en ligne par rapport au contexte en présentiel, c'est la raison pour laquelle il est important de s'y intéresser aujourd'hui plus que jamais, en raison, notamment, de l'augmentation des cours en ligne et de la disposition des nouvelles générations à l'utilisation de la technologie dans leurs apprentissages.

La motivation étant un construit difficilement mesurable, l'EO offre la possibilité de mesurer le plein engagement à l'aide de quatre composantes simples, évaluées de manière subjective par les apprenants. Sur le plan scientifique, l'évaluation segmentée par composante offre plus de précision et permet de cibler une composante particulière pour une tâche particulière. Elle est également transposable à différents contextes non seulement académiques, mais sociaux et autres. Le but étant de favoriser l'adaptation et l'évolution des pratiques didactiques existantes, ainsi que de mettre de l'avant certaines techniques d'enseignement dans des contextes donnés.

Quant à la pertinence sociale de cette étude, celle-ci tenterait de mettre en évidence les différences sur le plan affectif et didactique des cours en ligne vs présentiel, dans le but de comprendre l'expérience subjective des apprenants de L2/LÉ et ultimement offrir des pistes de réflexion aux enseignants afin de s'outiller et adopter des pratiques qui favoriserait l'épanouissement de leurs apprenants sur le plan affectif au même titre que leur réussite scolaire.

CHAPITRE 2

Cadre théorique

À la lumière de la problématique de recherche et des objectifs de cette étude qui concernent principalement l'interaction de la modalité d'apprentissage (en ligne et en présentiel) avec l'EO, nous présenterons, dans ce chapitre, la théorie de l'EO, ainsi que les différentes dimensions qui la composent (2.1). Dans le but de la contextualiser dans le domaine de l'éducation, nous aborderons les différents liens et études pertinentes dans le domaine de la didactique des L2 (2.3.1). Nous présenterons également les particularités et distinctions entre les modalités d'apprentissage en ligne et en présentiel, ainsi que les enjeux associés (2.2). Ensuite, nous examinerons comment le contexte virtuel pourrait interagir avec l'EO dans le contexte d'apprentissage en L2 (2.3.2). Enfin, à l'aide de ce portrait global, nous présenterons les motivations de cette étude (2.4) et les questions de recherche (2.5).

2.1 L'expérience optimale

L'expérience optimale est un état émotionnel et cognitif de plein engagement et d'immersion totale dans une activité jugée intrinsèquement agréable (Csikszentmihalyi, 2008). Une personne qui vit une EO peut décrire son expérience comme un sentiment de perte de la notion du temps, un sentiment d'être absorbé, captivé par ce qu'elle fait, tout en éprouvant de la satisfaction dans son accomplissement (Csikszentmihalyi, 1990). On décrit souvent l'EO comme le fait d'être « dans la zone »; c'est-à-dire, être pleinement attentif, concentré et investi dans ce que l'on fait, ce qui mène à une performance accrue (Csikszentmihalyi, 2008). La personne qui vit cette expérience se découvre par le fait même et éprouve un sentiment de croissance qui la pousse ultimement à performer davantage et à repousser ses limites (Csikszentmihalyi, 2008; Dewaele et MacIntyre 2016). Cette description revient souvent auprès des différents groupes de personnes qui ont été interviewés dans le cadre d'études sur le flow dans les contextes sportifs, artistiques et parfois même professionnels (Csikszentmihalyi et Nakamura, 2002). L'EO est également décrite comme étant une forme de motivation intrinsèque qui reflète un état fonctionnel et affectif, c'est-à-dire qu'elle permet, sur le plan fonctionnel de performer, de relever le défi en soi de sa propre volonté (Piniel et Albert, 2017). Elle permettrait également, sur le plan affectif, de vivre des émotions positives liées à la satisfaction de soi (bonheur) et à l'accomplissement de l'action, ce qui pousse les personnes qui vivent une EO à chercher à en vivre davantage (Csikszentmihalyi, 2008). Cette quête vers l'EO est à l'origine même du développement de compétences liées à l'activité ou la tâche en question. La personne qui voit sa

performance accroître sera davantage motivée à s'engager dans l'accomplissement de celle-ci et adoptera des comportements productifs qui lui permettront de mieux performer encore (Fave et coll., 2011).

Dans un contexte d'apprentissage tel celui des langues secondes, l'apprentissage peut être influencé par l'EO (Dewaele et MacIntyre, 2022 ; Egbert, 2003 ; Piniel et Albert 2017, 2019 ; Zuniga, 2023). En effet, l'EO telle que décrite plus haut, amène la personne qui la vit à vouloir s'investir davantage dans l'activité ou la tâche qui deviennent l'objet de son engagement et reflètent une motivation intrinsèque. L'état de plein engagement et la performance qui en résulte la poussent à adopter des comportements qui permettent la réalisation et le développement de compétences lui permettant d'accomplir ses activités (Csikszentmihalyi et Massimi, 1985 ; Fave et coll., 2011 ; Fredrickson, 2001). Ce constat est transposable dans le contexte d'ALS. Ainsi, l'EO se caractérise par une concentration complète sur une tâche, qui se réalise avec facilité, de manière naturelle tout en étant juste assez complexe pour mobiliser les compétences de la personne et lui permettant de percevoir un défi. La personne éprouve un sentiment de contrôle sur la tâche, dont l'objectif est clair et présente une réponse immédiate, lorsque complétée. Elle est marquée d'une perte de conscience du temps et de soi-même, qui laisse ultimement place à une expérience intrinsèquement gratifiante. (Csikszentmihalyi, 2008).

Parmi les différentes méthodes utilisées pour mesurer l'EO, l'échantillonnage de l'expérience (Experience Sampling Method) a été l'un des premiers (Csikszentmihalyi, 1975). En effet, il s'agit d'une méthode d'échantillonnage spontané qui consiste en l'utilisation d'un téléavertisseur qui signale à un certain moment de la journée de remplir un questionnaire visant à recueillir des informations sur l'activité en cours et la qualité de l'expérience vécue sur le moment. Cette méthode permet d'évaluer l'état cognitif et affectif, ainsi que l'activité qui y est associée, en temps réel, et de comparer les mesures à travers les différents moments de la journée. En effet, Csikszentmihalyi et ses collègues (ex. : Csikszentmihalyi et Nakamura 2002; Delle Fave, Massimini et Bassi, 2011) et des chercheurs en L2 (ex. : Dewaele, Albakistani et Kamal Ahmed, 2022 ; Dewaele et MacIntyre, 2022 ; Zuniga 2023) en ont fait usage auprès de différents échantillons de personnes (artistes, athlètes, employés d'entreprise, étudiants, etc.) pour recueillir des informations sur l'expérience des participants plus précise quant à ce qu'ils viennent de vivre, donnant ainsi une évaluation plus fiable de l'expérience subjective. Cette méthode a permis de dégager les quatre dimensions qui définissent le concept d'EO : l'équilibre entre les compétences et le défi posé par les tâches en question, la focalisation de l'attention, la présence d'un sentiment d'intérêt et d'un sentiment de contrôle. Nous les décrivons plus en détail, dans ce qui suit.

2.1.1 L'équilibre compétences-défi perçu

Dans un état d'EO, les personnes rapportent généralement un sentiment de compétence résultant en un équilibre entre leurs compétences et le défi auquel ils font face (Csikszentmihalyi, 2008). En effet, pour qu'une personne puisse vivre une EO il est primordial que la complexité de la tâche à laquelle elle fait face soit proportionnelle à ses capacités pour éviter que celle-ci ne ressente des émotions négatives liées à l'ennui si la complexité de la tâche est inférieure à ses capacités et de l'anxiété si la complexité est supérieure à ses capacités (Figure 2; Csikszentmihalyi, 2008).

Cette dimension est basée sur un équilibre entre le défi perçu lors de l'activité en question et les compétences personnelles relatives à l'activité. Cet équilibre relève de la perception de l'individu du défi et de sa capacité à le relever. Si l'équilibre est maintenu, l'individu relève le défi et chemine vers le suivant, tout en favorisant l'EO, si les autres dimensions s'y prêtent. Cet équilibre défi-compétences est fondamental, car il permet à la personne de maintenir un état affectif lui permettant d'accomplir la tâche en question. Dans le cas contraire où le défi est nettement supérieur aux compétences, l'individu peut éprouver des émotions négatives tels l'anxiété, la frustration et le sentiment d'incompétence (voir Horwitz, Horwitz et Cope, 1986, Horwitz, 2017). Ces émotions sont connues comme étant inhibitrices d'apprentissage et généralement néfastes pour la performance académique ou autre (Botes, Dewaele, et Greiff, 2020; MacIntyre, 2017). Une fois ressenties, ces émotions auraient un effet sur les autres dimensions de l'EO et empêcheraient l'individu de la vivre pleinement, notamment par la perte du sentiment de contrôle sur la tâche et la redirection de l'attention vers autre chose, suivi de la perte de l'intérêt, causant ultimement l'abandon. Inversement, un défi inférieur aux compétences de l'individu laisserait place à l'apathie, l'ennui et à la lassitude. Le défi n'étant pas assez stimulant pousserait l'individu à se départir de la tâche, ne laissant pas place à une EO. En effet, c'est en redirigeant et déstructurant l'attention vers autre chose que l'intérêt est perdu et la performance est inhibée (Csikszentmihalyi, 2008; Fave et coll., 2011; Piniel et Albert, 2017). L'individu ne sera pas motivé à performer davantage et n'adoptera pas de comportements productifs (Csikszentmihalyi et Nakamura, 2002). Cette dimension est déterminante de l'expérience globale de l'élève. Tel qu'expliqué précédemment, l'équilibre entre le défi et la compétence peut donner lieu à des émotions positives (engagement, plaisirs) ou négatives (anxiété, ennui) qui influenceraient l'expérience entière de l'élève. En effet, les émotions positives qui surviennent lorsque l'apprenant relève un défi en accomplissant une tâche vont le pousser à vouloir en vivre davantage favorisant ainsi son développement et mobilisant ses ressources cognitives. Dans le cas contraire, des émotions négatives vont causer un déséquilibre dans les ressources cognitives, laissant place à des

comportements de désengagement et à une baisse des opportunités de développement de ses compétences (Artino, 2009 tel que cité dans Marchand et Gutierrez, 2012).

La description des autres dimensions de l'EO permettra de comprendre l'interdépendance de celles-ci et l'influence principale de cette première sur le reste des dimensions. Sur le plan affectif, la perception des élèves de leur propre compétence face à un défi est profondément subjective et les émotions qui en ressortent sont déterminantes de non seulement la performance immédiate, mais également la disposition de ces élèves à poursuivre leur cheminement dans ce contexte précis (ex. : activité scolaire, sportive, artistique, etc.).

2.1.2 L'attention

L'attention est une des dimensions essentielles à l'EO, car elle permet de mobiliser les ressources cognitives nécessaires à la complétion de la tâche (Baddeley, 2002; Broadbent, 1958; Cowan 1995; Kahneman, 1973; Sweller, 1988; Schmidt 2001; Robinson, 2005). Dans le cas d'une EO, la personne qui la vit présente une synergie entre son attention et les actions qu'elle pose pour accomplir la tâche entre ses mains, s'évadant en quelque sorte dans son espace et dans le temps (Csikszentmihalyi, 2008). Étant donné la nature intrinsèque de cet état de motivation, l'attention est mobilisée de manière à permettre une certaine fluidité dans sa direction et redirection au cours de la complétion d'une tâche. (Cohen et Sparling-Cohen 1993). Lors d'une EO, l'effort investi dans la tâche est intrinsèque et reflète l'intérêt pour l'objet de cette tâche, c'est-à-dire sa susceptibilité à mobiliser l'attention de la personne et l'aisance dans la complétion de celle-ci. Cette valeur attentionnelle est subjective et donc propre à la personne. C'est ce qui pourrait expliquer les différences dans les EO rapportées par les sujets d'étude sur l'EO, notamment les apprenants de langue seconde (Egbert, 2003).

Cette dimension est particulièrement importante dans le domaine de l'acquisition des langues, car elle est nécessaire au processus d'apprentissage. La mobilisation des ressources cognitives et attentionnelles est essentielle pour déployer ses compétences et relever le défi auquel fait face l'apprenant (Baddeley, 2002; Cowan, 1988; Sweller, 1988). C'est ce qui expliquerait l'importance et la relation entre les dimensions de l'EO. Une perte des ressources attentionnelles pourrait désorganiser l'apprenant, le faisant vivre des émotions négatives tels l'anxiété, l'ennui et le sentiment d'incompétence. Cette dimension est également étroitement liée à la suivante, l'intérêt, car pour qu'une attention soit mobilisée, l'objet de celle-ci doit être intéressant.

2.1.3 L'intérêt

L'intérêt est la dimension qui est au cœur de la motivation intrinsèque reflétée lors d'une EO. Elle se caractérise par sa subjectivité et son affectivité. Effectivement, pour qu'une attention volontaire soit portée vers quelque chose, il doit y avoir un intérêt. Cet intérêt exercerait également une influence sur la volonté de la personne à s'adonner à une tâche ou une activité particulière (Csikszentmihalyi, 2008), car elle lui procure de l'épanouissement. Il a été postulé qu'une personne présentant une motivation intrinsèque serait plus engagée, épanouie, confiante, performerait davantage et son bien-être serait supérieur à celui d'une personne présentant une motivation extrinsèque (Ryan et Deci, 2020). De plus, le fait qu'une tâche soit porteuse de sens ou non pourrait influencer l'intérêt pour celle-ci (Csikszentmihalyi, 2007), ainsi l'objet de l'attention doit être porteur de sens pour susciter l'intérêt. Dans un contexte d'apprentissage, cette dimension devient un défi en soit pour les professionnels, car susciter l'intérêt d'un groupe n'est pas si évident.

2.1.4 Le sentiment de contrôle

Cette dimension fondamentale de l'EO reflète le besoin d'autonomie dans l'activité ou la tâche entreprise. Le sentiment de contrôle ou l'autonomie sont étroitement reliés au sentiment d'efficacité et à l'estime de soi (Bandura, 2003). Le fait de pouvoir choisir quelle tâche entreprendre, certains éléments ou la formule de celle-ci peuvent avoir des effets positifs sur la perception des compétences personnelles et sur l'engagement (Csikszentmihályi, 1990; Dewaele et MacIntyre, 2022). Cette composante est également liée au sentiment de contrôle sur la situation, c'est-à-dire que la personne se sent suffisamment outillée pour répondre au défi auquel elle fait face (Csikszentmihályi, 1990). On comprend ici que le sentiment de contrôle est relié à la nécessité de l'équilibre entre le défi et les compétences. Ainsi, la capacité de la personne de complexifier ou de simplifier la tâche afin de répondre à ce besoin d'équilibre entre le défi et ses compétences, permet de se maintenir en EO, donne un sentiment de contrôle sur la situation et favorise par le fait même le sentiment d'efficacité et alimente la fameuse spirale de développement de compétences (Fave et coll., 2011).

En somme, pour qu'une EO soit pleinement vécue, ces quatre dimensions fondamentales doivent être présentes : un niveau de difficulté proportionnel aux habiletés c'est-à-dire un défi atteignable, un sentiment de contrôle, une attention soutenue et un intérêt pour l'objet de cette attention. L'EO contribue à la performance, mais également au développement des compétences. En effet, plusieurs études ont démontré qu'un apprenant qui vit une expérience optimale aurait tendance à vouloir en vivre une, étant

donné les émotions positives qu'elle procure, mais également l'état motivationnel qui pousse l'apprenant à vouloir maintenir l'EO et à se développer pour répondre à la dynamique compétence-défi (Dewaele et MacIntyre, 2022; Piniel et Albert 2019; Zuniga, 2023). Cette volonté à revivre une expérience optimale pour ses bénéficiaires est souvent décrite telle une boucle vertueuse de développement (Delle Fave, Massimini et Bassi, 2011). Dans son ouvrage, Csikszentmihalyi mentionne que la nature intrinsèque de l'EO vécue par une personne pousse celle-ci à performer davantage. Cette poussée vers des degrés de performance plus élevés donne lieu à des opportunités d'apprentissage et à une expansion des connaissances et des habiletés devant être mobilisées. Cette information est très pertinente et vient renforcer la relation entre l'EO et la motivation liée à l'apprentissage lorsque les bonnes conditions s'y prêtent.

À la suite de la définition de l'EO et de ses composantes, nous nous tournons à présent vers l'apprentissage en ligne. Dans ce qui suit, il sera question d'une définition de l'apprentissage en ligne et des enjeux qui s'y rapportent.

2.2 L'apprentissage des langues en ligne

L'apprentissage en ligne peut être défini de différentes manières, selon le moyen de communication utilisé, mais aussi de la nature du cours qui en fait usage. Il peut avoir lieu dans le cadre d'un cours en présentiel, comme dans le cadre d'un cours en virtuel. Dans certains établissements d'éducation supérieure, il est également utilisé dans le cadre de la formation à distance. Cette appellation se distingue des autres pour des raisons strictement géographiques. Ainsi l'apprentissage en ligne se définit comme un accès à des expériences d'apprentissage par l'utilisation d'une technologie (Moore et coll., 2011, p.130¹). Cette définition large peut inclure différents moyens d'apprentissage qui ne sont pas spécifiques à l'apprentissage en ligne ou médié par la technologie (Moore et coll., 2011). Ainsi l'apprentissage en ligne se distingue par le moyen de communication principal, l'environnement, ainsi que la nature des interactions qui en découlent. L'apprentissage en ligne tel qu'on le conçoit dans cette étude est défini tel l'apprentissage en ligne synchrone, facilité par l'utilisation de technologies de communication (Hrastinsky, 2008) telles les applications Zoom, Skype, Google Meet, etc. Dans ce type d'apprentissage, les interactions

¹ Traduit de l'anglais: « Online learning is described by most authors as access to learning experiences via the use of some technology» (Moore et coll., 2011, p.130)

ont lieu en temps réel (elles sont synchronisées), comme si elles avaient lieu en personne. Cela signifie donc que les participants aux cours en ligne comme leur professeur sont présents en même temps sur la plateforme de communication en direct (Forget-Dubois, 2020). La distinction entre l'apprentissage en ligne et l'apprentissage en présentiel dans le cadre de cette étude est basée principalement sur : l'environnement, les interactions et les moyens de communication.

Aujourd'hui, il existe différentes formules d'apprentissage en ligne. Elles se distinguent principalement par l'utilisation de technologies de communication variées, mais aussi par la nature des interactions qui en découlent. Les cours en ligne synchrones, qui ont lieu en visioconférence, permettent des interactions en temps réel entre les élèves et les enseignants bien qu'à distance. Ces cours se déroulent généralement comme les cours en présentiel, mais à travers une plateforme de communication (p. ex : Zoom, Google Classroom, Meets, Teams, etc.). Les cours en ligne ont différentes implications environnementales, cognitives et socioaffectives. En effet, la composante environnementale étant la plus évidente, nous comprenons que les cours en ligne impliquent un changement dans l'environnement, qui peut jouer sur les composantes cognitives telles l'attention, par exemple, si le lieu où le cours est suivi à domicile est propice à la concentration ou s'il y a présence de distractions. Ensuite, la distance physique pourrait affecter les interactions sociales des apprenants puisqu'ils n'auront pas les mêmes repères physiques tel le langage corporel, qui contribue à la compréhension. La distance physique laisse également place à un détachement social et émotionnel (Dewaele et coll., 2022), qui peut influencer les interactions. D'autres facteurs tels les connaissances nécessaires à l'utilisation de la technologie peuvent influencer l'expérience d'apprentissage en ligne. En effet, selon le modèle TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), il est nécessaire d'avoir une certaine cohérence entre le contenu enseigné, la pédagogie, et l'utilisation de la technologie pour soutenir cet enseignement (Plante, 2016). L'expérience avec la technologie ne dépend pas uniquement des apprenants, les enseignants contribuent également à celle-ci.

Très peu d'études se sont penchées sur la question de l'apprentissage en ligne, ce qui nous amène à nous questionner sur la possibilité de vivre une EO dans cette modalité d'apprentissage. Ainsi, au terme des composantes de l'EO et des facteurs qui définissent les particularités de l'apprentissage en ligne, quelques éléments sont à considérer. Comme mentionné précédemment, pour qu'une EO soit perçue, certains facteurs doivent être présents ainsi, l'équilibre défi-compétence, le sentiment de contrôle, l'intérêt et l'attention sont susceptibles d'être influencés par la modalité d'apprentissage. Dans un environnement d'apprentissage en ligne, l'équilibre défi-compétence peut être influencé par l'utilisation unique de la

technologie pour accomplir une tâche. En effet, le niveau de maîtrise des outils technologiques en virtuel est un facteur pouvant influencer la perception des compétences par les apprenants. Pour ce qui est du sentiment de contrôle, celui-ci peut également être influencé par la modalité d'apprentissage en ligne considérant les limites associées à l'utilisation unique d'outils technologiques. Bien que la tâche soit faite pour le contexte d'apprentissage en ligne, l'apprenant est limité à l'environnement qui l'entoure et au médium de communication. L'intérêt dans un contexte d'apprentissage en ligne peut être influencé par l'effet de l'utilisation de la technologie pour apprendre, mais aussi pour communiquer.

À la suite de la définition de l'EO et de l'apprentissage en ligne, nous nous tournons à présent vers l'EO dans le domaine de l'éducation. Typiquement, dans un contexte d'apprentissage, l'EO se caractérise par un équilibre entre le degré de difficulté d'une tâche, les habiletés et les ressources d'un apprenant, qui lui permettent de vivre une expérience d'apprentissage optimale. Elle se caractérise, non seulement par le plein engagement dans une tâche, mais aussi comme expérience affective positive qui reflète l'épanouissement des apprenants qui la vivent (Dewaele et MacIntyre, 2022; Egbert, 2003).

2.3 L'expérience optimale et le contexte d'apprentissage en didactique des langues secondes

Dans cette section, il s'agira de la présentation des études clés sur l'EO dans le domaine de la didactique des langues secondes opposant les deux contextes, soit en présentiel et en ligne. Ces études ont été réalisées dans des contextes d'apprentissage de L2 à différents niveaux d'éducation (ex. : secondaire, collégiale, universitaire) et ont observé l'EO à travers diverses tâches d'apprentissage à l'aide de différentes méthodes, notamment l'observation, l'entrevue et le questionnaire. Ces études ont pour objectifs d'appréhender l'EO dans toute la complexité d'une tâche d'apprentissage à travers ses composantes et caractéristiques. Cette section, permettra de superposer les deux contextes d'apprentissage en présentiel et en ligne, d'exposer les particularités de chacun et plus particulièrement celles qui favoriseraient l'EO en classe de langue.

2.3.1 L'EO dans un contexte d'apprentissage en présentiel

Les études en didactique des L2 à ce jour ont tâché de nous présenter des pistes prometteuses quant aux caractéristiques des tâches qui susciteraient l'EO, ainsi que les moyens qui leur ont permis de mesurer cette EO dans le contexte spécifique des classes de langue seconde. Dans ce qui suit, des recherches clés en didactique des L2 en contexte présentiel sont mises en exergue (Aubrey, 2017; Cho, 2018; Czimmermann et Piniel, 2017; Dewaele et MacIntyre, 2022; Egbert, 2003; Kirchoff, 2013; Zuniga, 2023).

Dans une première recherche, Egbert (2003) s'est intéressée aux types de tâches qui favorisent l'EO en contexte d'apprentissage d'une L2. C'est auprès de 13 apprenants de l'espagnol comme L2 qu'Egbert a mesuré l'EO à travers un questionnaire, des observations en classe et des entrevues individuelles (Trevino et Webster, 1992; Webster, Trevino et Ryan, 1993). Lors de cette étude, les élèves devaient accomplir sept tâches différentes (compréhension orale, lecture, courriel mystère, discussions, clavardage thématique en ligne). Elle définit ces tâches « comme ayant un objectif spécifique; signifiantes et suscitant un effort autonome déterminé » (Egbert 2003, p.565). Les résultats de cette étude démontrent que parmi les sept tâches présentées celles impliquant la lecture et le clavardage se sont avérées facilitatrices de l'EO (Egbert, 2003). Ainsi, des interactions avec des locuteurs natifs de l'espagnol et le fait d'avoir un certain contrôle sur la tâche auraient facilité l'EO. L'utilisation des ordinateurs aurait également facilité l'EO, en raison de l'effet de nouveauté et du changement d'audience; c'est-à-dire que la tâche nécessitait l'utilisation d'un outil, qui n'est pas habituellement utilisé et n'était pas centré sur l'enseignant, mais sur l'apprenant et son interlocuteur. Cette étude présente des pistes intéressantes sur la capacité des enseignants de langue à faciliter l'EO. Elle présente également des pistes, non seulement quant à l'utilisation de l'ordinateur lors d'une tâche en L2, mais aussi les activités de clavardages en ligne (communication), qui sembleraient susciter l'EO.

En 2013, Kirchoff examine dans son étude exploratoire auprès de deux groupes d'étudiants japonais apprenants de l'anglais L2, les effets d'une lecture extensive sur l'EO lors d'un cours de lecture extensive d'une durée de 14 semaines. C'est à travers un questionnaire qu'ils ont rapporté la fréquence de leur EO, ainsi que des descriptions des conditions qui leur ont permis de vivre cette EO. Un groupe lisait en classe et à l'extérieur de la classe (groupe A) et l'autre uniquement en classe (groupe B). D'autres données telle la vitesse de lecture dans la langue première, la quantité de lecture et l'EO associée, ont également été recueillies à l'aide d'un questionnaire. Les résultats ont révélé un portrait nuancé entre l'EO en lecture L2 et le temps investi dans cette lecture. 43-74% des participants du groupe A ont rapporté avoir vécu une EO chaque semaine et 56-74% du groupe B ont rapporté avoir vécu une EO lors de la lecture extensive en classe. Enfin, les participants ont relevé quatre conditions principales facilitatrices d'EO lors de la lecture, celles-ci sont : le contenu du livre, le lieu de lecture, le niveau de difficulté du livre (niveau de lecture nécessaire pour comprendre) et le temps alloué à la lecture. Enfin, le fait d'avoir l'impression de vivre une EO à travers la lecture n'a pas poussé les étudiants à lire davantage, ni dans la L1 ni dans la L2. Cependant, une relation positive entre la lecture extensive et l'EO a été révélée.

En 2016, Czimmermann et Piniel, dans leur étude sur l'EO en classe d'anglais L2 auprès d'étudiants universitaires ($N = 85$), ont cherché à évaluer l'EO spécifique à la tâche, ainsi que celle liée à l'environnement de classe. En effet, pour cette dernière, ils ont également cherché à observer les expériences menant à des émotions qui pourraient empêcher de vivre une EO soit, l'ennui, l'apathie et l'anxiété. Les participants devaient accomplir une tâche de reconstruction d'histoire à l'aide d'images « Picture domino » dans trois configurations (seuls, en pair et en groupe), puis répondre à des questionnaires sur l'EO et sur l'anxiété. L'ennui et l'apathie ont été mesurés à l'aide du questionnaire d'Egbert (2003) sur les dimensions de l'EO. L'anxiété a été mesurée à l'aide de la version hongroise de l'Inventaire d'anxiété situationnelle de Spielberg (Sipos et coll., 1998). L'EO générale en salle de classe a été mesurée à l'aide du questionnaire de Olah (2005). L'EO expérimenté pendant la tâche a été mesuré à l'aide d'une adaptation du questionnaire d'Egbert (2003). À la suite de cette expérience, 74 % des participants ont révélé avoir vécu une EO en classe et 72 % ont révélé avoir vécu une EO spécifique à la tâche selon le niveau de créativité, d'habileté qu'elle a sollicité, ainsi que le degré de difficulté. Cette étude montre une relation positive significative entre l'EO spécifique à la tâche et la créativité. Il semblerait que le niveau d'habileté n'a pas interagi avec l'EO spécifique à la tâche. Le niveau de difficulté perçu par les participants était corrélé avec l'anxiété. Enfin, l'EO spécifique à la tâche présente une relation positive avec l'environnement de classe; elle indique qu'une activité interactive de groupe telle la reconstruction d'histoire suscite davantage l'EO.

Aubrey (2017) s'est intéressée à l'influence des interactions interculturelles et interculturelles sur l'EO lors de tâches à l'oral. Dans son étude, 42 étudiants japonais (anglais intermédiaire) et 21 étudiants non japonais ont accompli 10 tâches en deux temps. Le groupe interculturel consistait en des dyades entre des étudiants japonais et des non japonais. Le groupe interculturel consistait en des pairages entre étudiants japonais seulement. Les groupes devaient accomplir des tâches à l'oral sur des thèmes préétablis (ex. : un lieu touristique, un animal en voie d'extinction, etc.) nécessitant un échange d'information (communication d'information) et une prise de décision (ex. : choisir ensemble un seul lieu touristique à visiter). La collecte de données en lien avec l'EO s'est faite à travers un journal que les étudiants devaient remplir dans les 24h suivant la tâche. Ces journaux ont fait l'objet d'une analyse qualitative qui relevait les unités de texte qui s'apparentaient aux quatre dimensions de l'EO (Egbert, 2003). L'auteur soulève la présence de deux nouveaux éléments de l'expérience des élèves : enjouement et sens d'accomplissement lors de la catégorisation des unités, qui ne s'apparentaient pas aux quatre dimensions de l'EO. La compilation des unités a révélé que le groupe interculturel aurait vécu une plus grande EO que le groupe

interculturel. Les résultats démontrent que les interactions interculturelles lors des tâches ont permis aux participants de vivre davantage d'EO. Ce constat concorde avec les résultats d'Egbert (2003) concernant les conversations avec les locuteurs natifs de la langue cible. Ainsi les interactions signifiantes et authentiques, qui permettent aux apprenants de renforcer l'équilibre défi-compétences dans un contexte interculturel, laissent place à l'EO. Nous retenons, donc, que le type d'interaction : interculturelle vs intraculturelle aurait un effet sur l'EO des apprenants d'une L2.

En 2018, Cho s'est intéressé aux effets de la complexité de la tâche ainsi que de la modalité sur l'EO d'étudiants de l'anglais L2. L'auteur a cherché à identifier les différences entre les apprenants de L2 par rapport à leur perception de la difficulté d'une tâche, de leurs habiletés, ainsi que l'équilibre entre la difficulté-habilité dépendamment de la complexité et de la modalité de cette tâche. Cent quarante et un étudiants universitaires coréens, tous apprenants de l'anglais L2 (niveau B1) ont participé à cette étude. Les étudiants devaient accomplir seuls quatre tâches de prise de décision variant selon leur complexité (ajouts d'éléments à considérer dans un temps défini), dans les deux modalités, orale et écrite. Après chaque tâche les étudiants devaient remplir un questionnaire comportant des questions sur leur perception de la difficulté des tâches, leur perception de leurs habiletés, ainsi que sur trois dimensions de l'EO (intérêt, contrôle et attention). Les résultats de l'étude ont révélé que les tâches complexes ont été perçues comme plus difficiles que les tâches simples, et ce dans les deux modalités (oral et écrit). Les tâches à modalité orale ont été perçues comme plus difficiles que les tâches à modalité écrite. La perception des habiletés des étudiants est stable à travers les tâches en général, mais avec une perception d'habiletés supérieures pour les tâches écrites. Pour ce qui est de l'EO, les étudiants ont rapporté une attention élevée à travers toutes les tâches. L'intérêt était également stable à travers les tâches. Et le sentiment de contrôle semblait être plus faible lors des tâches orales que lors des tâches écrites, simples comme complexes. Il semblerait donc que la modalité a un effet sur cette dimension de l'EO. Enfin, l'équilibre difficulté-habilité, ainsi que l'EO perçu par les apprenants se sont avérés plus élevés pour les tâches écrites, simples comme complexes. Nous retenons de cette étude que la modalité (écrite ou orale) aurait donc un effet sur l'EO.

Dans leur étude, Dewaele et MacIntyre (2022) ont examiné l'interaction des émotions positives (le plaisir langagier) et négatives (l'anxiété langagière) sur l'EO lors de cours de langue. C'est auprès de 1044 apprenants d'une LE qu'ils ont recueillis les données à l'aide d'un questionnaire sur les émotions positives (Dewaele et MacIntyre 2014) et négatives (Horwitz et coll., 1986), en pensant à leur cours de langue

préférés. Ils devaient ensuite répondre à des questions sur l'EO plus précisément la proportion de temps qu'ils ont passé dans les différents états présentés par les items inspirés du questionnaire de Larson et Csíkszentmihályi (2014). Pour finir, ils devaient répondre à une question ouverte leur demandant de décrire un moment spécifique dans leur expérience en classe de LE qu'ils ont vraiment apprécié et de décrire en détail ce qu'ils ont ressenti. Les résultats de l'étude ont démontré que l'EO est associée à une régulation adéquate des émotions positives et négatives présentées plus haut, c'est-à-dire que les tâches qui procurent du plaisir langagier aux apprenants leur permettent de rester dans un état d'EO plus longtemps. Pour ce qui est de l'anxiété langagière, il semblerait qu'une gestion des émotions négatives reliées à l'anxiété langagière permettrait aux apprenants de maintenir un état d'EO prolongé. Cependant, il est à noter que l'absence d'anxiété ne permet pas nécessairement d'entrer en état d'EO. Cette étude nous confirme l'importance de la prédominance des émotions positives sur les émotions négatives pour vivre une EO. Cette étude révèle également que les tâches interactives et qui suscitent la collaboration favorisent l'EO. Les auteurs soulignent également l'importance du rôle de l'enseignant comme facilitateur de l'EO auprès des élèves autant en encourageant l'autonomie, qu'en ayant une disposition positive qui facilite l'expérience émotionnelle positive et par le fait même l'entrée dans un état d'EO.

Dans son étude, Zuniga (2023) a examiné l'impact des caractéristiques de tâches sur la capacité des élèves à vivre une expérience optimale. Treize enseignants et leurs étudiants ($N = 327$), répartis dans 18 classes de français langue seconde dans une institution postsecondaire canadienne, ont participé à l'étude. Chaque enseignant a sélectionné six tâches de son répertoire personnel à exécuter à des moments aléatoires tout au long de la session. Immédiatement après chaque tâche, les apprenants ont rempli anonymement un questionnaire évaluant leur expérience d'EO ($N = 1408$; $\alpha = 0.91$), tandis que les enseignants ont rempli un questionnaire décrivant la tâche, comprenant 17 caractéristiques de base ($N = 81$). Les résultats ont révélé que 10 des 17 variables présentent une interaction significative avec l'EO chez les apprenants. De façon générale, les tâches authentiques qui offrent des objectifs clairs, une faible pression sur les performances, de la nouveauté et de nombreuses possibilités d'interaction favorisent l'EO.

En somme, ces études permettent de comprendre comment l'EO peut être observée à travers ses quatre dimensions, à l'aide de tâches variées, claires et précises. On observe également l'effet de certaines variables dans les tâches en classe de L2 sur l'EO. Ainsi les tâches ou activités offrant des opportunités de communiquer et d'échanger entre apprenants (Aubrey 2017; Czimmermann et Piniel, 2016; Egbert, 2003; Zuniga, 2023), en personne ou en ligne susciteraient l'EO. Sans compter les activités présentant une

composante ludique et collaborative (Egbert 2003 et Zuniga 2023), ainsi que les environnements d'apprentissage favorable aux émotions positives (Czimmermann et Piniel, 2016). Enfin, les activités porteuses de sens susciteraient des émotions positives et favoriseraient l'apprentissage en présentiel (Zuniga, 2022).

Dans ce qui suit, nous présenterons une recension des études pertinentes sur l'EO dans un contexte d'apprentissage en ligne.

2.3.2 L'EO dans un contexte d'apprentissage en ligne

Dans cette section, nous présenterons deux études clés dans la recherche en didactique des L2 en contexte d'apprentissage en ligne (Dewaele et coll., 2022; Payant et Zuniga, 2022).

Dewaele et coll. (2022) se sont intéressés à l'impact du contexte d'apprentissage sur la capacité des élèves d'anglais LE ($N = 168$) à vivre une EO en contexte d'apprentissage en ligne d'urgence² au cours de la pandémie de COVID-19. C'est à l'aide d'un questionnaire en ligne que les chercheurs ont pu comparer le temps que les apprenants passaient dans un état d'EO en personne et en ligne (Dewaele et MacIntyre, 2022; Larson et Csíkszentmihályi, 2014). Ils ont également recueilli des informations concernant l'attitude des élèves envers leur enseignant, envers la langue cible et leur perception de leur niveau et performance en cours de langue. Les résultats de l'étude montrent que les apprenants ont rapporté davantage de temps passé dans un état d'EO lors de cours en personne, soit les deux tiers du temps. Ils auraient passé la moitié du temps dans un état d'EO lors de cours en ligne. Les chercheurs indiquent que ces résultats concordent avec les recherches passées (Dewaele et MacIntyre, 2022) qui indiquent que la capacité des élèves à éprouver du plaisir langagier en classe de LE³ était plus faible en contexte en ligne. Cette constatation s'applique également pour l'anxiété langagière en classe de LE⁴, il semblerait que les élèves ressentent légèrement moins d'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. Enfin, il semblerait que l'ennui en classe de LE était plus élevé en ligne. Rappelons que ces construits correspondent à des composantes de l'EO et peuvent interagir avec celle-ci en classe de L2. Les chercheurs expliquent ces résultats par le détachement socioaffectif que pourrait causer l'apprentissage en ligne de manière

² Traduit de l'anglais : «Emergency remote teaching» (Dewaele et MacIntyre, 2022)

³ Traduit de l'anglais «Foreign language enjoyment» (Dewaele et MacIntyre, 2022)

⁴ Traduit de l'anglais «Foreign language classroom anxiety» (Dewaele et MacIntyre, 2022)

générale. Enfin, rappelons que Dewaele et ses collègues ont recueilli ces données pour un contexte d'apprentissage en ligne d'urgence, c'est-à-dire que le choix de suivre des cours de langue en ligne n'était pas nécessairement volontaire, particulièrement lors de la pandémie de COVID-19, ainsi un besoin d'adaptation tant de la part des enseignants que des élèves était requis. Les chercheurs expliquent également que le temps passé dans un état d'EO en présentiel est indicateur du temps passé dans ce même état en ligne. Effectivement, il semblerait que les élèves qui rapportent avoir été dans un état d'EO en présentiel sont davantage susceptibles d'atteindre et de maintenir cet état d'EO.

Payant et Zuniga (2022) ont examiné les effets des conditions d'apprentissage synchrone et asynchrone sur l'EO, lors de deux tâches de révision par les pairs, au cours de la pandémie de COVID-19. C'est auprès d'un groupe d'apprenants du français L2 ($N = 18$) que les chercheurs ont distribué quatre questionnaires sur l'EO après chaque tâche. En effet, ils se sont intéressés à la rétroaction corrective collaborative en ligne avec une composante asynchrone (annoter le texte d'un pair) et synchrone (partager ses commentaires avec son pair par le biais de Zoom). Les résultats ont démontré que les apprenants ont expérimenté 6% plus d'EO dans le contexte synchrone qu'asynchrone, ce qui se rapporterait aux constats précédemment rapportés quant à l'effet des interactions entre les apprenants lors des tâches, que ce soit pour discuter de leurs réponses, négocier le sens ou échanger, les activités permettant la communication favoriseraient l'EO. Cette étude a également permis de souligner que le manque de familiarité avec le matériel technique pourrait entraver de façon significative l'EO (Payant et Zuniga, 2022). Une augmentation de l'EO a cependant été perçue au fur et à mesure que les apprenants se sont familiarisés avec les outils technologiques.

En somme, les études présentées précédemment nous informent sur le potentiel que pourrait offrir l'apprentissage en ligne en termes d'EO. En effet, nous savons que la disposition personnelle des apprenants à vivre des émotions positives exerce une influence sur la susceptibilité de vivre une EO, de même que leurs expériences passées dans un état d'EO (Dewaele et coll., 2022). Nous savons également que le contexte synchrone versus asynchrone peut avoir un effet différentiel sur l'EO, avec plus d'EO dans la modalité synchrone. Il semblerait aussi que la familiarité avec la technologie contribue à une EO (Payant et Zuniga, 2023). Enfin, nous savons que les enjeux socioaffectifs sont plus importants dans l'apprentissage en ligne, particulièrement dans un contexte d'apprentissage en ligne d'urgence (Dewaele et MacIntyre, 2022).

2.4 Motivations pour cette étude

L'objectif de cette étude est de mettre en lumière les enjeux liés à l'apprentissage d'une langue seconde sur le plan affectif et cognitif, dans deux contextes différents, en ligne et en personne. En se basant sur la théorie de l'expérience optimale. Nous savons aujourd'hui que certaines conditions peuvent être mises en place en classe de langues pour favoriser l'EO. Cependant, très peu d'études se sont penchées sur l'apprentissage en ligne.

Les exigences attentionnelles et socioaffectives de l'apprentissage médié par la technologie pourraient exercer une influence sur une EO potentielle (Dewaele et MacIntyre, 2022; Dewaele et coll., 2022). En effet, parmi les difficultés pouvant être rencontrées : des difficultés de concentration dues à la présence de distractions en ligne (p. ex. : l'accès à des sites internet multiples) et à la maison (p. ex. : bruit ambiant, aménagement non propice à l'apprentissage) (Robinson et Cook, 2018). La nature nouvelle de ce contexte d'apprentissage pourrait signifier un manque de familiarité avec la technologie et donc des difficultés d'utilisation (Payant et Zuniga, 2022). Le détachement social et émotionnel qui peut être causé par les difficultés de communiquer de manière fluide et spontanée (Dewaele et coll. 2022). Enfin, les enjeux liés à l'apprentissage en ligne sont variables, mais la possibilité de les contrôler, en les prenant en considération dans la planification des tâches d'apprentissage, pourrait avoir une incidence sur l'EO des apprenants.

À la lumière des constats sur l'EO en salle de classe L2 dans un environnement d'apprentissage en présentiel présenté précédemment, qu'en serait-il d'un environnement d'apprentissage virtuel? Nous avons déjà quelques pistes notamment en lien avec les activités de clavardage (Bassi et coll., 2021; Dewaele et coll., 2022; Egbert, 2003; Payant et Zuniga 2022), mais qu'en est-il des autres types d'activités et tâches?

2.5 Questions de recherche

À la lumière des constats présentés précédemment sur l'EO en contexte d'apprentissage d'une L2, notamment sur l'effet d'une activité ou tâche sur l'expérience affective, les interactions et l'utilisation d'outils technologiques, nous nous posons les questions suivantes :

1. Comment le contexte d'apprentissage (en ligne et en présentiel) influence-t-il l'EO des apprenants de L2?

2. Dans quelle mesure le type d'activités ou de tâches influence-t-il l'EO dans les deux contextes (en ligne et en présentiel)?
3. Le niveau de compétence dans la L2 et la familiarité avec les technologies influenceraient-ils l'EO dans les deux modalités ?

CHAPITRE 3

Méthodologie

Dans ce chapitre nous exposerons les éléments et la démarche méthodologique de la présente étude. Nous présentons en premier lieu un rappel de la nature de cette recherche et ces objectifs (3.1). Ensuite, il sera question d'une présentation de la population ciblée par l'étude (3.2), suivie des outils de collecte de données (3.3) qui ont été utilisés, puis les considérations éthiques (3.4) et le déroulement de la collecte de données (3.5). Enfin, il sera question de l'analyse et du traitement des données (3.6). Il est à noter que le manque de recherche sur la modalité d'apprentissage en ligne laisse plusieurs questions quant à non seulement la qualité de l'expérience d'apprentissage, mais aussi l'expérience affective. C'est ce qui nous a poussés à nous intéresser à l'effet de certains types d'activités et tâches sur l'EO des apprenants dans cette modalité.

3.1 Type de recherche

Dans le cadre de cette recherche, il s'agissait d'une étude descriptive de type exploratoire. Tel que présenté précédemment, l'objectif principal de cette recherche était de mesurer l'EO typiquement expérimentée par des apprenants de L2 lors de l'accomplissement de différentes activités d'apprentissage dans deux contextes d'apprentissage distincts, soit en ligne et en présentiel, ainsi qu'évaluer l'effet du niveau de compétence linguistique et de l'aisance avec la technologie sur l'EO. À cet effet, les participants devaient évaluer, à l'aide d'un questionnaire avec échelle de type Likert, le niveau d'EO typiquement expérimenté lors de l'accomplissement de chacune des tâches se trouvant sur une liste de tâches d'apprentissage des langues en contexte présentiel et distanciel. À partir de ces informations, nous avons pu confirmer et infirmer certains constats déjà introduits par des chercheurs en didactique des langues, notamment quant aux activités de clavardage en ligne (Egbert, 2003), aux activités collaboratives (Payant et Zuniga, 2022), aux activités ludiques, compétitives (Zuniga, 2023), interculturelles et authentiques (Avery, 2017), complexes et simples (Cho, 2018), etc.

3.2 Participants

La population ciblée par cette étude était des apprenants du français ou de l'anglais L2 de différents niveaux ($N = 24$), ayant suivi des cours de langue en présentiel et en ligne. Dix-huit étaient apprenants du français L2 et six apprenants de l'anglais L2. La majorité avait l'anglais comme langue maternelle ($n = 9$), l'arabe ($n = 4$), l'espagnol ($n = 3$), le chinois ($n = 2$), le perse ($n = 1$), le polonais ($n = 1$), le roumain ($n = 1$),

l'hindi ($n = 2$) et le russe ($n = 1$). La durée de l'expérience avec la technologie n'est pas identifiée pour les participants.

Le choix de la population était intentionnel, car nous cherchions des personnes ayant suivi des cours dans les deux modalités, afin de valider et classer les tâches selon l'expérience qu'elles offrent aux apprenants. Plusieurs appels ont été faits auprès des écoles de langues de Montréal et des réseaux sociaux (LinkedIn, Facebook). Il est important de retenir que nous présumons que les enseignants qui ont donné des cours en ligne à ces apprenants avaient des connaissances de base et une certaine maîtrise de la technologie (Chapelle, 2001; Plante, 2016).

Les participants à cette étude considéraient important ($n = 6$) et très important ($n = 18$) d'atteindre un niveau élevé dans leur langue cible. Les motivations des participants à suivre un cours d'anglais ou de français L2 étaient pour le travail ($n = 17$), l'immigration ($n = 7$), une exigence scolaire ($n = 7$) et pour le plaisir ($n = 10$).

3.3 Instruments et moyens de collecte de données

L'instrument de collecte de données dans le cadre de cette étude était un questionnaire qui a été administré en un seul temps et comporte quatre parties. Les participants ont eu le choix entre un questionnaire en français ou en anglais (voir Annexe A). Le logiciel LimeSurvey a été utilisé à cet effet et a permis de recueillir les réponses anonymes des participants, ainsi que le stockage crypté des réponses.

Questionnaire sociodémographique. La première partie du questionnaire contenait des questions sociodémographiques ainsi que des questions portant sur le profil linguistique des participants, leur niveau de compétence dans les langues connues et cibles, ainsi que la raison de la prise du cours de langue (voir Annexe B).

Questions ouvertes sur l'expérience optimale. La deuxième partie du questionnaire comportait deux questions à court développement sur l'EO. Cette portion du questionnaire comportait un court descriptif de ce qu'est l'EO avec des exemples concrets notamment en classe de L2. Dans cette partie, les participants étaient invités à décrire une tâche d'apprentissage idéal en ligne qui leur a permis ou leur permettrait de vivre une EO. Une définition de l'EO leur a été afin de les orienter. Ils devaient également

décrire une tâche qui procure typiquement un sentiment « anti-flow », soit de l’anxiété ou de l’ennui, dans un contexte en ligne.

Évaluations de tâches typiques selon l’expérience optimale. La troisième partie du questionnaire comportait le court descriptif de 12 tâches pouvant être faites en présentiel comme en ligne. Le choix des tâches a été fait afin d’offrir un équilibre entre les diverses caractéristiques de tâches afin d’offrir une série de tâches diversifiée qui présentent les différentes caractéristiques de tâches typiquement faites en classe, soit : les modalités écrite et orale, ainsi que les compétences qu’elles solliciteraient soit l’écriture, la lecture, la discussion ou l’écoute. Elles étaient également sélectionnées selon la formule participante et collaborative, soit individuelle, en dyade ou en groupe, ainsi que selon la directionnalité, soit réceptive, productive ou interactive.

Cette partie de la collecte de données repose sur la mémoire et l’introspection des participants. Malgré l’aspect phénoménologique de l’EO, il existe très peu de manière de la mesurer sans introspection. C’est la raison pour laquelle il a fallu aller au-delà des manifestations comportementales et de la conscience des participants, en sollicitant uniquement le côté introspectif et rétrospectif de l’expérience affective.

Les tâches en question étaient décrites comme telles :

- **Jeu de rôle** : en équipe de deux personnes ou plus, il vous est demandé de jouer un rôle et de l’interpréter dans votre langue cible (ex. : entretien de travail, entretien de colocataire).
- **Rédaction** : vous rédigez un texte sur un sujet qui vous intéresse ou qui vous tient à cœur, individuellement.
- **Discussion** : vous discutez de sujets variés, en groupe (ex : discuter d’une vidéo, d’un article d’actualité, d’une histoire, d’un événement, partager des projets personnels, etc.)
- **Contrôle de grammaire papier** : vous recevez un contrôle sur divers concepts de grammaire.
- **Rédaction en équipe** : en groupes de deux ou plus, il vous est demandé de rédiger un texte collaboratif sur un sujet donné.
- **Contrôle de grammaire interactif** : il vous est demandé de répondre à un contrôle sur des concepts de grammaire à l’aide d’une plateforme interactive (ex : Kahoot, Socrative, etc.).

- **Lecture** : vous et votre partenaire lisez le même texte individuellement, puis partagez votre compréhension du texte avant de répondre individuellement à des questions de compréhension écrite.
- **Compréhension orale** : vous écoutez l'enregistrement d'un dialogue et répondez individuellement à des questions de compréhension.
- **Activité de classement (collaborative)** : En groupe de deux ou plus, vous classez une liste d'activités de vacances par ordre de préférence et justifiez votre réponse (ex : camping, lecture, cuisine, vélo, etc.).
- **Activité orale d'échanges** : vous et votre partenaire avez la même image avec 7 différences. Vous devez identifier les différences en posant des questions et sans montrer l'image à votre partenaire.
- **Compréhension orale en équipe** : vous et votre partenaire essayez de réécrire une histoire que vous venez d'entendre dans un enregistrement.
- **Présentation orale** : Vous faites une présentation orale sur un sujet de votre choix (ex : une présentation sur un auteur célèbre).

Les participants devaient évaluer ces tâches en termes de l'EO typiquement expérimentée (Jacobs, 2020). À la fin de chaque description, les participants devaient répondre à une question à échelle Likert de six niveaux, allant de fortement en accord à fortement en désaccord. La question étant : Je vis généralement une expérience optimale lorsque je fais cette activité en classe. Les participants devaient répondre pour les deux contextes. Pour ce faire, deux tableaux (en ligne et en présentiel) étaient présentés côte à côte. La validation du questionnaire ayant déjà été faite, il s'agissait dans le cadre de cette étude de travailler les descriptions de tâches et leur classification telles que classifiées dans Zuniga (2023).

Questionnaire sur l'aisance avec la technologie. Dans cette quatrième et dernière partie du questionnaire, les participants devaient répondre à l'aide d'une échelle de Likert à des questions sur leur familiarité avec les technologies de communication impliquées généralement dans l'enseignement en ligne. Les informations recueillies dans cette section ainsi que la première section sont essentielles à la description de la population choisie et permettront de confirmer ou infirmer certains constats sur l'aisance avec la technologie et l'EO. Les items qui abordent l'aisance avec la technologie étaient formulés de sorte à expliquer la corrélation entre la familiarité et le niveau de compétence avec la technologie et la capacité à vivre une EO. Cette section a été ajoutée à la suite de constats concernant les émotions inhibitrices ou facilitatrices d'EO pouvant être vécues lorsque les apprenants accomplissent des tâches avec un outil

technologique (Payant et Zuniga, 2022). Les items en question ciblent des composantes de l'EO, l'attention et l'intérêt (concentration), le défi-compétence et le sentiment de contrôle (la détente et la confiance). Ainsi que des émotions spécifiques comme l'ennui et l'anxiété. La préférence personnelle du participant pour l'apprentissage médié par la technologie fait également partie des items pertinents.

3.4 Considérations éthiques

Puisqu'aucune tâche n'a été vécue au premier degré, cette étude porte davantage sur l'évaluation subjective de tâches décrites et sur l'évaluation personnelle de l'aisance avec la technologie. La confidentialité des informations et l'anonymat ont été respectés. Aucune question ni information n'a affecté l'intégrité des participants à cette étude. Un numéro de téléphone de référence a été donné en cas de questionnement en cours de complétion du questionnaire.

3.5 Déroulement

La collecte de données a débuté en hiver 2023 et s'est poursuivie jusqu'en été 2023 afin de permettre au plus de participants possibles d'y répondre. À la suite de l'acquisition du certificat d'éthique, le questionnaire a été diffusé via Lime Survey, logiciel approuvé par l'UQAM pour la passation de questionnaires dans le cadre d'études. La confidentialité et l'anonymat des participants ont été respectés et toutes les mesures de protection de la confidentialité et des données ont été prises à cet effet. Trois écoles de langues ont été sollicitées pour la distribution du questionnaire, l'une universitaire, la seconde collégiale et la troisième privée. Une affiche de promotion avec code QR menant au questionnaire en ligne a été créée afin de permettre la publication auprès des réseaux sociaux et groupes d'enseignants de langue seconde. Après une première vague de collecte et un grand nombre de questionnaires incomplets, nous avons décidé d'abrégier légèrement le questionnaire (voir Annexe B), car la longueur de celui-ci semblait être un facteur de découragement pour les participants. Les questions retirées dans la version abrégée n'ont pas fait l'objet d'analyse. Celles-ci portaient spécifiquement sur les composantes de l'EO (p. ex. : J'ai confiance en ma capacité à réaliser cette activité), elles ont été remplacées par une seule question sur l'EO en général. Sept questions du questionnaire sur l'aisance avec la technologie ont été retirées afin d'alléger le questionnaire. Celles-ci portaient sur l'expérience avec la technologie et se rapportaient aux questions maintenues (p. ex. : Je ne me sens pas en confiance lorsque j'utilise la technologie pour l'apprentissage en ligne). Ces questions présentaient un angle différent pour les mêmes émotions, c'est-à-dire que pour cette même question, une autre existait à l'affirmative (p. ex. : Je me sens en confiance lorsque j'utilise la technologie pour l'apprentissage en ligne). Les autres questions retirées étaient : je suis facilement distrait

dans les cours en ligne; je trouve intéressant d'utiliser la technologie pour les cours de langue; mon expérience d'apprentissage des langues en ligne est devenue plus agréable avec le temps; avec le temps, je me sens plus à l'aise dans l'utilisation des technologies informatiques pour les cours de langue.

3.6 Analyse et traitement des données

3.6.1 Codification des tâches

Pour relever les caractéristiques, des tâches qui favorisent l'EO dans le contexte présentiel et distanciel, chaque tâche décrite dans le questionnaire, ainsi que les deux tâches décrites par les participants dans la 2e partie du questionnaire, ont été codées selon la typologie de Zuniga (2023) et Jacobs (2020), qui contient 12 variables : la ludification; la planification; le temps; la rétroaction; la concurrence; la convergence des objectifs; distributions des informations; la nouveauté; l'évaluation; les styles cognitifs sollicités; la collaboration entre apprenants ou non et les modes communicatifs. Les caractéristiques d'authenticité, la compétitivité, l'approche, la nature du résultat et le caractère ludique ont été ajoutés pour la codification des tâches décrites par les participants afin de permettre une classification plus précise et un lien avec les recherches faites précédemment sur l'EO en langue seconde. Ces données ont été saisies et codées dans un fichier Excel. Elles ont par la suite fait l'objet d'une seconde analyse par une tierce personne afin de répondre au critère D'accord inter-juge 0,93.

3.6.2 Questionnaire

Les données de la partie sociodémographique et sur l'aisance avec la technologie ont été saisies dans un fichier Excel et ont permis de comparer les données sur l'EO en présentiel vs en ligne. Ensuite, les réponses avec échelle de Likert portant sur l'EO ont également été saisies dans un fichier Excel. Chaque degré de l'échelle comptait comme un score selon l'échelon soit d'un à six, six étant le score le plus élevé d'EO. Ensuite, le score d'EO général a été calculé pour chaque tâche dans les deux modalités selon les réponses recueillies (Zuniga 2023). Les tâches de la deuxième section ont également été codées selon la typologie de Zuniga (2023) pour esquisser un portrait des tâches qui suscitent typiquement le plus et le moins d'EO.

3.6.3 Analyses

Nous avons d'abord calculé les statistiques descriptives pour déterminer la normalité de la distribution. Ensuite, deux types d'analyses ont été faites. La première est quantitative, une simple comparaison des moyennes d'EO à travers les tâches et leurs caractéristiques dans les deux contextes (en ligne et en

présentiel), de leurs différences et la significativité de cette différence. Ensuite des analyses de corrélations ont été faites entre l'aisance avec la technologie et l'EO. Enfin une analyse qualitative des descriptions de tâches qui suscitent ou inhibent l'EO a été faite. Les intervalles de confiance ont été fixés à 0,95. Dans le cadre de l'analyse qualitative des réponses écrites par les participants, la même méthode de codification que nous avons utilisée pour les tâches décrites a été utilisée, soit une analyse thématique. En effet, il s'agit de la codification de Jacobs (2020), pour ce qui est des caractéristiques de tâches (p. ex. : structure participante; modalité; niveau de compétence; directionnalité; approche; résultats; ludification; compétitivité; etc.)

CHAPITRE 4

Résultats et analyses

Dans cette section nous présenterons les résultats et manipulations statistiques qui nous ont permis de répondre aux questions de recherche :

1. Comment le contexte d'apprentissage (en ligne et en présentiel) influence-t-il l'EO des apprenants de L2?
2. Dans quelle mesure le type d'activités ou de tâches influence-t-il l'EO dans les deux contextes (en ligne et en présentiel)?
3. Le niveau de compétence dans la L2 et la familiarité avec les technologies influenceraient-ils l'EO dans les deux modalités ?

Dans le chapitre précédent, les démarches méthodologiques pour chacune de ces questions ont été explicitées. Ainsi nous commencerons par présenter les statistiques descriptives de l'EO que les participants rapportent avoir expérimenté en présentiel et en ligne (4.1). Ensuite, nous examinons l'EO expérimentée dans les deux contextes selon les différents types de tâche (4.2.1) puis l'EO expérimentée selon les caractéristiques de ces tâches (4.2.2). Ensuite, nous présenterons les résultats des tâches décrites par les participants comme étant des tâches qui pourraient induire une EO et celles qui seraient anti-EO (4.2.3). Puis, il sera question des résultats de l'EO rapportée selon le profil du participant en termes de niveau de compétence (4.3.1) et d'expérience avec la technologie (4.3.2).

4.1 Statistiques descriptives pour l'EO expérimentée en présentiel et en ligne

Dans cette section, nous présentons les statistiques descriptives pour l'EO que les participants de l'étude ont rapporté avoir expérimentée lors de l'accomplissement de tâches de langue en présentiel et en ligne. Il s'agira de la moyenne d'EO dans les deux contextes, en ligne et en présentiel, ainsi que des indices de normalité soit l'aplatissement et l'asymétrie.

Le tableau 4.1 présente les statistiques descriptives pour les mesures d'EO dans les deux contextes d'apprentissage, en ligne et en présentiel.

Tableau 4-A Statistiques descriptives pour les mesures d'EO

<i>N</i> = 24	Moyenne (<i>ÉT</i>)	Min	Max	Asymétrie (<i>ET</i> = ,918)	Aplatissement (<i>ET</i> = ,472)	S-W Sig.
EO en présentiel	3,89 (0,811)	2,23	5,53	-0.469 (<i>z</i> = .51)	-0.109 (<i>z</i> = ,23)	<i>p</i> = ,844
EO en ligne	3,88 (0,828)	2,69	5,53	-0,657 (<i>z</i> = 0,71)	0,752 (<i>z</i> = 1,6)	<i>p</i> = ,019

Note : *ÉT* = écart-type; *ET* = erreur-type; SW = Shapiro-Wilk; **p* < .10; ***p* < .05; ****p* < .001.

À la lecture du tableau 4.1, nous constatons qu'en moyenne les 24 participants rapportent expérimenter sensiblement la même intensité de l'EO dans les deux conditions, soit 3,89 (*SD* = ,81) en présentiel et 3,88 (*SD* = ,81) en ligne. L'inspection de l'histogramme et des statistiques de l'aplatissement et de l'asymétrie nous suggère que les données sont normalement distribuées. En effet, Larson-Hall (2010) précise qu'en règle générale, les scores *z* compris entre ± 2 indiquent une distribution normale. Cela a motivé notre utilisation de tests statistiques paramétriques pour la suite des résultats.

4.2 L'EO expérimenté en présentiel et en ligne selon les types de tâche (Q1, Q2)

Dans cette section, nous présenterons d'abord les expériences d'EO dans les deux contextes en fonction du type de tâche (4.2.1), avant d'aborder les expériences d'EO dans les deux contextes en fonction des caractéristiques de la tâche (4.2.2). Les données présentées permettront de répondre à la première et seconde question de recherche.

4.2.1 La moyenne d'EO par type de tâche selon le contexte

Le tableau 4.2 présente les moyennes d'EO rapportées par les participants pour chacune des tâches du questionnaire, dans les deux contextes d'enseignement, ainsi que la taille d'effet (*d*) pour les différences dans les expériences d'EO dans les deux contextes.

Tableau 4-B La moyenne d'EO par type de tâche selon le contexte

<i>N</i> = 24	En présentiel (<i>ÉT</i>)	En ligne (<i>ÉT</i>)	Taille d'effet <i>d</i>
Jeu de rôle	4,5 (1,18)	3,92 (1,28)	<i>d</i> = 0,48**
Rédaction	3,88 (1,42)	4,75 (1,07)	<i>d</i> = 0,71**
Discussion	4,63 (1.28)	4,25 (1.48)	<i>d</i> = 0,27
Contrôle de grammaire sur papier	3,92/6 (1.69)	4,46 (1.69)	<i>d</i> = 0,32*
Rédaction en équipe	3,63 (1.38)	3,5 (1.67)	<i>d</i> = 0,08
Contrôle de grammaire interactif	4,04 (1.55)	4,54 (1.28)	<i>d</i> = 0,35*
Lecture	4,13 (1.39)	4,5 (1.14)	<i>d</i> = 0,29
Compréhension orale individuelle	4,08 (1.64)	4,29 (1.78)	<i>d</i> = 0,12
Activité de classement (collaborative)	4,58 (1.14)	3,75 (1.39)	<i>d</i> = 0,65**
Activité orale d'échanges	4,58 (1.50)	4,33 (1.55)	<i>d</i> = 0,16
Compréhension orale en équipe	4,29 (1.16)	4,13 (1.30)	<i>d</i> = 0,13
Présentation orale	4,25 (1.65)	4,04 (1.65)	<i>d</i> = 0,12

Note : *ÉT* = écart-type; *d* = *d* de Cohen; *N* = nombre de participants; **p* < .10; ***p* < .05; ****p* < .001.

Les résultats présentés dans le tableau 4.2 révèlent que le contexte d'enseignement a un impact significatif sur les expériences d'EO pour quatre types de tâches : tâches d'écriture, activité de classement (collaborative), contrôle de grammaire (traditionnel), contrôle de grammaire (interactive). L'effet le plus important concerne les tâches d'écriture, pour lesquelles les participants ont signalé expérimenter plus d'EO lors de tâches d'écriture en ligne ($M = 4,75$; $ÉT = 1,07$) qu'en personne ($M = 3,88$; $ÉT = 1,42$), cette différence est significative avec une taille d'effet élevée, $t(24) = 2,55$, $p = 0,009$, $d = 0,71$. En deuxième

position les tâches les plus touchées par le contexte sont les tâches de classement (collaboration à l'oral). En effet, les participants ont rapporté une EO nettement supérieure lors d'une tâche collaborative de classement en présentiel ($M = 4,58$; $ÉT = 1,14$), plutôt qu'en ligne ($M = 3,75$; $ÉT = 1,39$), une différence qui s'avère significative avec une taille d'effet élevée, $t(24) = 2,906$; $p = 0,004$; $d = 0,65$. Ensuite, les résultats démontrent que les participants expérimentent en général plus d'EO lors d'une tâche de jeu de rôle en personne ($M = 4,5$, $ÉT = 1,15$) qu'en ligne ($M = 3,92$, $ÉT = 1,25$), une différence significative avec une taille d'effet modérée, $t(24) = 2,26$, $p = 0,016$, $d = 0,48$. De plus, nous remarquons que les participants ont rapporté avoir expérimenté plus d'EO lors de contrôles de grammaire sur papier en ligne ($M = 4,46$; $ÉT = 1,66$) qu'en présentiel ($M = 3,92$; $ÉT = 1,66$), qui est significatif avec une taille d'effet moyenne, $t(24) = 2,05$; $p = 0,026$; $d = 0,32$. Les participants ont également rapporté une EO supérieure lors de contrôles de grammaire interactifs en ligne ($M = 4,54$; $ÉT = 1,28$), qu'en présentiel ($M = 4,04$; $ÉT = 1,55$), cette différence est significative et présente une taille d'effet moyenne, $t(24) = 1,581$; $p = 0,063$; $d = 0,35$.

Bien que la différence ne soit pas significative, il est important de noter que les participants ont rapporté avoir vécu plus d'ÉO lors de discussion en contexte présentiel ($M = 4,63$; $ÉT = 1,28$) qu'en ligne ($M = 4,25$; $ÉT = 1,48$) avec une petite taille d'effet ($d = 0,27$). Cette différence non significative, mais importante est notable lors d'une activité collaborative d'expression orale en présentiel ($M = 4,33$; $ÉT = 1,55$), plutôt qu'en ligne. Il est également à noter que la tâche de lecture en ligne ($M = 4,5$; $ÉT = 1,14$) présente une moyenne d'EO supérieure au contexte en présentiel ($M = 4,13$; $ÉT = 1,39$). Cette différence présente une petite taille d'effet ($d = 0,29$).

4.2.2 L'EO expérimentée en présentiel et en ligne selon les caractéristiques des tâches

Dans le tableau 4.3, nous présenterons la moyenne de l'EO dans les deux contextes pour chaque caractéristique, afin de mettre en évidence la différence entre chacune à l'aide de la taille d'effet (d) (petite : $d < 0,2$; moyenne $d = 0,2$ à $0,8$; forte : $d > 0,8$). Les tâches précédemment présentées ont été codées selon quatre caractéristiques : la structure participante, la modalité, la compétence et la directionnalité.

Tableau 4-C La moyenne d'EO selon les caractéristiques de tâches en présentiel et en ligne

Caractéristiques		En présentiel (ÉT)	En ligne (ÉT)	Taille d'effet <i>d</i>
Structure participante	Individuel (<i>n</i> = 5)	4,03 (0,15)	4,42 (0,27)	<i>d</i> = 3,55
	Binôme (<i>n</i> = 2)	4,21 (0,12)	4,31 (0,26)	<i>d</i> = 0,49
	Groupe (<i>n</i> = 5)	4,38 (0,42)	3,95 (0,34)	<i>d</i> = 1,12
Modalité	Orale (<i>n</i> = 4)	4,36 (0,24)	4,12 (0,17)	<i>d</i> = 1,15
	Écrite (<i>n</i> = 4)	3,99 (0,11)	4,56 (0,13)	<i>d</i> = 4,73
	Multimodale (<i>n</i> = 4)	4,27 (0,45)	3,92 (0,37)	<i>d</i> = 0,84
Compétence	Écouter (<i>n</i> = 2)	4,18 (0,15)	4,21 (0,12)	<i>d</i> = 0,22
	Parler (<i>n</i> = 1)	4,25 (0)	4,04 (0)	<i>N/A</i>
	Lire (<i>n</i> = 1)	4,12 (0)	4,50 (0)	<i>N/A</i>
	Écrire (<i>n</i> = 4)	3,86 (0,17)	4,31 (0,55)	<i>d</i> = 1,10
	Interagir (<i>n</i> = 4)	4,57 (0,05)	4,06 (0,27)	<i>d</i> = 2,62
Directionnalité de la tâche	Réceptive (<i>n</i> = 3)	4,16 (0,11)	4,30 (0,19)	<i>d</i> = 0,90
	Production (<i>n</i> = 4)	4,02 (0,17)	4,44 (0,30)	<i>d</i> = 1,72
	Interactive (<i>n</i> = 5)	4,38(0,42)	3,95 (0,35)	<i>d</i> = 1.11

Note : *n* = nombre de tâches; ÉT = écart-type; *d* = *d* de Cohen

La lecture du tableau 4.3 nous permet de constater que les tâches, bien qu'elles ne soient pas réparties également pour chacune des caractéristiques présentent tout de même des tailles d'effet importantes. Cependant, des tests de significativité n'ont pu être faits, par manque de participants. Ainsi nous présentons uniquement la taille d'effet. En effet, en ce qui concerne la structure participante, il semblerait que les participants rapportent une plus grande EO lors de tâches individuelles (*n* = 5) dans un contexte en ligne (*M* = 4,42; ÉT = 0,27) plutôt qu'en présentiel (*M* = 4,03; ÉT = 0,15), avec une taille d'effet très élevée

($d = 3,55$). Ils rapportent également l'inverse, soit une plus grande EO dans un contexte en présentiel ($M = 4,38$; $\acute{E}T = 0,42$) lors de tâche de groupe ($n = 5$), aussi avec une taille d'effet élevée ($d = 1,12$).

Pour ce qui est de la modalité, il semblerait que la modalité écrite présente une plus grande EO auprès des participants dans un contexte en ligne ($M = 4,56$; $\acute{E}T = 0,13$), qu'en présentiel ($M = 3,99$ $\acute{E}T = 0,11$), avec une taille d'effet élevée ($d = 4,73$). La modalité multimodale présente également une différence importante entre les deux contextes, cependant il s'agirait du contexte en présentiel qui suscite davantage l'EO auprès des participants ($M = 4,27$; $\acute{E}T = 0,45$) que le contexte en ligne ($M = 3,92$; $\acute{E}T = 0,37$), avec une taille d'effet élevée ($d = 0,84$). Les résultats montrent aussi une différence d'EO intéressante dans le contexte présentiel à l'oral ($M = 4,36$; $\acute{E}T = 0,24$) qu'en ligne ($M = 4,12$; $\acute{E}T = 0,17$), avec une forte taille d'effet ($d = 1.15$).

Quant aux compétences linguistiques, les résultats montrent également une EO rapportée plus élevée pour la compétence écrire dans le contexte en ligne ($M = 4,31$; $\acute{E}T = 0,55$) qu'en présentiel ($M = 3,86$; $\acute{E}T = 0,17$), avec une forte taille d'effet ($d = 1,10$). Une différence importante est également rapportée pour la compétence interagir en présentiel ($M = 4,57$, $\acute{E}T = 0,05$) qu'en ligne ($M = 4,06$; $\acute{E}T = 0,27$), avec une très forte taille d'effet ($d = 2,62$). Pour ce qui est des compétences parler et lire, celles-ci ne sont pas présentes dans suffisamment de tâches ($n = 1$) afin que nous puissions évaluer l'ampleur des différences d'EO en ligne et en présentiel. Cependant, nous pouvons noter une différence intéressante entre les contextes en ligne ($M = 4,50$) et en présentiel ($M = 4,12$) pour la compétence lire.

Enfin, pour la directionnalité de la tâche, une différence importante d'EO est rapportée pour la production en ligne ($M = 4,44$; $\acute{E}T = 0,30$) plutôt qu'en présentiel ($M = 4,02$; $\acute{E}T = 0,17$), cette différence présente une taille d'effet élevée ($d = 1,72$). Une différence est également notable pour la directionnalité interactive en présentiel ($M = 4,38$; $\acute{E}T = 0,42$) par rapport au contexte en ligne ($M = 3,95$; $\acute{E}T = 0,35$), présentant une taille d'effet élevée ($d = 1,11$).

4.2.3 Description des tâches en ligne suscitant et inhibant l'EO (Q1 et Q2)

Dans cette section, nous présenterons les résultats d'une analyse qualitative des tâches décrites par les participants comme étant des tâches qui suscitent l'EO ou qui l'inhibent (anti-EO). Les participants étaient appelés à décrire une tâche qui selon eux serait facilitatrice d'EO et une seconde tâche, mais cette fois inhibitrice d'EO. Plusieurs participants en ont décrit plus d'une pour chacune des catégories, il sera donc

question de 28 tâches rapportées comme suscitant l'EO et 15 tâches inhibant l'EO. Les données recueillies dans cette section permettront de répondre à la première et seconde question de recherche.

4.2.3.1 Tâches en ligne suscitant l'EO

Le tableau 4.4 présente les caractéristiques des tâches en ligne décrites par les élèves comme étant des tâches suscitant l'EO. Un total de 28 tâches a été codées avec les mêmes caractéristiques que les tâches que les participants devaient évaluer dont l'EO est présentée plus haut. Les caractéristiques d'authenticité, la compétitivité, l'approche, la nature du résultat et le caractère ludique ont été ajoutés afin de permettre une classification plus précise et un lien avec les recherches faites précédemment sur l'EO en langue seconde. Dans le cadre de cette analyse, nous cherchions à voir quels étaient les éléments internes de chaque modalité qui étaient pertinents pour l'EO.

Tableau 4-D Fréquence des tâches en ligne suscitant l'EO selon les participants

<i>n</i> = 28					
Modalité	Orale 17	Écrite 4	Multimodale 5	Non spécifiée 2	
Compétence	Écouter 1	Parler 2	Lire 1	Écrire 3	Interagir 21
Structure participante	Individuelle 4	Binôme 1	Groupe 22	Non-spécifié 1	
Directionnalité	Réceptive 2	Production 6	Interactive 20		
Approches	Centrée sur l'enseignant 3	Centrée sur les élèves 24	Non-spécifié 1		
Résultats ou solution	Fermée 8	Ouverte 20			
Autres	Ludique 3	Compétitive 2	Authentique 21		

Note : *n* = nombre de tâches.

La lecture du tableau 4.4 montre que la modalité orale susciterait plus d'EO en ligne (*n* = 17) d'après les tâches décrites par les participants. Pour la compétence, il semblerait que les élèves rapportent plus d'EO lorsqu'ils doivent interagir (*n* = 21) en ligne. Les tâches ayant une structure participante de groupe en ligne

($n = 22$) semblent susciter plus d'EO. Pour ce qui est de la direction de la tâche, il semblerait que les participants ont décrit des tâches davantage interactives ($n = 20$). Une approche centrée sur les élèves ($n = 24$) susciterait plus d'EO en ligne, de même que des tâches ouvertes ($n = 20$) et authentiques ($n = 21$). Pour ce qui est de la caractéristique ludique, seules deux tâches en faisaient mention ($n = 3$). Pour la compétitivité qui accompagne souvent la caractéristique ludique, deux tâches en faisaient mention ($n = 2$).

4.2.3.2 Tâches en ligne inhibant l'EO

Le tableau 4.5 présente les tâches décrites par les participants comme étant anti-EO dans un contexte d'apprentissage en ligne, il s'agirait de tâches perçues comme étant anxiogènes ou ennuyeuses. Un total de 15 tâches ont été décrites et catégorisées selon les caractéristiques typiques de tâches en L2 présentées précédemment. Parmi les descriptions des participants, 10 situations ont été décrites comme anti-EO, mais qui ne présentent pas une description de tâche en soit. Il s'agit de situations qui relèvent de l'environnement, de la nature des interactions et des ressources technologiques (voir le tableau 0.1, Annexe B).

Tableau 4-E Tâches en ligne qui inhibent l'EO selon les participants

$n = 15$					
Modalité	Orale $n = 3$	Écrite $n = 9$	Multimodale $n = 3$	Non spécifiée $n = 0$	
Compétence	Écouter $n = 2$	Parler $n = 3$	Lire $n = 2$	Écrire $n = 5$	Interagir $n = 3$
Structure participante	Individuelle $n = 6$	Binôme $n = 0$	Groupe $n = 8$	Non-spécifié $n = 1$	
Directionnalité	Réceptive $n = 2$	Production $n = 8$	Interactive $n = 5$		
Approches	Centrée sur l'enseignant $n = 4$	Centrée sur les élèves $n = 6$	Non-spécifié $n = 4$		
Résultats ou solution	Fermée $n = 11$	Ouverte $n = 4$			
Autres	Ludique $n = 0$	Compétitive $n = 0$	Authentique $n = 5$		

Note : n = nombre de tâches.

Les résultats présentés dans le tableau 4.8 indiquent que les tâches en ligne visant la modalité écrite ($n = 9$) et la compétence écrite ($n = 5$) sont perçues comme les plus inhibitrices d'EO. Les tâches à structure participante individuelle ($n = 6$) sont également ressorties dans les descriptions de tâches inhibitrices d'EO. Pour ce qui est de la direction de la tâche, il semblerait que les tâches de production ($n = 8$), à résultat fermé ($n = 11$) sont également décrites comme inhibitrices d'EO.

Enfin, le tableau 0.1 (Annexe B) présente 10 situations décrites comme anti-EO qui ne correspondent pas à des descriptions de tâche, mais qui sont tout de même pertinentes, car elles présentent des contextes qui pourraient empêcher les apprenants de vivre une EO en ligne. Le tableau présente les situations décrites par les participants, avec des traductions en français lorsque nécessaire et une analyse de ces situations selon les quatre composantes de l'EO. Ces situations ne présentent pas une tâche d'apprentissage spécifique, mais sont des exemples de situations que les participants jugent comme anti-EO. Parmi les enjeux relevés, le manque d'interactivité qui cause l'ennui, le manque d'encadrement ou de préparation qui cause l'anxiété, la disparité des niveaux, la présence de distractions et les problèmes techniques ou de réseau.

En somme, les résultats recueillis quant aux caractéristiques d'activités qui favorisent l'EO dans les deux contextes d'apprentissage, en ligne et en présentiel se sont avérés très intéressants. Les tâches notées par les apprenants comme suscitant l'EO dans les deux contextes, ne se sont pas avérées les mêmes que celles qu'ils ont décrites. De manière générale, pour les tâches qu'ils ont évaluées, les participants ont rapporté plus d'EO en présentiel lors de tâches orales, de groupe, de nature interactive. Les mêmes résultats ont été constatés pour les tâches décrites par les apprenants comme suscitant l'EO dans le contexte en ligne. Ensuite, les tâches décrites comme inhibitrices d'EO sont les tâches d'écriture et de groupe. Nous pouvons constater que certaines caractéristiques des tâches favorisent davantage l'EO dans les deux contextes, tandis que d'autres sont plus bénéfiques dans un seul contexte. Cela se manifeste par une augmentation de l'EO rapportée dans le contexte où la caractéristique spécifique est présente.

4.3 L'EO selon le niveau de compétence en L2 et la familiarité avec les technologies (Q3)

Dans cette section, il sera question d'examiner les relations entre l'EO et les caractéristiques des participants. En effet, chaque participant présente des caractéristiques différentes en termes de niveau de compétence et d'expérience avec la technologie. Toutes ces informations sont pertinentes pour

expliquer l'EO rapportée par les participants, ainsi dans cette section un profil du participant et de son EO sont mis en évidence. Elles permettent enfin de répondre à la troisième question de recherche.

4.3.1 EO et le niveau de compétence en L2

Le tableau 4.6 présente le niveau de compétence des participants selon le dernier test de niveau qu'ils ont passé, ainsi que la moyenne générale d'EO rapportée dans les deux contextes. L'ampleur de la différence entre les participants des différents niveaux et de leur moyenne d'EO, dans les deux contextes, est comparée à l'aide de la taille d'effet (d). De plus, le tableau 4.6 présente également cette même différence d'EO selon les niveaux de compétence relative des participants. Cette information a été récoltée à l'aide d'une échelle où les participants devaient comparer leur niveau relatif, à celui de leurs pairs. En raison de la distribution des résultats et le faible nombre de participants, nous n'avons pas effectué des tests de significativité.

Tableau 4-F Expérience optimale et niveau de compétence objectif et relatif

	Niveaux	Présentiel (ÉT)	En ligne (ÉT)	Taille d'effet d
Niveau de compétence objectif	Débutant (n = 1)	4,61 (0)	5 (0)	-
	Intermédiaire (n = 13)	3,64 (0,97)	3,99 (0,88)	$d = 0,38$
	Avancé (n = 10)	4,13 (0,45)	3,62 (0,69)	$d = 0,87$
Compétence relative	Beaucoup moins avancé (n = 0)	-	-	-
	Moins avancé (n = 2)	3,80 (1,14)	4,19 (1,14)	$d = 0,33$
	Un peu moins avancé (n = 11)	3,76 (0,99)	4 (0,89)	$d = 0,25$
	Un peu plus avancé (n = 10)	4,03 (0,64)	3,81 (0,72)	$d = 0,32$
	Plus avancé (n = 1)	3,92 (0)	2,69 (0)	-

Note : n = nombre de participants; $ÉT$ = écart-type; d = d de Cohen.

Ainsi, il semblerait que les participants ayant un niveau avancé ($n = 10$) rapportent avoir expérimenté plus d'EO en présentiel ($M = 4,13$; $ÉT = 0,45$) qu'en ligne ($M = 3,62$; $ÉT = 0,69$). Cette différence est significative, $t(10) = 2,650$, $p = 0,013$, et présente une taille d'effet élevée ($d = 0,87$). Il est également à noter que le seul participant de niveau débutant a rapporté davantage d'EO que ses pairs, dans les deux contextes, en ligne ($M = 5,00$) comme en présentiel ($M = 4,61$). Enfin, les participants de niveau intermédiaire ($n = 13$) semblent rapporter davantage d'EO en ligne ($M = 3,99$; $ÉT = 0,88$) qu'en présentiel ($M = 3,64$; $ÉT = 0,97$). Cette différence n'est pas significative, mais est tout de même appréciable, considérant la différence.

Il semblerait également que les participants ayant un niveau relatif moins avancé que leurs pairs rapportent plus d'EO en ligne ($M = 4,19$; $ÉT = 1,14$) qu'en présentiel ($M = 3,80$; $ÉT = 1,14$), cette différence significative, $t(2) = 77,00$, $p = 0,004$, présente une taille d'effet moyenne ($d = 0,33$). Ces données, bien qu'intéressantes, doivent être interprétées avec réserve en raison du nombre limité de participants.

4.3.2 L'EO et l'expérience avec la technologie

Dans cette section, nous exposerons les analyses effectuées concernant l'expérience des participants avec la technologie. Plus particulièrement leur aisance avec la technologie, leur préférence et leur exposition à celle-ci.

4.3.3 Expérience optimale dans le contexte en ligne selon l'aisance avec la technologie

Le tableau 4.7 présente les statistiques ressorties d'une analyse de corrélation entre l'aisance avec la technologie et l'EO dans le contexte en ligne.

Tableau 4-G Corrélations entre aisance avec la technologie et EO en ligne

$N = 24$	En ligne
Confiance	$r = 0,063$
Détente	$r = 0,536^{**}$
Concentration	$r = 0,492^{**}$
Ennui	$r = -0,463^*$
Contrôle	$r = 0,614^{**}$

Anxiété	$r = -0,369^*$
Aisance générale	$r = 0,148$
Aisance collaboration	$r = 0,689^{**}$

Note : N = nombre de participants; r = coefficient de corrélation; * $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$.

À la lecture du tableau 4.7, il est noté que l'analyse de corrélation entre l'expérience avec la technologie et l'EO rapportée par les participants présente une corrélation positive moyenne ($r = 0,536$, $p = 0,003$) entre le *sentiment de détente* lors de l'utilisation de la technologie et l'EO. Il semble également y avoir une corrélation positive significative entre le sentiment de contrôle et l'EO ($r = 0,614$, $p = 0,001$). Cela pourrait être expliqué par le fait que les participants avec plus d'expérience avec la technologie auraient plus de contrôle sur leurs actions que ceux qui ont moins d'expérience. L'aisance avec la collaboration lors de cours de langue présente également une corrélation positive moyenne et significative avec l'EO rapportée par les participants lors de cours en ligne ($r = 0,689$ $p = 0,001$). En d'autres mots, comme pour le sentiment de contrôle et l'aisance avec la technologie, la capacité d'utiliser les différents outils lors d'activités collaboratives facilite l'EO. Enfin, il existe une corrélation positive moyenne et significative entre la concentration lors de l'utilisation de la technologie et l'EO dans le contexte d'apprentissage en ligne ($r = 0,492$ $p = 0,007$). Cela indique que le participant qui a de l'expérience avec la technologie est plus susceptible de mobiliser adéquatement son attention et moins sujet aux distractions. Les résultats présentent également une faible corrélation négative significative entre l'anxiété perçue lors de l'utilisation de la technologie et l'EO dans un contexte d'apprentissage en ligne ($r = -0,369$, $p = 0,038$), ainsi qu'une corrélation moyenne, négative ($r = -0,463$) et significative ($p = 0,011$) pour l'ennui. En effet, plus les participants ont de l'expérience avec la technologie, moins ils seront sujets à vivre des émotions négatives tels l'anxiété et l'ennui. Finalement, une corrélation positive faible ($r = 0,391$), significative ($p = 0,029$) entre le sentiment de confiance dans l'utilisation de la technologie et l'EO dans un contexte d'apprentissage en présentiel.

Le tableau 4.8 présente les statistiques de corrélation entre la préférence pour les cours en ligne et l'EO rapportées pour des tâches en ligne.

Tableau 4-H Statistique de corrélation de Pearson entre l'expérience optimale et la préférence pour les cours en ligne

(N = 24)	En ligne (ÉT)	Corrélation de Pearson
	3,88 (0,83)	$r = 0.437^*$

Note : N = nombre de participants; ÉT = écart-type; r =coefficient de corrélation; $p < 0,05^*$

Ainsi, il semble y avoir une corrélation moyenne positive significative entre la préférence pour les cours de langue en ligne et l'EO en ligne ($r = 0.437$ $p = 0.016$).

Dans cette section il a été question des corrélats entre l'EO et l'expérience avec la technologie. L'expérience est déterminée par la familiarité avec les outils de technologie et l'aisance avec ceux-ci. Il semblerait que les apprenants qui sont plus familiers avec les outils de technologie généralement utilisés lors de cours en ligne ont rapporté plus d'EO. La même conclusion se dessine pour les apprenants qui ont de l'aisance avec la technologie, il semblerait qu'ils sont plus susceptibles de vivre une EO lors de cours en ligne. Ces résultats corrélerent avec les dimensions de l'EO.

4.4 Résumé des résultats

En somme, les sections précédentes ont présenté les résultats des analyses statistiques quantitatives et qualitatives des données recueillies dans le questionnaire à trois parties. Dans le but d'identifier les tâches qui suscitent l'EO dans les deux contextes d'apprentissage en ligne et en présentiel, une moyenne d'EO a été compilée pour chaque tâche décrite et ses caractéristiques. Nous savons que des tâches qui sollicitent la communication et les interactions suscitent davantage une EO en présentiel, qu'en ligne. Alors que les tâches d'écriture et de lecture suscitent plutôt une EO en ligne. Ensuite, des corrélations positives entre l'aisance avec la technologie et l'EO en ligne ont été soulevées grâce au questionnaire sur l'aisance avec la technologie. D'autres données telles le niveau de compétence ont été analysées pour déterminer s'il y a une influence de celui-ci sur l'EO. Enfin, des données qualitatives concernant les tâches qui favoriseraient ou inhiberaient une EO en ligne, aux yeux des participants, ont été analysées et compilées selon leurs caractéristiques. Il semblerait que les caractéristiques soulevées pour le contexte en ligne s'apparentent davantage aux résultats d'EO pour le contexte en présentiel. Dans le chapitre qui suit, nous présenterons une interprétation de ces résultats en tâchant de répondre aux questions de recherche.

CHAPITRE 5

Discussion

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats présentés dans le chapitre précédent et comment ils permettent de répondre aux questions de recherche. Nous discuterons également de ces résultats au regard des recherches antérieures (5.1), ainsi que des implications pour l'enseignement en L2 (5.2), des limites méthodologiques de l'étude (5.3) et des perspectives de recherche futures (5.4).

5.1 Réponses aux questions de recherche

Dans le but de répondre aux trois questions de recherche de cette étude, rappelons que l'objectif principal de cette recherche était d'évaluer si le contexte d'apprentissage en ligne ou en présentiel pouvait interagir avec l'EO en invitant les participants à évaluer des tâches dans les deux contextes et à décrire des tâches qui suscitent et qui inhibent l'EO en ligne. Ensuite, il était question de voir si l'expérience avec la technologie et le niveau de compétence pouvaient interagir avec l'EO. Cet objectif était motivé par la demande grandissante de cours de langues en ligne et les réalités de transfert d'urgence vers les cours en ligne qui ont eu lieu lors de la pandémie de COVID-19. Nous avons ensuite identifié deux questions de recherches spécifiques qui ont permis d'utiliser la théorie de l'EO et de reproduire un modèle méthodologique similaires à des études faites précédemment en contexte de L2 (p. ex., Jacobs 2020, Zuniga 2023). Ce modèle impliquait l'utilisation de tâches et de leurs caractéristiques comme moyen d'évaluer et de comparer l'intensité de l'EO expérimentée dans les deux contextes d'apprentissage. Ensuite, afin de donner un caractère davantage inclusif et d'exposer les réalités de l'utilisation de la technologie en éducation, particulièrement chez les adultes, nous avons ajouté une question de recherche qui consistait à investiguer si la familiarité avec la technologie avait un effet sur l'EO perçue par les participants et si la compétence linguistique exercerait également une influence sur celle-ci. Les résultats de cette étude sont en concordance avec les résultats des études antérieures sur l'EO en classe de L2. En effet, dans cette section nous ferons des liens entre les études présentées précédemment dans la section de la recension des écrits et les résultats de l'étude actuelle.

5.1.1 L'EO et les caractéristiques de tâches en présentiel et en ligne

Dans cette section, nous allons tenter de répondre aux questions de recherches suivantes :

- 1) *Comment le contexte d'apprentissage (en ligne et en présentiel) influence-t-il l'EO des apprenants de L2?*
- 2) *Dans quelle mesure le type d'activités ou de tâches influence-t-il l'EO dans les deux contextes (en ligne et en présentiel)?*

Afin de répondre à ces questions de recherche les participants ont dû évaluer des tâches selon l'EO perçue ou qu'ils projettent percevoir s'ils faisaient ces tâches dans les deux contextes, en ligne et en présentiel.

Pour répondre à la première question de recherche, les résultats ont démontré que l'EO générale était presque identique dans les deux contextes d'apprentissage, en ligne et en présentiel. Cependant, une différence intéressante et parfois même significative est notée pour les caractéristiques des tâches évaluées et décrites par les participants. Ainsi, pour répondre à la deuxième question de recherche, les tâches qui sollicitent davantage la modalité écrite et les compétences d'écriture ou de lecture en ligne présentaient plus d'EO dans un contexte d'apprentissage en ligne. Ainsi, orientées davantage vers la production et la réception, les tâches de rédaction, de grammaire et de lecture présentaient une plus grande EO en ligne qu'en présentiel. La préférence pour les tâches individuelles en ligne est également notable. À l'opposé, les tâches qui sollicitent la modalité orale ou multimodale suscitent l'EO chez les participants en contexte présentiel, car elles sont davantage interactives. Ainsi les tâches de groupe, tel le jeu de rôle, la discussion, les présentations orales, les activités de négociation, toutes présentent plus d'EO en présentiel. Nous présenterons ces données plus en détails dans ce qui suit.

5.1.1.1 EO des tâches évaluées et décrites par les participants et leurs caractéristiques

Les données utilisées pour répondre aux deux questions plus haut sont les moyennes d'EO mesurées dans les deux contextes d'apprentissage, pour chaque tâche évaluée par les participants. En effet, à première vue, la moyenne générale d'EO dans les deux contextes s'est avérée similaire en ligne comme en présentiel. Une analyse plus pointue a donc été faite afin d'identifier quelles sont les caractéristiques de tâches spécifiques, dans les deux contextes, qui seraient facilitatrices d'une EO.

Les résultats de l'analyse des moyennes d'EO selon la tâche ont démontré que la tâche de rédaction par exemple suscite une plus grande expérience optimale en ligne qu'en présentiel. En revanche, la tâche de tâche de discussion en présentiel présente également une moyenne élevée. Parmi les douze tâches décrites dans le questionnaire, la tâche de rédaction en ligne présente l'EO la plus élevée. Ce résultat

rejoint celui de Cho (2018), qui a également pu constater que les apprenants vivaient davantage une EO lors de tâches d'écriture et ce indépendamment de la complexité de la tâche à laquelle ils s'adonnaient. Par contre, l'étude de Cho (2018), ne s'était intéressée qu'au contexte en présentiel. Ce constat est particulièrement intéressant pour le contexte en ligne, car nous confirme que non seulement la caractéristique de la tâche interagit avec l'EO, mais également le contexte, soit en ligne pour cette modalité en particulier. Ce constat pourrait être également appuyé par la présence davantage de ressources de rédaction en ligne et la possibilité de recevoir des rétroactions en temps réel en utilisant des outils de correction tel *Antidote*. La recherche de mots et le transfert linguistique pourraient également être facilités par le contexte en ligne, ce qui pourrait également expliquer ce résultat. L'autonomie, la possibilité de progresser à son propre rythme sont également favorisés par le contexte en ligne (Resnik, Dewaele et Knechtelsdorfer 2023). Au regard de la théorie de l'EO, cela pourrait s'expliquer par un plus grand sentiment de contrôle sur la tâche et la possibilité de voir sa progression à l'aide des rétroactions en temps réel.

Pour ce qui est de la tâche de discussion, qui présente la moyenne d'EO la plus élevée pour le contexte présentiel, elle rejoint la donnée sur la modalité orale en présentiel qui s'est avérée plus facilitatrice d'EO, qu'en ligne. Ce constat est en concordance avec les données présentées par Aubrey (2017). Dans son étude, il s'est intéressé à l'influence des interactions interculturelles et intraculturelles sur l'EO en présentiel. En considérant l'échantillon des participants qui reflète une diversité interculturelle et la réalité interculturelle de la société québécoise, particulièrement dans des contextes d'apprentissage de langue, on peut faire un lien direct avec cette étude. Dans son étude, Zuniga (2023) fait également constater que les tâches de groupe en présentiel qui nécessitent de communiquer sont perçues comme génératrices d'EO par les apprenants de L2. Ainsi au niveau des caractéristiques de tâches, c'est la modalité orale qui peut être à la fois interactive et authentique, comme dans le cas de discussions de groupe, et qui favoriseraient l'EO des apprenants de L2. Il est à noter que le contexte d'apprentissage pour cette tâche est entré en interaction avec l'EO, car le contexte en présentiel a favorisé davantage l'EO que celui en ligne. Ce constat pourrait être dû aux possibles bris de communications en raison de la connexion internet ou du manque d'indices de langage corporel lors des discussions entre les élèves, qui surviennent davantage en ligne (Dewaele, Albakistani et Kamal Ahmed, 2022). Au regard de la théorie de l'EO, ces complications pourraient interagir directement avec la composante d'attention et briser le fil des idées des apprenants, cela pourrait susciter des émotions négatives de frustration et de confusion rendant l'interaction plus lourde et dénuée de spontanéité. Ces constats sont soutenus par quelques réponses des participants

concernant les activités anti-EO en ligne. En effet, un participant indique que : les Activités de groupe avec d'autres étudiants, notamment en utilisant un concept de « breakout room » ne favoriseraient pas l'EO. Pour ce qui est des compétences parler et lire, le manque de tâches nécessitant ces compétences ne permet pas d'évaluer la significativité des différences entre le contexte en ligne et présentiel. Cependant, la moyenne d'EO pour la compétence lire en ligne est nettement plus élevée qu'en présentiel. Cette différence unique rejoint notamment le constat de Kirchhoff (2013), qui avait examiné l'effet d'une tâche de lecture sur l'EO d'un groupe d'élèves japonais. Son étude avait conclu que si les lectures correspondaient au niveau des apprenants et à leurs intérêts, ceux-ci rapportaient une EO lors de périodes de lecture allongées dans un espace favorisant la concentration. Ainsi, ce constat rejoint les résultats de la recherche actuelle où les apprenants avaient évalué la tâche de lecture comme étant génératrice d'EO dans les deux contextes d'apprentissage, mais plus particulièrement en ligne. Cette étude rejoint la recherche actuelle et renforce l'importance des composantes de l'EO, particulièrement l'équilibre entre le défi et la compétence dans la sélection de livres adaptés au niveau de l'apprenant, l'intérêt et le contrôle dans le choix du sujet de lecture et l'attention dans le choix d'un environnement propice à la concentration. Ainsi pour cette dernière composante, cela pourrait expliquer la préférence pour la lecture en ligne, puisque l'apprenant est habituellement dans un environnement de son choix, et si les conditions s'y prêtent, aurait moins de distractions.

La modalité multimodale, soit l'utilisation de l'écrit et de l'oral lors d'une tâche en présentiel favorise une plus grande EO qu'en ligne. Les compétences sollicitées par les tâches ont également exercé une influence sur l'EO rapportée. Ainsi, les tâches qui nécessitent des interactions présentent une moyenne d'EO plus élevée en présentiel qu'en ligne. À l'inverse les tâches qui sollicitent la compétence écrite suscitent davantage l'EO en ligne, qu'en présentiel. Ensuite, les tâches qui nécessitent de la production en ligne favorisent davantage l'EO que celles en présentiel, ce qui concorde avec les résultats de la moyenne en présentiel de la compétence écrire et de la modalité écrite, qui présentent également une différence significative avec le contexte présentiel. Cependant, les tâches qui nécessitent l'interactivité présentent une moyenne d'EO plus élevée en présentiel qu'en ligne. Cette différence concorde avec la modalité multimodale et la compétence interagir. Enfin, pour ce qui est la structure participante, c'est-à-dire si la tâche est faite seul, en dyade ou en groupe, il semblerait que les tâches faites individuellement en ligne suscitent davantage d'EO qu'en présentiel. En revanche, les tâches de groupe présentent une plus grande moyenne d'EO en présentiel qu'en ligne. Ces résultats s'apparentent aux recherches antérieures (p.ex. : Dewaele et coll. 2022; Moore, Guichon et Rouselle, 2022; Robinson et Cook, 2018) et concordent

avec la littérature sur les enjeux liés au contexte d'apprentissage (Guichon et Rouselle, 2021; Moore, Guichon et Rouselle, 2022). En effet, la littérature scientifique indique également que l'environnement d'apprentissage à domicile pourrait influencer la mobilisation de l'attention lors de cours en ligne et ainsi influencer l'EO des apprenants, puisque l'attention est une composante essentielle de celle-ci (Robinson et Cook 2018). En effet, un environnement d'apprentissage qui ne favorise pas la concentration ou qui présente plusieurs distractions exercerait une influence sur l'expérience d'apprentissage et sur la motivation. Aussi, les difficultés techniques qui ne relèvent pas de la compétence avec la technologie pourraient également influencer cette EO (Dewaele, Albakistani et Kamal Ahmed, 2022), cela pourrait également expliquer les résultats de cette étude qui présentent une préférence pour les tâches de rédaction et de lecture en ligne, ainsi que des tâches plus interactives et orales dans le contexte présentiel. Il semblerait également que la préférence en soit pour le contexte d'apprentissage en ligne plutôt qu'en présentiel est également un facteur d'influence de l'expérience d'apprentissage. Un apprenant qui n'aime pas les cours en ligne et qui est contraint d'en suivre pourrait avoir de la difficulté à percevoir une EO. Ainsi les émotions jouent un rôle important dans la capacité de l'apprenant à vivre une EO.

5.1.2 L'EO selon l'expérience avec la technologie et le niveau de compétence

Pour répondre à la question de recherche suivante :

- 1) Le niveau de compétence dans la L2 et la familiarité avec les technologies influenceraient-ils l'EO dans les deux modalités ?

Les participants ont rempli un questionnaire concernant leur aisance avec la technologie en utilisant les émotions et sentiments qui relèvent des composantes de l'EO. Il semblerait que les participants qui étaient plus détendus et à l'aise de manière générale dans l'utilisation de la technologie en cours de langue en ligne avaient rapportés plus d'EO lors des tâches en ligne. Ils étaient également plus concentrés, se sentaient en contrôle, moins anxieux et à l'aise de collaborer en ligne. Ces résultats concordent avec ceux de Payant et Zuniga (2022) qui soulignent le potentiel de médiation que pourrait avoir la technologie sur l'EO des apprenants de L2. Il semblerait qu'une influence positive sur l'EO est perçue lorsque l'apprenant est familier avec l'outil technologique. Dans la présente étude, nous pouvons confirmer que l'aisance avec la technologie présente une corrélation positive avec l'EO des apprenants de L2. Rappelons que l'aisance dans le cadre de cette étude a été mesurée à l'aide de questions concernant le niveau de détente, l'absence d'anxiété, l'intérêt pour la technologie, la concentration et le sentiment de contrôle. Tous ces

éléments se rapportent aux composantes de l'EO, soit l'équilibre entre le défi et la compétence, l'attention, l'intérêt et le sentiment de contrôle, ainsi une réponse positive à celles-ci indiquerait que les participants qui ont une aisance avec la technologie sont également les mêmes qui auraient rapportés un niveau d'EO plus élevé en ligne. De plus, il serait intéressant de souligner que la volonté de l'apprenant d'utiliser la technologie et la disposition favorable envers l'utilisation de la technologie peuvent affecter positivement l'expérience générale des personnes. Dans son modèle d'acceptation de la technologie, Fred Davis, explique que l'utilité perçue de la technologie, ainsi que la facilité d'utilisation perçue influencent l'expérience avec la technologie et pourraient ainsi influencer la relation de la personne avec la technologie (Davis, 1989). Ce modèle accompagné de l'EO pourrait expliquer pourquoi les apprenants qui rapportent une aisance dans l'utilisation de la technologie pour apprendre sont plus enclins à rapporter une EO.

Dans la majorité des études sur l'apprentissage en ligne (Dewaele et coll., 2022; Dewaele et MacIntyre, 2022; Robinson et Cook 2018) on présume que les apprenants sont suffisamment à l'aise avec la technologie, et on souligne davantage les désagréments liés aux coupures de réseaux internet, aux bris de communication qui peuvent résulter d'une faible connexion, aux enjeux d'attention et aux risques de distractions. Ces constats se reflètent également dans la présente étude. En effet, lorsqu'on leur a demandé de décrire une tâche ou une expérience anti-EO en ligne, certains participants ont répondu : « Le cellulaire peut distraire »; « Quand il y a des problèmes de réseau : ça peut empêcher d'activer la caméra. »; « Lorsqu'un enseignant donne un cours sans pause ni interaction de la part des étudiants. C'est à ce moment-là que je trouve qu'il est plus facile de me laisser distraire. » ou même lorsque les apprenants doivent avoir plusieurs pages ou onglets ouverts en même temps sur lesquelles ils doivent naviguer, comme l'indique ce participant : « Je trouve que l'anti-flow se produit lorsque je dois souvent me rediriger dans plusieurs directions. Si je peux limiter la fréquence à laquelle je dois me rediriger vers une autre plateforme, je peux maintenir mon flow. ». Il est à noter que cette situation est également possible en présentiel, lorsque les apprenants doivent jongler plusieurs documents en même temps. Au regard de la théorie de l'EO, cet élément rejoint l'importance de la composante attentionnelle de l'EO et son caractère limité. En effet, les ressources attentionnelles des apprenants sont limitées et doivent être mobilisées adéquatement afin de compléter une tâche. Lorsque l'apprenant a une attention désorganisée, c'est-à-dire qu'il doit la rediriger constamment, il ne peut pas entrer dans un état d'EO. D'où l'importance de considérer ce point lorsqu'on prépare une tâche d'apprentissage en ligne. Enfin, très peu d'études se sont

penchées sur l'aisance avec la technologie et l'influence qu'elle pourrait avoir sur la composante attentionnelle de l'apprenants et ultimement son EO.

Ensuite, des informations concernant le niveau compétence linguistique ont été recueillies. Il semblerait que les participants ayant un niveau avancé ont rapporté avoir expérimenté plus d'EO en présentiel qu'en ligne. L'unique participant de niveau débutant a rapporté davantage d'EO que ses pairs, dans les deux contextes. Enfin, les participants de niveau intermédiaire ont rapporté davantage d'EO en ligne, qu'en présentiel. En effet, d'autres résultats de la présente étude ont démontré que le niveau de compétence n'entre pas nécessairement en interaction avec la capacité de l'apprenant de vivre une EO, mais que la majorité des participants à cette étude étaient de niveau intermédiaire ($n = 13$) et avancé ($n = 10$) et ont tous rapporté une EO élevée dans les deux contextes, mais plus particulièrement en ligne pour le niveau intermédiaire et en présentiel ($M = 4,13/6$) pour le niveau avancé. Cette différence de contexte a été significative, c'est-à-dire que le contexte d'apprentissage pour les apprenants de niveau avancé a influé sur leur capacité à vivre une EO. À la lumière de la théorie de l'EO, cela pourrait être expliqué par la disposition des apprenants avancé à davantage vouloir interagir avec leurs pairs, de par leur aisance avec la langue cible et les risques de bris de communication lorsqu'ils sont en ligne, qui peuvent faire perdre le flux de la conversation et sortir les apprenants de l'EO. Cette volonté à vouloir continuer à interagir peut être expliquée par la fameuse boucle vertueuse de développement, qui pousse l'apprenant à vouloir se développer davantage plus. Ainsi les compétences grandissent avec le défi et la volonté de poursuivre ce développement est le résultat de l'EO.

L'unique participant de niveau débutant ($n=1$) a rapporté plus d'EO dans les deux contextes, que ses pairs, avec une EO plus élevée en ligne (5/6). Cela pourrait être expliqué par l'effet de nouveauté qui est une caractéristique de tâche connue comme favorisant l'EO chez les apprenants (Zuniga, 2023). Enfin, il a été rapporté par les participants que l'interaction inter-niveaux ne faciliterait pas toujours l'EO : « Parler en cours de français ou en travail de groupe où les niveaux des gens sont différents et vous devez réfléchir à une manière de vous assurer qu'ils comprennent et qu'ils soient à l'aise. Je dirais aussi que quand s'il s'agit d'une grande classe, il est plus difficile d'entrer dans le flow. ».

Des recherches antérieures (p. ex., Bassi et coll., 2021; Dewaele et MacIntyre 2014; Dewaele et coll., 2022; Zuniga, 2023) ont documenté l'influence des différences individuelles sur la capacité de l'apprenant à vivre une EO. Il semblerait que plusieurs facteurs dont la disposition affective de l'apprenant, son niveau de

compétence dans la langue cible et les langues qu'il maîtrise préalablement peuvent influencer son expérience optimale. Dans ses écrits premiers écrits sur l'EO, Csikszentmihalyi (2008) avait indiqué qu'un certain niveau de compétence était nécessaire pour vivre une expérience optimale dans une discipline quelconque. Ensuite, Csikszentmihalyi et Nakamura (2009) ont expliqué que l'équilibre entre les compétences et le défi était nécessaire afin qu'une personne se retrouve dans l'EO. Cet équilibre présenté dans les chapitres précédents permet d'éviter les émotions négatives telles que l'ennui et l'anxiété. Les résultats de l'étude actuelle confirment ce constat. À la question « décrivez une activité ou une tâche anti-flow en ligne », un participant répond : « Je trouve que le fait de devoir effectuer des tâches de manière indépendante ou dans des salles de réunion avec d'autres est stressant lorsque nous ne sommes pas suffisamment préparés à la modélisation et à la pratique en grand groupe ». Aujourd'hui nous savons que les apprenants peuvent vivre une EO à travers tous les niveaux de compétences si l'équilibre entre le défi et les compétences est maintenu (Zuniga, 2023). De plus,

5.2 Implications pour l'enseignement d'une L2

Les réponses des participants à la question « Décrivez une activité ou tâche Anti-EO en ligne » ont fait ressortir quelques éléments intéressants qui pourraient avoir des implications dans l'enseignement d'une L2 en ligne. L'utilisation de la technologie en L2 doit être faite avec l'intention de soutenir l'apprentissage et explorer d'autres manières d'apprendre et de développer des compétences (Chapelle, 2001). En connaissant les caractéristiques de tâches qui suscitent l'EO en ligne et en présentiel, celles-ci peuvent être incorporées intentionnellement et jumelées afin d'offrir le plus de chances aux apprenants de vivre une EO (p. ex. : une activité communicative avec un élément ludique et compétitif en présentiel; une activité d'écriture collaborative synchrone médiée par une boîte de discussion et visioconférence en ligne). Il est essentiel de considérer également les facteurs qui pourraient entraver l'EO. En effet, en plus des descriptions de tâches anti-EO, plusieurs participants ont donné des réponses qui se rapportent à l'enseignement, à l'atmosphère et à la participation. En effet, il semblerait qu'il ne suffit pas de transférer les mêmes méthodes d'enseignement utilisées en présentiel, dans le contexte en ligne. Par exemple un participant indique que dans un contexte en ligne : « Quand le professeur tente d'« animer » un cours ennuyeux en faisant appel au hasard aux étudiants. Cela me rend nerveux et énervé et le temps s'éternise. Surtout dans une grande classe. Souvent, j'ai simplement quitté l'appel et fait autre chose dans ces moments-là ». Un autre participant indique que : « Comme décrit précédemment, demander aux étudiants de répondre à des questions et de lire des exercices n'est pas efficace, bien que parfois nécessaire ». Ainsi, les cours magistraux traditionnels et l'appel à la participation ne devraient pas être les

mêmes en présentiel comme en ligne. Afin de susciter une EO auprès des élèves, il est important de tenir de la transposabilité ou non de certaines pratiques d'enseignement en présentiel vers le virtuel. Pour répondre à une situation comme celle-ci, l'enseignant pourrait faire appel à des jeux-questionnaires interactifs pour maintenir l'attention des apprenants sans rendre l'expérience d'apprentissage anxiogène en les mettant sur la sellette.

On note également que le niveau de participation des pairs pourrait exercer une influence sur l'expérience perçue par les apprenants. Un participant répond à ce constat avec : « Un cours dans lequel les étudiants doivent prendre des initiatives, ce que trop d'entre eux ne font pas » serait considéré comme anti-EO. Dans une situation comme celle-ci on peut souligner l'importance du suivi de la part de l'enseignant auprès des apprenants, cela les mettrait en confiance et les rendre plus réactifs. L'autonomie des apprenants pourrait être encouragée par les enseignants afin de leur offrir un peu plus d'agentivité dans la manière dont ils pourraient faire les tâches demandées, seuls ou en équipe. D'ailleurs le sentiment d'auto-efficacité peut être favorisé lorsqu'on encourage les apprenants à être plus autonomes dans leurs actions et ainsi se sentir plus en contrôle dans les tâches qu'ils accomplissent.

Enfin, les résultats de la présente étude corroborent plusieurs constats des études précédentes sur l'influence des contextes en présentiel et en ligne sur l'EO, mais présentent également une autre manière d'apprêter l'EO, soit en identifiant l'anti-EO. En effet, en tenant compte des éléments négatifs qui inhiberaient l'EO, les enseignants pourraient diminuer les émotions négatives dans leur classe pour éviter qu'elles dominent les autres émotions et se concentrer sur les émotions positives et l'apport qu'elles ont sur l'apprentissage et sur l'EO.

5.3 Limites méthodologiques

Les constats de la présente étude rejoignent ceux de plusieurs études faites précédemment sur l'EO dans l'ALS. Par contre, comme toute étude exploratoire, celle-ci présente quelques limites. Dans le cadre de cette étude, nous avons pu corroborer plusieurs résultats avec les différentes études faites précédemment et plusieurs de ces résultats étaient significatifs. Par contre, le nombre de participants aurait pu être plus élevé. Cela pourrait être expliqué par la longueur du questionnaire et la quantité d'information récoltée dans un seul questionnaire, et ce malgré la diminution significative des questions lors de la deuxième vague de collecte. Le profil des participants, la nécessité d'avoir vécu une expérience d'apprentissage dans les deux contextes pourrait également expliquer le nombre de participants. Une autre limite que nous

percevons dans l'étude actuelle est que le questionnaire est basé sur le rappel de l'expérience passée. Ainsi, les élèves devaient activement se rappeler de leurs expériences d'apprentissage passées dans les deux contextes en répondant au questionnaire.

5.4 Perspectives de recherches futures

Pour ce qui est des perspectives de recherches futures et en réponse à une des limites de l'étude actuelle, il serait intéressant de refaire cette étude en utilisant la méthode d'échantillonnage de l'expérience avec un groupe d'élèves qui vivraient les deux contextes d'apprentissages (en ligne et en présentiel) et rapporteront leurs expériences en temps réel. Je privilégierai également les entretiens avec les participants pour clarifier et approfondir certaines réponses. Il serait également intéressant à la lumière des résultats de cette étude, mais également des études faites précédemment sur l'EO des apprenants de L2, de s'intéresser aux croyances des enseignants sur leur capacité à favoriser l'EO dans leur salle de classe. Une recherche-action qui permettrait aux chercheurs d'accompagner les enseignants dans la mise en place d'un curriculum qui favoriserait l'EO et la prise en compte de l'expérience affective des apprenants à travers d'autres construits tel le plaisir langagier en classe de LE et l'anxiété langagière en classe de LE pourrait également être mise en place. Enfin, il serait intéressant par le fait même d'évaluer l'influence de l'expérience affective des enseignants sur celle de leurs élèves.

CONCLUSION

Pour conclure ce mémoire de recherche, rappelons l'objectif de cette étude, qui était d'évaluer l'EO que les apprenants de L2 expérimentent typiquement lors de l'accomplissement de diverses activités en ligne et en présentiel, en identifiant les composantes de tâches et d'activités qui favoriseraient des expériences d'apprentissages optimales au sens du construit de l'EO. Il était également question d'identifier les éléments qui pourraient faciliter et entraver cette EO, particulièrement dans un contexte d'apprentissage en ligne. Le tout dans le but de comparer les deux contextes, en ligne et en présentiel et de mettre en évidence les aspects positifs de chacun. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons élaboré trois questions de recherche, pour soutenir les constats présentés précédemment : (1) Comment le contexte d'apprentissage (en ligne et en présentiel) influence-t-il l'EO? (2) Quel type d'activités ou tâches suscitent l'EO dans les deux modalités, présentiel vs en ligne ? (3) Le niveau de compétence dans la L2 et la familiarité avec les technologies auraient-ils un effet sur l'EO perçue dans les deux modalités? Pour répondre à ces questions, nous avons procédé à la distribution d'un questionnaire en ligne comportant trois parties : la première partie était un questionnaire sociodémographique. La seconde partie comportait deux sections : la première comptait deux questions ouvertes sur les tâches qui susciteraient l'EO en ligne et qui l'inhiberaient. La seconde comportait le descriptif de 12 tâches en présentiel et en ligne que les participants devaient évaluer selon l'EO globale qu'elles leur procureraient. Enfin, la troisième partie comportait un questionnaire sur l'expérience et l'aisance avec la technologie. Chacune de ces parties avait un but spécifique, la première a permis d'établir le profil des participants, afin de comprendre leur niveau ainsi que leur motivation à apprendre. La seconde partie a permis d'identifier les tâches en ligne perçues comme génératrices d'EO selon les participants, ainsi que les tâches anti-EO. Ensuite, il a été question de classer des tâches typiques de cours de langue, dans les deux contextes en ligne et en présentiel, afin d'évaluer lesquelles étaient perçues par les participants comme suscitant une expérience optimale. La troisième partie a permis d'évaluer le niveau d'aisance avec la technologie que les participants avaient, ainsi que leur relation avec l'apprentissage en ligne. Cette dernière section a permis de trouver des corrélations entre l'aisance avec la technologie et la susceptibilité de vivre une EO lors de cours de langue en ligne.

Enfin, de nombreux constats sont ressortis de l'analyse de ces données. Le premier étant que le contexte d'apprentissage en ligne et en présentiel interagit bel et bien avec la capacité des participants à vivre une EO. En effet, de manière générale, les tâches présentées aux apprenants dans les deux contextes n'ont pas

suscité les mêmes évaluations, selon leurs différentes caractéristiques. Effectivement, il semblerait que les tâches nécessitant la discussion et les échanges entre élèves étaient vues comme génératrice d'EO dans un contexte présentiel, mais également en ligne. Le contexte présentiel étant plus propice aux échanges spontanés en raison de la proximité. En revanche les tâches de lecture et d'écriture étaient davantage vues comme génératrices d'EO dans le contexte en ligne. Plusieurs éléments pourraient expliquer ces résultats, le premier serait lié aux enjeux de difficulté de communication qui ont lieu lors de cours de langue en ligne et qui sont généralement hors du contrôle des apprenants. Le second serait le détachement socioaffectif qu'occasionnent les cours de langues en ligne. Principalement, les élèves perdent leurs repères de communication corporels et ont du mal à maintenir une interaction authentique et signifiante dans certains signaux et codes qui ne relèvent pas uniquement de la parole, mais du contexte et du langage corporel. Ensuite, les enjeux cognitifs liés à l'effort attentionnel supplémentaire lors de cours de langue en ligne, lorsque l'apprenant fait face à de nombreuses distractions et perd le repère social et spatial que confère la classe en présentiel, dont la présence de l'enseignante et le maintien des comportements de bienséance en sa présence. Bien que plusieurs constats rejoignent ceux d'études antérieures faites sur l'expérience optimale, cette étude a offert un comparatif intéressant des deux contextes d'apprentissage pour des apprenants de 'anglais et du français langues secondes, au Québec. Pour terminer, il est important d'ajouter que cette étude repose sur le souvenir (rétrospection) des participants de leur EO. C'est-à-dire qu'il pourrait y avoir un biais dans le rapport de l'EO typiquement expérimentée. Cet aspect pourrait être amélioré en utilisant une méthode d'échantillonnage de l'expérience (ESM) (voir Ciskscenmihalyi, 2008) ou la méthode idiodynamique (voir MacIntyre, 2020), cependant ces deux méthodes ne permettent pas l'évaluation de plusieurs tâches en même temps, celles-ci devront être faites une par une.

ANNEXE A

Questionnaire (version abrégée)

L2 learners Flow experience: online vs in person

Hello, in order to identify the language learning activities that raise the most interest among learners both in online and in-person contexts, we have set up a survey in the form of an online questionnaire. The completion of this survey signifies consent to participate in this study. All information collected through this questionnaire will be treated anonymously. We would appreciate your opinion on your language learning experiences. To help us, all you have to do is fill out the questionnaire before December 1st, 2022. For any questions or comments, do not hesitate to communicate with us.

Thank you for your participation!

Imane Sahraoui

Master's student, department of language didactics, UQAM
sahraoui.imane@courrier.uqam.ca
514-891-4617

Part 1 : Sociodemographic and linguistic questionnaire

In this section we collect basic information about you and your language learning journey in order to help us have a portrait of our participants. Please provide the following information.

1. Age : _____
2. Languages : Native _____ 2nd _____ 3rd _____
3. Language spoken at home : _____
4. Language spoken with friends : _____
5. How long have you been studying French : months : _____ years : _____

6. What is your level of French according to your most recent placement test?

7. Evaluate **your level of French** compared to the **other students** in your class.

Much less advanced	Less advanced	A bit less advanced	A bit more advanced	More advanced	Much more advanced
1	2	3	4	5	6

8. Indicate to which point it is important for you to attain an advanced level of French.

Not important	Somewhat important	Very important
1	2	3

9. Why are you learning French?

Work

Immigration

For fun

School requirement

Other _____

Part 2 : Flow experience questionnaire

What is flow?

“The metaphor of ‘flow’ is one that many people have used to describe the sense of effortless action they feel in moments that stand out as the best in their lives. Athletes refer to it as ‘being in the zone,’ religious mystics as ‘being in ecstasy,’ artists and musicians as ‘aesthetic rapture.’ Athletes, mystics, and artists do very different things when they reach flow, yet their descriptions of the experience are remarkably similar.”

-psychologist Mihályi Csíkszentmihályi on flow

Flow in the classroom

During classroom flow experiences, learners are fully engaged in an enjoyable and interesting activity that they find appropriately challenging (neither too easy nor too hard). They report feeling so focused on the activity that time seems to fly by. They feel confident and in control of their actions. They usually report feeling positive emotions and a sense of accomplishment after finishing the activity.

Part 2A : A description of flow and anti-flow tasks for you

a) Please describe an ideal flow-inducing activity for online language classes and explain why. This is an enjoyable activity where you feel focused and appropriately challenged.

b) Please describe an anti-flow activity for online language classes and explain why. This is an activity you may find stressful or boring.

Part 2B : Evaluation of flow for tasks on-line and in person

In the following multiple-choice questionnaire, you will be shown a list of 12 possible language class activities that could be done both online and in person. You will be asked to rate the activities based on general flow experience. If you have not done these activities before, in any of your language classes. Try your best to imagine what they might be like.

1 = strongly disagree

2 = disagree

3 = somewhat disagree

4 = somewhat agree

5 = agree

6 = strongly agree

1. **Role Play** : In teams of two or more, you are asked to play a role and interpret it in your target language (i.e. : work interview, roommate interview)

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 674 756 793"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="984 720 1463 837"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

2. **Writing** : You write a text on a topic that you find interesting or that is close to your heart, individually.

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 1505 756 1625"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="984 1551 1463 1669"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

3. **Discussion** : You discuss various topics, in groups (i.e.: discuss a video, a news article, a story, an event, share personal plans, etc.).

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 611 756 726"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="984 653 1463 768"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

4. **Paper Grammar Quiz** : You are handed a quiz on various grammar concepts

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 1346 756 1461"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="984 1388 1463 1503"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

5. **Collaborative writing** : In groups of two or more, you are asked to write a collaborative essay on a topic given by your teacher.

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 711 755 829"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="982 753 1463 871"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

6. **Interactive Grammar Quiz** : You are asked to answer a quiz on grammar concepts using an interactive Platform (ex: Kahoot, Socrative, etc.).

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 1480 755 1598"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="982 1522 1463 1640"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

7. **Reading** : You and your partner read the same text individually and then share your understanding of the text before answering some reading comprehension questions, individually.

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 646 756 764"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="984 690 1463 808"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

8. **Listening Comprehension** : You listen to a recording of a dialog and answer comprehension questions, individually.

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 1415 756 1533"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="984 1459 1463 1577"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

9. **Collaborative Speaking Activity** : In groups of two or more, you rank a list of vacation activities in order of preference and justify your response (ex: camping, reading, cooking, cycling, etc.).

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 711 755 829"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="982 753 1463 871"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

10. **Collaborative Speaking Activity** : You and your partner have the same picture with 7 differences. You must identify the differences by asking questions and without showing the image to your partner.

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 1514 755 1631"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="982 1556 1463 1673"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

11. **Listening Comprehension** : You and your partner try to rewrite a story you just heard in a recording.

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 611 755 726"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="982 653 1461 768"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

12. **Oral presentation** : You give an oral presentation on a topic of your choice (ex: a presentation on a famous author).

In person	Online																
<p>I typically experience flow when doing this activity in class.</p> <table border="1" data-bbox="277 1379 755 1495"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6		<p>I typically experience flow when doing this activity online</p> <table border="1" data-bbox="982 1421 1461 1537"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	
	1	2	3	4	5	6											
	1	2	3	4	5	6											

Part 3 : Experience with online learning and technology

In this multiple-choice section, we seek to establish a portrait of learners' experience with technology and language learning. Choose the best response to the following statements.

1. I feel confident when using technology for online learning

- Strongly disagree
- Moderately disagree
- Slightly disagree
- Slightly agree
- Moderately agree
- Strongly agree

2. When taking an online language class, I feel relaxed.

- Strongly disagree
- Moderately disagree
- Slightly disagree
- Slightly agree
- Moderately agree
- Strongly agree

3. When taking an online language class, I feel focused.

- Strongly disagree
- Moderately disagree
- Slightly disagree
- Slightly agree
- Moderately agree
- Strongly agree

4. When taking an online language class, I feel bored.

- Strongly disagree
- Moderately disagree
- Slightly disagree
- Slightly agree
- Moderately agree
- Strongly agree

5. When taking an online language class, I feel in control.

- Strongly disagree
- Moderately disagree
- Slightly disagree
- Slightly agree
- Moderately agree
- Strongly agree

6. When taking an online language class, I feel anxious.

- Strongly disagree
- Moderately disagree
- Slightly disagree
- Slightly agree
- Moderately agree
- Strongly agree

7. I am comfortable with online group work (ex : cowriting, presentations, discussions, etc.).

- Strongly disagree
- Moderately disagree
- Slightly disagree
- Slightly agree
- Moderately agree
- Strongly agree

8. I am comfortable using online sharing and coworking platforms (ex : Google Docs, Teams).

- Strongly disagree
- Moderately disagree
- Slightly disagree
- Slightly agree
- Moderately agree
- Strongly agree

9. What platforms have you used so far for language class?

- Teams
- Zoom
- Whereby
- Google Classroom and Meet
- Other _____

10. I prefer online language classes to in person language classes

- Strongly disagree
- Moderately disagree
- Slightly disagree
- Slightly agree
- Moderately agree
- Strongly agree

11. Is this your first online language learning experience?

- Yes
- No

12. What are the reasons behind your enrollment into online language classes?

- Convenience
- Distance (I live far from my language school)
- Sanitary restrictions due to COVID-19
- Other _____

ANNEXE B

Situations anti-EO

Tableau 0-A Situations décrites comme inhibitrices d'EO en ligne

n = 10

Situations décrites comme anti-EO	Analyse
<p>Situation #1 « When a teacher is lecturing with no pauses or interaction from students. That is when I find it easiest to zone out. »</p> <p>Traduction : « Lorsqu'un enseignant donne un cours sans pause ni interaction de la part des étudiants. C'est à ce moment-là que je trouve qu'il est plus facile de me laisser distraire. »</p>	<p>Ce commentaire relève du temps alloué pour la période de cours magistral, indiquant qu'un cours magistral sans pause, exercices ni interactions pourrait causer une expérience anti-EO aux apprenants. La caractéristique temporelle est importante dans la mise en place d'une tâche en ALS, car peut influencer sur l'attention et l'intérêt des apprenants, deux composantes essentielles de l'EO.</p>
<p>Situation # 2 « One in which the students have to take initiative, as too many do not. »</p> <p>Traduction : « Un cours dans lequel les étudiants doivent prendre des initiatives, ce que trop d'entre eux ne font pas. »</p>	<p>Devoir prendre l'initiative pourrait être anxiogène pour certains élèves, le sentiment de devoir prendre l'initiative et l'absence d'initiative de la part des apprenants peut laisser place à une expérience anti-EO. Les émotions négatives tendent à inhiber l'EO.</p>
<p>Situation # 3 « Cellphone can distract »</p> <p>Traduction : « Le cellulaire peut distraire »</p>	<p>Les distractions, dont les téléphones, peuvent facilement faire sortir un apprenant de son état d'EO et l'empêcher d'y entrer aussi. L'attention est une composante essentielle de l'EO.</p>
<p>Situation #4 « I find being required to complete tasks independently or in breakout rooms with</p>	<p>Le manque de préparation et par le fait même de contrôle sur la tâche pourrait causer une</p>

others to be stressful when we are not sufficiently prepared with modeling and practice in a whole group setting. »

Traduction : « Je trouve que le fait de devoir effectuer des tâches de manière indépendante ou dans des salles de réunion avec d'autres est stressant lorsque nous ne sommes pas suffisamment préparés à la modélisation et à la pratique en grand groupe. »

expérience anti-EO pour les apprenants. Le sentiment de contrôle aussi lié à la nécessité de l'équilibre entre le défi et les compétences, deux composantes essentielles de l'EO.

Situation # 5 « Group related activity with other students, particularly using a concept of "breakout rooms" »

Traduction : « Activité de groupe avec d'autres étudiants, notamment en utilisant un concept de « breakout room ». »

Les activités de groupes peuvent être perçues comme des sources d'anxiété pour certains apprenants. Les émotions négatives tendent à inhiber l'EO.

Situation #6 « When the professor attempts to 'liven up' a boring lecture by randomly calling on students. Makes me nervous and edgy and time drags. Especially in a large class. I've often just left the call and done something else in these moments »

Traduction : « Quand le professeur tente d'« animer » un cours ennuyeux en faisant appel au hasard aux étudiants. Cela me rend nerveux et énervé et le temps s'éternise. Surtout dans une grande classe. Souvent, j'ai

Les situations imprévues qui mettent les apprenants au centre de l'attention peuvent être une source de stress et anti-EO. Elles peuvent également causer un désintérêt pour le cours et la déconnexion. Les émotions négatives tendent à inhiber l'EO.

simplement quitté l'appel et fait autre chose
dans ces moments-là. »

Situation #7 « Quand les personnes de l'équipe
ne participent pas : on n'avance pas. »

Le manque de collaboration et de participation
peut être une source de stress et/ou d'ennui.
Les émotions négatives comme celles-ci
tendent à causer un désintérêt et inhiber l'EO.

« Quand il y a des problèmes de réseau : ça
peut empêcher d'activer la caméra. »

Les difficultés techniques peuvent briser la
communication, rendant les interactions moins
spontanées ou faire perdre la concentration.
L'attention est une composante essentielle de
l'EO.

Situation #8 « Speaking in French class or group
work where people's levels are different, and
you have to think about how to make sure they
understand and their comfortability.
I would also say if it is a big class it makes it
more difficult to get into flow. »

Lorsque le défi n'est pas proportionnel aux
compétences et que les apprenants doivent
s'assurer que leurs pairs comprennent peut être
une source de stress, mais également causer le
désintérêt.

Traduction : « Parler en cours de français ou en
travail de groupe où les niveaux des gens sont
différents et vous devez réfléchir à une manière
de vous assurer qu'ils comprennent et qu'ils
soient à l'aise. Je dirais aussi que quand s'il
s'agit d'une grande classe, il est plus difficile
d'entrer dans le flow. »

Les grands groupes peuvent également être une
source anti-EO pour des raisons de gestion de
classe ou technique, qui peuvent prendre du
temps et faire perdre le fil de la concentration
des élèves.

Situation #9 « As described previously, calling on students to answer questions and read exercises is not effective, although of course necessary at times. »

Les situations imprévues qui mettent les apprenants au centre de l'attention peuvent être une source de stress et anti-EO.

Traduction : « Comme décrit précédemment, demander aux étudiants de répondre à des questions et de lire des exercices n'est pas efficace, bien que parfois nécessaire. »

Situation #10 « I find that anti-flow happens when I have to redirect myself in many directions often.
If I can limit how often I need to redirect to another platform, I can maintain flow. »

Le fait de devoir se rediriger lors d'une tâche peut causer une perte de fluidité dans la tâche et faire perdre la concentration par le fait même. L'attention est une composante essentielle de l'EO.

Traduction : « Je trouve que l'anti-flow se produit lorsque je dois souvent me rediriger dans plusieurs directions. Si je peux limiter la fréquence à laquelle je dois me rediriger vers une autre plateforme, je peux maintenir mon flow. »

n = nombre de situations décrites

RÉFÉRENCES

Amini, D., Ayari, S., & Amini, M. (2016). The effect of flow state on EFL learners' vocabulary learning. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 3(5), 9-18. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v3i5.54>

Aubrey, S. (2017). Measuring Flow in the EFL Classroom: Learners' Perceptions of Inter- and Intra-Cultural Task-Based Interactions. *TESOL Quarterly*, 51, 661-692. <https://doi.org/10.1002/tesq.387>

Bénard, G. (2020). *The relationship between flow, the quality of speech production, and proficiency in an ESL context*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15856/>

Botes, E., Dewaele, J-M. et Greiff, S. (2022) By the Old Gods and the New: The Effect of the Congruence and Incongruence of Foreign Language Classroom Anxiety and Enjoyment on Self-Perceived Proficiency. *The Modern Language Journal*, 106(4), 784-797. <https://doi.org/10.1111/modl.12807>

Chapelle, C. A., (2001). Computer-assisted language learning. In *Computer Applications in Second Language Acquisition* (44–94). Cambridge University Press.

Cheng, Y.-S., Horwitz, E. K., et Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417-446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>

Chiu, T. K. F. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S14–S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>

Cho, M. (2018). Task Complexity and Modality: Exploring Learners' Experience From the Perspective of Flow. *The Modern Language Journal*. 102(1), 162-180. <https://doi.org/10.1111/modl.12460>

Couyavah, Marie & Zuniga, Michael. (2022). *L'impact d'une posture plurilingue de l'écriture collaborative sur l'expérience émotionnelle des apprenants et la qualité de leurs productions écrites dans un contexte créolophone*. La Revue canadienne des langues vivantes. 78(2), 129-150. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2021-0019>

Davis, F., (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-339. <https://doi.org/10.2307/249008>

Delle Fave, A., Massimini, F., et Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures: Social empowerment through personal growth*. Springer Science + Business Media. 39-58. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9876-4>

Dewaele, J.-M. (2013). The Link Between Foreign Language Classroom Anxiety and Psychoticism, Extraversion, and Neuroticism Among Adult Bi-and Multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 670-684. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12036.x>

Dewaele, J.-M. (2013) *Emotions in Multiple Languages*. *Sociolinguistic Studies*, 8(3), 475-479. <https://doi.org/10.1558/sols.v8i3.21187>

Dewaele, J.-M., et Macintyre, P. D. (2014). The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. DOI: 10.14746/ssl.t.2014.4.2.5

Dewaele, J.-M. et Alfawzan M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 8(21). DOI: 10.14746/ssl.t.2018.8.1.2.

Dewaele, J.-M.; Albakistani, A.; Kamal Ahmed, I. (2022). Is Flow Possible in the Emergency Remote Teaching Foreign Language Classroom? *Education Sciences*, 12 (7), 444-456. <https://doi.org/10.3390/educsci12070444>

Dewaele, J. & MacIntyre, P. (2024). "You can't start a fire without a spark". Enjoyment, anxiety, and the emergence of flow in foreign language classrooms. *Applied Linguistics Review*, 15(2), 403-426. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0123>

Dewaele, J-M., Macintyre, P., & Ahmed, I et Albakistani, A. (2023). Emotional, Attitudinal, and Sociobiographical Sources of Flow in Online and In-Person EFL Classrooms. *Applied Linguistics*. DOI: 10.1093/applin/amad071.

Egbert, Joy. (2003). A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern journal*, 87(4), 499-518. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00204>

Forget-Dubois, Nadine (2020). Définitions et modalités de la formation à distance, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/formation-a-distance-50-2108/>

Fredrickson, B. L., et Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>

Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>

Gardner, R.C. et MacIntyre, P.D. (1993), On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43, 157-194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>

Gregersen, T. (2003). To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. *Foreign Language Annals*. 36, 25 - 32. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x.

Hodges, C.B., Moore, S.L., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educational Review*.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., et Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>

Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners, *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (p.31-47). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Khajavy, G., MacIntyre, P., et Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605-624. DOI:10.1017/S0272263117000304

Kirchhoff, C. (2013). L2 extensive reading and flow: Clarifying the relationship. *Reading in a foreign language*, 25(2), 192-212.

Kormos, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition* (1re ed.). *Routledge*.
<https://doi.org/10.4324/9780203763964>

Li, C., Dewaele, J.-M., Pawlak, M. et Kruk, M. (2022). Classroom environment and willingness to communicate in English: The mediating role of emotions experienced by university students in China. *Language Teaching Research*. DOI: 10.1177/13621688221111623.

Macintyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. Dans C. Gkonou, M. Daubney, et J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*, 11-30. Bristol, UK: Multilingual matters.

Macintyre, P. D., et Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61. doi:10.14746/ssl.t.2017.7.1.4

Macintyre, P. et Serroul, A. (2014). Motivation on a per-second timescale: Examining approach–avoidance motivation during L2 task performance. 10.21832/9781783092574-013.

MacIntyre, P., et Gregersen, T. (2012). Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213.
<http://dx.doi.org/10.14746/ssl.t.2012.2.2.4>

Macintyre, P. D., et Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26. doi:10.1177/0261927x960151001

Macintyre, P. D., et Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. doi:10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

Macintyre, P. D., et Gardner, R. C. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534. doi:10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x

Nakamura, J., et Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. *Handbook of positive psychology*, (89-105). Oxford University Press.

Pavlenko, A. (2011). Emotions and multilingualism. *Cambridge: Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>

Payant, C. et Zuniga, M. (2022). Learners' flow experience during peer written corrective feedback in a virtual writing course during the global pandemic. *System*, 105(2) 102715. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102715>

Payant, C. et Zuniga, M. (2022). Introduction au numéro thématique: dimensions sociales, émotionnelles et cognitives dans l'apprentissage des langues additionnelles. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1), 1-5. <https://doi.org/10.7202/1095058ar>

Phillips, E. M. (1992). The Effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76, 14-26. doi:10.1111/j.1540-4781.1992.tb02573.x

Plante, P., (2016). La cohérence entre la technologie, la pédagogie et le contenu : un souci plus que théorique !. *Le Tableau : Échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, 5 (2), 1-2.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>

Resnik, P., Dewaele, J. et Knechtelsdorfer, E. (2023). How teaching modality affects Foreign Language Enjoyment: a comparison of in-person and online English as a Foreign Language classes. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2023-0076>

Robinson, A., et Cook, D. (2018). “Stickiness”: Gauging students’ attention to online learning activities. *Information and Learning Science*, 119(7), 460-468. doi:<https://doi.org/10.1108/ILS-03-2018-0014>

Roy, G. (2020). *L'influence de l'expérience optimale vécue par les apprenants en français langue seconde sur la qualité de la production écrite*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14845/>

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

Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., et In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*, 68(3), 709–743. <https://doi.org/10.1111/lang.12297>

Simard, D. et Zuniga, M. (2020). Exploring the mediating role of emotions expressed in L2 written language in ESL learner text revision. In W. Suzuki & N. Storch (Eds.), *Language in language learning and teaching: A collection of empirical studies* (287-307). Amsterdam: John Benjamins.

St-Jean, C. et Dupuis-Brouillette, M. (2021). L'approche exploratoire en contexte de pandémie: le socioconstructivisme et la distanciation sociale, *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(1), 3-8

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207. doi:10.1017/s0261444811000486

Thai, N.T.T, De Wever, B, Valcke, M. (2020) Face-to-face, blended, flipped, or online learning environment? Impact on learning performance and student cognitions. *Journal of Computer Assisted Learning*. 36, 397–411. <https://doi.org/10.1111/jcal.12423>

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. DOI: 10.1177/0033688206071315

Zuniga, Michael et Simard, Daphnée. (2022). Exploring the intricate relationship between foreign language anxiety, attention and self-repairs during L2 speech production. *System*. 105. DOI: 10.1016/j.system.2022.102732.

Zuniga, M. (2023). The correlates of flow in the L2 classroom: Linking basic L2 task features to learner flow experiences. *Modern Language Journal*, 107, 650–668. <https://doi.org/10.1111/modl.12865>

Zuniga, M et Simard, D. (2024, mai). *Emotional and cognitive factors underlying L2 oral fluency: the case of emotional valance and attentional control*. Communication donnée dans le cadre du congrès Psychology of Language Learning, Madrid, Espagne.