

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPÉRIENCES DE FLOW ET D'ANTI-FLOW DES APPRENANTS ADULTES EN COURS DE LANGUES  
SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES : ANALYSE DES FACTEURS INDIVIDUELS ET PÉDAGOGIQUES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

YE TIAN

JANVIER 2025

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

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de recherche, Professeur Michael Zuniga, pour sa patience, sa bienveillance et son soutien tout au long de mes études. Sa guidance experte et son attitude encourageante ont fait de cette expérience académique une expérience enrichissante et agréable.

Je souhaite également remercier ma professeure, Caroline Payant, pour son encouragement à poursuivre la maîtrise. Son encouragement et sa foi en mes capacités ont été des sources d'inspiration précieuses dans mon parcours académique, notamment lors d'un changement de programme.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance envers tous les enseignants du programme pour leur dévouement, leur expertise et leur passion pour l'enseignement. Je suis reconnaissante d'avoir eu l'opportunité d'apprendre auprès d'eux.

Enfin, je souhaite adresser mes plus sincères remerciements à ma famille pour leur soutien indéfectible tout au long de ce parcours académique.

## AVANT-PROPOS

Ma passion pour l'enseignement, associée à un vif intérêt pour l'exploration des méthodes d'étude et la gestion efficace du temps, m'a naturellement conduite à entreprendre ce mémoire. L'expérience d'une immersion totale dans des tâches, que ce soit au travail ou aux études, où je perdais la perception du temps qui passait, m'a souvent laissée insatisfaite par des méthodes conventionnelles comme la technique Pomodoro, qui préconise des pauses régulières ne convenant pas à mon rythme de travail. Cette exploration personnelle des états de concentration intense m'a progressivement menée à la théorie du *flow*, un concept qui est encore peu exploré dans les cours de langues pour adultes en formation continue, malgré son potentiel pour transformer l'apprentissage.

Jonglant entre un emploi à temps plein, mes responsabilités de mère et des études postsecondaires, j'ai directement vécu les défis auxquels sont confrontés les apprenants adultes. Dans mon rôle de conseillère pédagogique, je rencontre quotidiennement des adultes exprimant leur détresse, dont certains traversent même des épisodes dépressifs. J'ai également observé comment le stress, l'anxiété et l'ennui peuvent intensifier ces défis, conduisant parfois à l'abandon des cours. Ces observations soulignent l'urgence de développer des stratégies d'enseignement qui sont non seulement engageantes mais soutiennent émotionnellement les étudiants.

Mon objectif de recherche est donc d'examiner, à travers la perspective de l'expérience optimale, soit le *flow*, comment les étudiants adultes du secteur de la formation continue au niveau collégial perçoivent leur expérience dans les classes de langues, à des fins académiques ou professionnelles. Je tâcherai à identifier les conditions perçues par les apprenants de diverses origines comme favorisant cet état.

Les résultats de cette étude visent à combler un manque dans la littérature existante en offrant une perspective empirique sur l'application de la théorie du *flow* à l'enseignement des langues à des fins spécifiques pour adultes. J'espère que mes découvertes encourageront la poursuite de recherches et le développement d'applications pratiques dans le domaine, particulièrement au niveau collégial. Que ce mémoire serve de tremplin pour enrichir notre compréhension et notre pratique de la formation continue, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour tous les acteurs impliqués.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
AVANT-PROPOS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT .....	x
INTRODUCTION .....	11
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....	13
1.1 Cadre de recherche : Formation continue au cégep et cours de langues sur objectifs spécifiques....	13
1.2 Émotions et apprentissage en classe de langues.....	15
1.3 Flow et apprentissage .....	17
1.4 Facteurs influençant l'expérience de <i>flow</i> .....	19
1.5 Objectifs de recherche .....	21
1.6 Pertinence sociale et scientifique .....	21
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....	23
2.1 Délimitation des concepts.....	23
2.2 <i>Flow</i> et ses composantes .....	25
2.3 Recension des écrits.....	28
2.4 Impact de <i>flow</i> sur l'apprentissage des langues .....	40
2.5 Lien entre la littérature et les questions de recherche.....	41
2.6 Questions de recherche .....	42
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	44
3.1 Participants .....	44
3.2 Instruments de collecte de données.....	46
3.3 Procédures de collecte de données .....	50
3.4 Préparation de données.....	50
3.5 Analyse de données .....	56

CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....58

4.1 Statistiques descriptives pour la mesure de *flow* .....58

4.2 Évaluation des moyennes de *flow* : comparaison intergroupe.....58

4.3 Analyse thématique – *flow*, anxiété, ennui.....60

CHAPITRE 5 DISCUSSION .....70

5.1 Résumé des résultats clés .....70

5.2 Limites .....77

5.3 Implications théoriques et pratiques .....78

CONCLUSION .....82

ANNEXE A [QUESTIONNAIRE].....84

RÉFÉRENCES .....88

## LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 - Distribution des âges des participants _____	45
Figure 3.2 - Répartition des langues premières par familles linguistiques _____	46

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 - Saturation des items du questionnaire de flow _____	52
Tableau 4.1 - Statistiques descriptives de la mesure composite de flow et de ses composantes _____	58
Tableau 4.2 - Flow selon les variables individuelles (toute la population) _____	59
Tableau 4.3 - Facteurs contribuant au flow pour les groupes avec niveaux de flow faible et élevé _____	60
Tableau 4.4 - Facteurs provoquant de l'anxiété pour les groupes de flow faible et élevé _____	64
Tableau 4.5 – Facteurs provoquant de l'ennui pour les groupes de flow faible et élevé _____	67



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

AEC Attestation d'études collégiales

CÉGEP Collège d'enseignement général et professionnel

CLOS Cours de langues sur objectifs spécifiques

DEC Diplôme d'études collégiales

## RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif de mesurer l'intensité du *flow* chez les apprenants adultes en formation continue au niveau collégial, inscrits à des cours de langues sur objectifs spécifiques, qu'il s'agisse d'objectifs académiques ou professionnels. Il aborde les diverses émotions ressenties en classe de langues et leur influence sur l'expérience d'apprentissage, avec un accent particulier sur le *flow*, un état émotionnel optimal favorisant l'engagement et la performance. La problématique de la recherche souligne le manque de travaux sur les expériences émotionnelles de cette population hétérogène, caractérisée par des besoins spécifiques. L'étude, fondée sur une approche mixte combinant des méthodes quantitatives et qualitatives, analyse les interactions entre les profils des apprenants (genre, programme d'études) et leurs expériences de *flow* et d'*anti-flow* (anxiété et ennui), tout en explorant les facteurs internes et externes à l'apprenant, ainsi que l'interaction de ces facteurs avec ces expériences. Les résultats révèlent une intensité modérée de *flow* en classe de langues sur objectifs spécifiques, plus élevée chez les femmes et les étudiants inscrits dans des programmes professionnalisants. Les tâches ludiques, authentiques qui favorisent la collaboration, ainsi que les caractéristiques individuelles des apprenants, sont identifiées comme des déterminants majeurs du *flow*. Les étudiants à *flow* élevé attribuent beaucoup plus souvent leur expérience de *flow* aux tâches et activités pédagogiques que les étudiants à faible *flow*. En ce qui concerne les expériences d'anxiété, elles sont principalement induites par les tâches pédagogiques et les facteurs liés à l'enseignant, surtout selon les perceptions des apprenants avec un faible *flow*. Les tâches et activités pédagogiques sont aussi considérées comme des facteurs principaux qui provoquent de l'ennui, tant pour les apprenants à *flow* élevé que faible. Cette recherche contribue à la compréhension des facteurs influençant le *flow* dans l'apprentissage des langues sur objectifs spécifiques, tout en ouvrant des perspectives pour des recherches futures et des applications pédagogiques visant à optimiser l'expérience des apprenants dans ce contexte.

Mots clés : *flow*, anxiété, ennui, enseignement de langues sur objectifs spécifiques, formation continue, apprenants adultes

## ABSTRACT

This thesis aims to measure the level of flow among adult learners in continuing education at the college level, enrolled in language courses with specific objectives, whether academic or professional. It addresses the various emotions experienced in language classes and their influence on the learning experience, with a particular focus on flow, an optimal emotional state that promotes engagement and performance. The research problem highlights the lack of studies on the emotional experiences of this heterogeneous population, characterized by specific needs. The study, based on a mixed-methods approach combining quantitative and qualitative methods, analyzes the interactions between learner profiles (gender, program) and their experiences of flow and anti-flow (anxiety and boredom), while also exploring the internal and external factors affecting the learner and how these factors interact with these experiences. The results reveal a moderate intensity of flow in language courses with specific objectives, higher among women and students enrolled in professional programs. Playful, authentic tasks that encourage collaboration, as well as individual learner characteristics, are identified as major determinants of flow. High-flow students attribute their flow experience much more often to tasks and pedagogical activities than low-flow students. As for anxiety experiences, they are mainly induced by pedagogical tasks and teacher-related factors, especially according to the perceptions of low-flow learners. Pedagogical tasks and activities are also considered as the main factors that cause boredom, both for high-flow and low-flow learners. This research contributes to the understanding of the factors influencing flow in language learning for specific purposes, while opening up perspectives for future research and pedagogical applications aimed at optimizing the learner's experience in this context.

Keywords: flow, anxiety, boredom, teaching languages for specific purposes, continuing education, adult learners

## INTRODUCTION

L'expérience de l'apprentissage de langues, en tant que processus profondément subjectif, est influencée par une multitude de facteurs individuels et environnementaux. Adopter une perspective centrée sur l'apprenant permet de mieux comprendre la qualité de l'expérience vécue en classe de langues, en particulier comment ces facteurs influencent leur état émotionnel et, en fin de compte, leur apprentissage. Cette étude se concentre précisément sur cette dimension subjective de l'expérience éducative, cherchant à déterminer les mécanismes par lesquels les caractéristiques individuelles (telles que les profils sociodémographiques, les traits de personnalité) et les éléments environnementaux (tels que la dynamique de classe et l'approche pédagogique) façonnent les expériences émotionnelles des apprenants dans le contexte de cours de langues sur objectifs spécifiques au collégial, qu'ils soient académiques ou professionnels.

Parmi les thèmes fondamentaux liés à l'expérience subjective des apprenants, la notion de *flow* occupe une place prépondérante. Définie par Csikszentmihalyi (1975, 1990) comme un état d'engagement optimal où l'individu est totalement immergé dans une tâche, le *flow* est reconnu pour sa capacité à engendrer une motivation intrinsèque puissante. Le *flow* aide à comprendre et à contrer les émotions négatives telles que l'anxiété, l'ennui et la peur, qui réduisent l'attention des apprenants et provoquent des actions d'évitement. Un apprenant en état de *flow*, intrinsèquement motivé, se concentre intensément sur sa tâche, équilibrant le niveau de difficulté avec ses compétences, ce qui réduit les pensées parasites et les émotions négatives. Cette dynamique peut potentiellement améliorer la qualité de l'apprentissage et le bien-être des étudiants.

En tant que conseillère pédagogique dans le domaine de la formation technique au niveau collégial, je m'intéresse particulièrement à l'expérience de *flow* chez les apprenants adultes engagés dans des cours de langues sur objectifs spécifiques. Ces cours, souvent orientés vers l'acquisition de compétences spécifiques en lien avec un domaine académique ou professionnel, présentent des défis uniques pour les apprenants, qui doivent non seulement maîtriser une nouvelle langue, mais aussi l'utiliser dans des contextes précis. Ce projet de recherche vise donc à explorer non seulement la perception que ces apprenants ont de leur expérience de *flow*, mais aussi à identifier les facteurs qui facilitent ou entravent l'émergence de cet état d'engagement optimal. Comprendre ces dynamiques permet d'orienter les

pratiques pédagogiques de manière à créer des environnements d'apprentissage qui favorisent non seulement la réussite académique des étudiants mais aussi leur bien-être.

Ce mémoire se compose de cinq chapitres. Dans le Chapitre 1, nous exposons la problématique et les objectifs de recherche. Nous abordons également le contexte de l'étude et son importance pour l'amélioration des pratiques pédagogiques. Dans le Chapitre 2, nous définissons le concept de *flow* et nous faisons une revue des écrits en didactique des langues sur ce sujet, aboutissant à la formulation des questions de recherche. Dans le Chapitre 3, nous décrivons les participants, les méthodes de collecte de données et les analyses effectuées. Le Chapitre 4 présente les résultats. Ces résultats incluent des données quantitatives et qualitatives sur les expériences de *flow* et *anti-flow* des apprenants. Nous présentons également les facteurs perçus comme influençant ces états. Dans le Chapitre 5, nous discutons des résultats à la lumière des études antérieures et nous présentons des limites de la recherche et des pistes d'amélioration. Enfin, des implications pédagogiques seront proposées pour améliorer l'expérience des apprenants.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord le cadre de recherche (1.1), qui situe notre étude dans le contexte spécifique des cégeps au Québec, et plus précisément dans celui de la formation continue. Nous explorerons ensuite les diverses émotions ressenties par les apprenants en classe de langues et les rôles qu'elles peuvent jouer dans leur apprentissage (1.2). Après une brève introduction de la notion de *flow* et de son impact sur l'apprentissage (1.3), nous aborderons les recherches sur les variables susceptibles d'interagir avec l'expérience de *flow* en classe de langues (1.4) et concluons ce chapitre avec une présentation de notre objectif de recherche globale (1.5) ainsi que la pertinence sociale et scientifique de notre projet (1.6).

#### 1.1 Cadre de recherche : Formation continue au cégep et cours de langues sur objectifs spécifiques

Le réseau collégial du Québec, composé de 48 cégeps (43 francophones et 5 anglophones), occupe une position unique dans le système éducatif québécois. Selon les données les plus récentes disponibles auprès de la Fédération des cégeps, environ 169 240 étudiants étaient inscrits dans des programmes réguliers et plus de 26 000 dans des programmes de développement professionnel (Fédération des cégeps, n.d.). Ces établissements jouent un rôle essentiel dans l'éducation postsecondaire, offrant une formation préuniversitaire et technique accessible après le secondaire. Depuis leur création, ils ont élargi leur mission pour inclure un secteur de formation continue destiné à une clientèle adulte en quête de perfectionnement professionnel ou de requalification, favorisant ainsi l'insertion au marché du travail (Lefebvre, 2012 ; Lessard et Brochu, 2020). Ce contexte éducatif constitue une toile de fond pour situer notre recherche, en particulier sur les programmes menant à une Attestation d'études collégiales (AEC) et leur intégration des cours de langues sur objectifs spécifiques (CLOS).

Dans ce cadre éducatif en constante évolution, les AEC sont des formations techniques et professionnelles offertes par le secteur de la formation continue au collégial. Ces programmes, généralement conçus localement au sein de chaque cégep, répondent aux besoins spécifiques de leur clientèle et aux exigences de l'industrie ciblée par le programme (Ministère de l'Éducation, 2021 ; SRAM, n.d.). Ils intègrent parfois des CLOS, destinés à doter les apprenants de compétences linguistiques directement applicables à des contextes professionnels ou académiques variés, en fonction des besoins identifiés.

Dans notre milieu de travail, cette approche se traduit par des exemples concrets, tels que le cours intitulé *Business Communication for Bookkeeping Specialists*, qui prépare les apprenants à utiliser des compétences linguistiques spécialisées dans le domaine comptable. Un cours de français similaire a également été intégré au programme de dessin assisté par ordinateur pour les dessinateurs techniques, que nous avons récemment mis à jour. En intégrant des CLOS dans le cursus, les concepteurs de programmes AEC visent à offrir aux étudiants une transition fluide vers le marché du travail, en cohérence avec l'objectif principal des AEC.

Cependant, malgré l'objectif des CLOS de faciliter la transition vers le marché du travail, les apprenants dans ces cours font face à divers défis émotionnels et cognitifs. Les étudiants inscrits à un programme AEC comprenant des cours de langues semblent rencontrer des difficultés similaires à celles documentées dans les recherches sur les CLOS, notamment la vulnérabilité ressentie face au niveau perçu de compétence linguistique (Brown, cité dans Richards et Renandya, 2002, p. 12), la surcharge cognitive liée à l'apprentissage de contenus spécialisés (Deveci et Saleem, 2022), ainsi que les tensions socio-émotionnelles liées à l'équilibre entre autonomie et soutien dans le processus d'apprentissage (Wisniewski et Foster, 2021). À ces obstacles s'ajoutent des phénomènes tels que la perte de motivation et la procrastination, souvent déclenchés par des difficultés à s'investir pleinement dans des contenus spécialisés (Farmati, Yeou et Benzahaf, 2023). Ces défis, observés à la fois dans notre pratique et dans les études scientifiques, illustrent la complexité des apprentissages dans le cadre des CLOS, où les exigences linguistiques et spécialisées s'entrecroisent.

Ces difficultés sont encore aggravées dans le contexte québécois actuel, où les récents changements législatifs, en particulier l'adoption de la Loi 14, renforcent les exigences linguistiques en français pour les étudiants des cégeps. Adoptée par l'Assemblée nationale du Québec en mai 2022, cette loi apporte des modifications significatives à la Charte de la langue française (Gouvernement du Québec, 2023 ; Publications du Québec, 2022). Malgré que la langue d'enseignement dans ces cégeps anglophones soit l'anglais, ces changements ont un impact direct sur les programmes d'AEC, notamment en ce qui concerne les nouvelles exigences de diplomation. Celles-ci imposent une maîtrise de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit, pour les diplômés des cégeps anglophones ne possédant pas de certificat d'admissibilité à l'enseignement en anglais. Les étudiants adultes inscrits dans les programmes d'AEC, dont plus de la moitié ont un parcours d'immigration, doivent déjà suivre un programme très intensif. À

cela s'ajoute désormais l'obligation d'élaborer un plan d'apprentissage du français pour réussir les tests requis avant d'obtenir leur attestation et de s'intégrer au marché du travail.

Pour atténuer les impacts de ces nouvelles exigences et soutenir les apprenants, certains cégeps anglophones explorent des options telles que l'intégration de cours de français axés sur la communication professionnelle directement dans les programmes d'AEC, ou la proposition de cours de français de différents niveaux par l'intermédiaire de services de cours de langues, tels qu'une école de langues au sein de la même institution, en complément de l'offre technique existante. Ces initiatives visent à soutenir la réussite académique et professionnelle des étudiants tout en respectant les nouvelles exigences linguistiques. Cependant, malgré ces efforts, les apprenants continuent de faire face à des défis émotionnels et cognitifs importants. Ces difficultés soulignent la nécessité d'une réflexion plus approfondie sur les approches pédagogiques et sur les moyens d'adapter les pratiques éducatives pour mieux répondre à leurs besoins dans ce contexte complexe.

Étant donné que les CLOS s'inscrivent dans le cadre plus large de l'enseignement des langues, où les dynamiques émotionnelles jouent un rôle crucial, la sous-section suivante abordera les dynamiques émotionnelles dans les classes de langues en général, afin de mieux comprendre leur rôle et leurs interactions.

## 1.2 Émotions et apprentissage en classe de langues

La classe de langue est un endroit riche en émotions où les apprenants vivent une variété d'expériences émotionnelles. D'une part, des émotions négatives peuvent surgir dans cet environnement, notamment lorsque les apprenants sont confrontés à la nécessité de s'exprimer dans un système linguistique qui leur semble encore instable et incertain. À titre d'exemple, les apprenants de langues peuvent éprouver des inquiétudes liées à leur compétence linguistique, des sentiments d'inauthenticité, de vulnérabilité et de dépendance, ainsi que de la peur ou de l'appréhension en classe (Cohen et Norst, 1986), le stress, la nervosité et l'anxiété (Hashemi, 2011 ; Horwitz et al., 1986 ; MacIntyre, 2017). D'autre part, des émotions positives de différentes intensités, telles que le plaisir (*enjoyment*) et la tranquillité d'esprit, y existent. Les apprenants ressentent du plaisir lorsqu'ils explorent de nouvelles langues et cultures et acquièrent de nouvelles compétences (Dewaele et MacIntyre, 2016b). Ils peuvent également éprouver une tranquillité d'esprit, une émotion positive caractérisée par un faible niveau d'activation émotionnelle



(Lee et al., 2013), particulièrement dans les cultures collectivistes qui privilégient les émotions apaisantes renforçant les liens sociaux et l'équilibre collectif (Dewaele, Meftah et Zhou, 2024).

La complexité et la diversité des réponses émotionnelles observées en classe de langue mettent en lumière l'importance de comprendre comment ces sentiments façonnent le processus d'apprentissage et influencent la performance. Cette dynamique peut être analysée en nous appuyant sur la théorie de l'élargissement constructif de Fredrickson (2001), selon laquelle, les émotions positives élargissent les ressources attentionnelles et favorisent l'engagement avec l'environnement. Ce processus d'élargissement positif contribue à la construction de ressources telles que le soutien social et la confiance en soi (MacIntyre et Gregersen, 2012). Par exemple, un étudiant ressentant de la joie en participant à une activité de groupe en classe sera davantage enclin à collaborer activement avec ses pairs. Cette collaboration renforce non seulement son apprentissage linguistique, mais aussi son réseau social. En conséquence, cet élargissement positif mène à de meilleurs résultats d'apprentissage (MacIntyre et Gregersen, 2012).

Cette théorie est soutenue par des preuves empiriques et données probantes (e.g., Botes, Dewaele et Greiff, 2022 ; Dewaele, Botes et Meftah, 2023). Botes, Dewaele et Greiff (2022) ont montré que les émotions positives, comme le plaisir et la satisfaction, sont fortement corrélées avec de meilleures performances académiques. Le plaisir, en particulier, joue un rôle crucial en tant qu'intermédiaire entre la motivation d'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères (Zhang, Dai et Wang, 2020). Dans des environnements hautement compétitifs, comme ceux des pays asiatiques, la tranquillité d'esprit aide les apprenants à maintenir un fort engagement, contribuant ainsi à leur bien-être psychologique et à l'acquisition de ressources individuelles pour l'apprentissage linguistique (Dewaele, Meftah et Zhou, 2024). À l'inverse, les émotions négatives ont un impact restrictif sur l'apprentissage. Des études menées auprès des apprenants de différents pays démontrent une corrélation entre l'anxiété en classe de langue étrangère et la volonté de communiquer (voir Rastegar et Karami, 2015 ; Shanti Manipuspika, 2018). L'anxiété est associée à une diminution de l'attention et à une entrave aux performances en communication orale (Zuniga et Simard, 2022). En revanche, les émotions positives semblent améliorer ces performances (Bielak, 2022). De plus, il est à noter que les effets de différentes émotions sur la performance en apprentissage des langues varient : l'anxiété semble avoir l'effet négatif le plus fort ; l'ennui semble avoir le même effet, mais légèrement plus faible, tandis que le plaisir semble avoir un effet positif significatif, bien que modéré, sur les résultats (Dewaele, Botes et Meftah, 2023).

La théorie de Fredrickson met en lumière la manière dont les émotions positives élargissent le répertoire d'actions et de pensées tout en construisant des ressources durables pour l'apprentissage. Cependant, pour comprendre comment ces états émotionnels se traduisent en moments d'engagement intense et de concentration dans l'instant présent, la théorie du *flow* de Csikszentmihalyi éclaire les mécanismes par lesquels les émotions influencent directement l'engagement et la performance des apprenants. Dans le contexte de l'apprentissage des langues, les émotions ressenties, telles que le plaisir, l'anxiété ou l'ennui, ainsi que les dynamiques émotionnelles en classe, notamment celles qui relient harmonieusement émotions et cognition, peuvent être examinées sous l'angle du *flow*. Ce concept désigne une interaction optimale entre cognition et émotions, marquée par l'absence d'anxiété et d'ennui, ainsi qu'un intérêt élevé. La théorie du *flow*, que nous détaillerons ci-après, offre une perspective enrichissante sur cette synergie entre les dimensions affectives et cognitives de l'apprentissage.

### 1.3 *Flow* et apprentissage

La théorie du *flow* s'inscrit dans le domaine de la psychologie positive, émergée à la fin du XXe siècle, en mettant l'accent sur le bien-être et la performance optimale, en contraste avec la tradition de la psychologie centrée sur les troubles mentaux et les pathologies (Heutte, 2019). Dans le contexte de l'éducation, analyser les émotions à travers la perspective du *flow* nous permet d'approfondir notre compréhension de ce qui provoque ces diverses émotions et de favoriser celles qui sont bénéfiques pour l'apprentissage. Cette section abordera donc la relation entre l'état de *flow* et l'apprentissage.

Le *flow* est un état dans lequel l'individu est tellement concentré sur une activité qu'il perd la conscience de soi et ne remarque plus le temps qui passe (Csikszentmihalyi, 2000 ; Nakamura et Csikszentmihalyi, 2014). Ceux qui éprouvent du *flow* décrivent généralement « un état de conscience ordonné (Nakamura et Csikszentmihalyi, 2009), où leurs pensées, sentiments, désirs et actions sont en harmonie » (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017, p.77). En effet, lorsqu'on est en état de *flow*, on a souvent la perception d'exercer un contrôle sur son activité. L'activité est poursuivie de façon autotélique, pour le plaisir qu'elle procure, sans objectif extrinsèque ni attente de récompense (Nakamura et Csikszentmihalyi, 2014 ; Heutte et al., 2021).

Il est important de souligner que le *flow* ne constitue pas un état isolé, mais plutôt une composante intégrante d'un spectre émotionnel plus vaste, en constante interaction avec des états tels que l'anxiété et l'ennui sur le continuum affectif (Wang et Huang, 2022). Ainsi, l'atteinte du *flow* n'est pas aisée et

requiert des conditions favorables. De façon générale, l'expérience du *flow* est souvent atteinte lorsqu'une personne se sent intrinsèquement motivée par une activité perçue comme significative et intéressante. Cette expérience est favorisée lorsque les compétences perçues de l'individu sont en équilibre avec les défis proposés, lorsque l'individu ressent un sentiment de contrôle et d'autonomie sur ses actions et stratégies, et enfin, lorsqu'il est concentré sur la tâche, filtrant ainsi les distractions et les pensées négatives. Parmi ces conditions, un équilibre entre le niveau de défi que la tâche impose (ou les exigences) et le niveau de compétences perçues par l'individu pour exécuter la tâche est essentiel pour vivre le *flow* (Barthelmäs et Keller, 2021 ; Nakamura et Csikszentmihalyi, 2002). Si la tâche est perçue comme étant plus difficile par rapport à ses compétences, cela peut provoquer du stress ou de l'anxiété (Heutte, 2019 ; Nakamura et Csikszentmihalyi, 2009). Inversement, si la tâche est trop facile ou manque d'intérêt, cela peut conduire à l'ennui ou même à l'apathie, surtout lorsque le niveau de défi et le niveau de compétence sont tous deux très bas. Ces expériences sont souvent qualifiées d'*anti-flow* (Csikszentmihalyi, 1975).

Les états d'*anti-flow*, tels que l'anxiété et l'ennui, ne sont pas simplement des états opposés au *flow* mais représentent des conditions pouvant nuire directement à l'apprentissage. Une anxiété excessive peut détourner les ressources attentionnelles nécessaires à la résolution de la tâche, tandis qu'un état d'ennui ou d'apathie peut entraîner un désengagement total de l'activité. Comme les autres états affectifs sur le continuum, le *flow* et l'*anti-flow* sont dynamiques et fluides, évoluant constamment en réponse aux défis, aux compétences perçues et à d'autres variables contextuelles. Cette dynamique est observée dans plusieurs études de cas, qui rapportent que les apprenants adultes éprouvent fréquemment ces fluctuations émotionnelles dans les classes de langues (Guedat-Bittighoffer et Dewaele, 2023).

À partir de la publication de l'œuvre fondatrice sur ce phénomène par Mihaly Csikszentmihalyi en 1975, l'état de *flow* est étudié depuis plusieurs décennies, révélant des implications significatives pour le bien-être et le bon fonctionnement personnel (Burke, 2010 ; Heutte, 2017). En éducation, contrairement aux émotions négatives telles que l'anxiété et l'ennui, qui peuvent perturber l'attention et l'apprentissage (MacIntyre, 2017 ; Pawlak, Kruk et Zawodniak, 2022), l'expérience de *flow* peut réduire l'anxiété (Miao et al., 2020). En effet, les étudiants qui éprouvent plus souvent le *flow* signalent une plus grande confiance, une satisfaction accrue et un niveau d'anxiété relativement bas (Asakawa, 2010). Le *flow* exerce également des effets positifs sur les processus cognitifs et l'apprentissage (Piniel et Albert, 2017). Il peut augmenter la réussite académique en agissant sur la motivation (Özhan et Kocadere, 2020). Par

conséquent, les étudiants ayant un niveau élevé de *flow* d'apprentissage tendent à obtenir de meilleurs résultats scolaires (Zhang et Fang, 2023).

Depuis son introduction dans le domaine de l'apprentissage des langues, la théorie de *flow* a permis d'explorer comment les états de *flow* peuvent améliorer la motivation intrinsèque des étudiants (Egbert, 2004), réduire l'anxiété liée aux langues (Dewaele et MacIntyre, 2016b), et favoriser une immersion plus profonde dans les activités d'apprentissage (Shernoff et al., 2003). De plus, cette théorie aide à identifier les conditions optimales pour l'apprentissage, telles que la définition de défis équilibrés et la fourniture de rétroaction immédiat (Csikszentmihalyi, 1990), ce qui peut conduire à une amélioration significative des compétences et à des performances académiques accrues (Schmidt et Csikszentmihalyi, 2007). Une grande partie de la recherche sur le *flow* s'est concentrée sur les facteurs influençant l'expérience de *flow* (1.4), explorant ainsi ses déterminants et ses implications dans le domaine de l'apprentissage des langues.

#### 1.4 Facteurs influençant l'expérience de *flow*

Les recherches sur le *flow* dans l'apprentissage des langues couvrent diverses populations, allant des jeunes étudiants en environnements académiques classiques aux adultes dans des contextes universitaires, illustrant ainsi un vaste éventail d'études dans ce domaine (Dewaele et MacIntyre, 2018, 2022 ; Egbert, 2003 ; Shernoff et al., 2003 ; Wang et Huang, 2022). Il ressort des études que les facteurs liés aux différences individuelles et ceux liés aux tâches ou aux pratiques pédagogiques interagissent de diverses manières, influençant le niveau de *flow* chez les apprenants de langues aux profils variés dans divers contextes d'apprentissage.

Plusieurs études ont examiné les divers aspects influençant les expériences de *flow* chez les apprenants en langues étrangères. Certaines recherches se sont concentrées sur les facteurs individuels des apprenants, notamment leurs traits de personnalité (Tian et Ou, 2023), l'intelligence émotionnel (Chen et al., 2023), ainsi que sur leurs caractéristiques sociodémographiques (Dewaele et MacIntyre, 2014). D'ailleurs, le niveau de compétences auto-évalué (Liu et Song, 2021) et l'attitude des apprenants envers la langue cible et l'enseignant (Dewaele et al., 2022) sont également des prédicteurs importants du *flow*.

Des facteurs démographiques tels que le multilinguisme, la position sociale dans le groupe, l'âge, le genre et le nombre d'années d'études des langues étrangères sont liés au pourcentage de temps passé dans un

état de *flow* positif (Dewaele et MacIntyre, 2014 ; Li, 2020) : En ce qui concerne le multilinguisme, la recherche de Proietti Ergün et Ersöz Demirdağ (2022) a révélé que les apprenants trilingues éprouvent significativement plus de plaisir dans leurs apprentissages linguistiques que les apprenants bilingues. Une position sociale élevée dans le groupe peut renforcer la confiance des apprenants et favoriser un sentiment de compétence, facilitant ainsi l’immersion dans les activités langagières (Dewaele et MacIntyre, 2014). En outre, des facteurs comme l’âge et le nombre d’années d’études des langues étrangères peuvent influencer la propension à entrer dans un état de *flow* (Dewaele et MacIntyre, 2014). Les apprenants relativement plus âgés ayant un nombre d’années d’études plus élevé ont plus tendance à entrer dans un état de *flow* grâce à une plus grande familiarité avec les processus d’apprentissage et une meilleure gestion des émotions associées à l’apprentissage des langues (Dewaele et MacIntyre, 2014).

D’autres études se sont plutôt intéressées aux aspects didactiques, en examinant un large éventail d’aspects tels que les caractéristiques des tâches d’apprentissage qui favorisent l’émergence de l’expérience du *flow* (voir Aubrey, 2017 ; Cho, 2018 ; Egbert, 2003 ; Kashiwa, 2024 ; Zuniga, 2023), la modalité des cours (Dewaele et al., 2012), les stratégies d’enseignement (Dewaele et al., 2022) et leur influence sur l’induction du *flow* chez les apprenants, incluant la mise en œuvre des tâches offertes en classe telles que la répétition (Payant et Zuniga, 2022 ; Zuniga et Payant, 2021), et même les facteurs liés à l’enseignant (Dewaele et MacIntyre, 2019), tenant compte de leur rôle comme facilitateurs qui façonnent les expériences d’apprentissage des langues (Rivera-Macias et al., 2023). Il ressort de ces recherches que le *flow* peut être favorisé par des tâches authentiques et porteuses de sens, qui encouragent l’interaction et varient en contenu (nouveau), tout en maintenant une certaine continuité dans les procédures d’accomplissement des tâches (répétition). À cet égard, Czimmermann et Piniel (2016) affirment qu’il est crucial de proposer des tâches suffisamment intéressantes, stimulantes et engageantes, tout en assurant une certaine autonomie et un temps adéquat pour une immersion complète. Les approches pédagogiques adoptées par l’enseignant doivent permettre à l’apprenant de contrôler certains aspects du choix du matériel et des défis à relever. Enfin, l’efficacité de ces approches pédagogiques pour favoriser le *flow* chez les apprenants dépend fortement des caractéristiques des tâches proposées et de la méthode d’enseignement employée (Hu et Chen, 2022).

## 1.5 Objectifs de recherche

À la lumière des éléments contextuels et théoriques précédemment discutés, notre étude exploratoire descriptive cible les apprenants adultes inscrits aux cours de langues sur objectifs spécifiques (CLOS) au niveau collégial au Québec. Elle vise à examiner comment ces apprenants adultes, qui présentent des profils démographiques variés, perçoivent leur expérience générale du *flow* et de l'*anti-flow* (se manifestant principalement par l'anxiété et l'ennui), ainsi que les interactions entre les différents facteurs de leur environnement d'apprentissage, leurs enseignants et les pratiques pédagogiques, avec leurs propres expériences de *flow*. Cette recherche aspire à dévoiler les dynamiques entre ces facteurs et à formuler des recommandations pour des interventions pédagogiques plus efficaces dans ces contextes spécifiques.

## 1.6 Pertinence sociale et scientifique

Selon Lehmann (1997), l'enseignement des CLOS se distingue de la didactique générale des langues par une approche ciblée et adaptable, reposant sur une analyse approfondie des besoins des apprenants. En intégrant des contenus spécialisés, des vocabulaires et des pratiques discursives propres à des contextes professionnels ou académiques précis, les cours de CLOS permettent une application directe des compétences acquises dans des situations authentiques. Cette méthodologie pragmatique et actionnelle aligne étroitement l'enseignement sur les objectifs spécifiques des apprenants.

Les recherches sur l'enseignement des CLOS, en particulier dans le cadre des cégeps québécois, demeurent limitées. Bien que les cégeps occupent une place centrale dans le système éducatif québécois, leur rôle en formation continue reste sous-documenté (Fédération des cégeps, 2023 ; Piché, 2011). Par ailleurs, une recherche approfondie utilisant des mots-clés tels que *flow AND English for Specific Purposes OR Language for Specific Purposes* a révélé un manque d'études portant spécifiquement sur les apprenants adultes en CLOS. Cela souligne un besoin de mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage optimaux, tels que l'état de *flow*, dans ce contexte particulier.

Les adultes inscrits en formation continue font face à des défis uniques : la requalification rapide dans un marché du travail exigeant, la conciliation des études avec des responsabilités professionnelles et familiales, et, pour les immigrants, l'adaptation à un nouvel environnement linguistique et culturel. Ces facteurs ajoutent une complexité émotionnelle à l'apprentissage. Dans ce cadre, nous nous intéressons

aux expériences de *flow* chez ces apprenants et à leur rôle dans l'engagement et la perception de l'apprentissage.

Sur le plan social, cette exploration permet d'identifier les facteurs qui facilitent ou freinent l'expérience de *flow*. Une meilleure compréhension de ces dynamiques vise à outiller les enseignants pour qu'ils puissent mieux reconnaître et encourager cet état chez leurs étudiants. Ces ajustements pédagogiques pourraient bénéficier à une population d'apprenants variée, comprenant des travailleurs en reconversion, des immigrants ou encore des professionnels cherchant à perfectionner leurs compétences linguistiques pour des objectifs spécifiques. Ils pourraient également avoir un impact positif sur la motivation des apprenants et leur capacité à transférer les compétences acquises vers des contextes réels.

Sur le plan scientifique, notre recherche enrichit les études sur le *flow* dans la didactique des langues, un domaine où les contributions restent limitées malgré l'essor de la psychologie positive dans l'enseignement des langues secondes et étrangères (Wang, Derakhshan et Zhang, 2021). En nous intéressant aux dynamiques de *flow* dans des contextes multilingues et multiculturels, nous comblons un vide dans la littérature existante (Liu et Song, 2021).

En synthétisant des données empiriques sur le *flow* et ses manifestations dans des CLOS offert dans le secteur de formation continue, notre étude offre une contribution à la fois pratique et théorique. Elle fournit des perspectives pour adapter les pratiques pédagogiques et mieux répondre aux besoins spécifiques des apprenants adultes dans ce contexte.

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre consacré à la problématique, nous avons défini le but général de notre étude : examiner les perceptions des expériences de *flow* chez les apprenants adultes inscrits à des CLOS au niveau collégial. Pour atteindre cet objectif, nous commencerons, dans ce chapitre, par délimiter les concepts en précisant leurs distinctions et leur place dans notre cadre théorique (2.1), avant de définir le concept de *flow*, clé dans notre recherche, et d'en identifier les principales composantes (2.2). Nous analyserons ensuite les facteurs favorisant l'émergence du *flow* dans les classes de langues, en proposant une recension des travaux antérieurs liés à ce sujet (2.3). Par la suite, nous explorerons les impacts du *flow* sur l'apprentissage des langues et établirons un lien avec notre recherche (2.4). Enfin, nous formulerons nos questions de recherche spécifiques (2.5).

#### 2.1 Délimitation des concepts

Dans le cadre de notre recherche, le concept de *flow* sera étudié en tant que variable principale. Cependant, comme présenté dans le chapitre consacré à la problématique, le *flow* s'inscrit dans un spectre émotionnel plus large, incluant des états tels que l'anxiété et l'ennui. Il peut également être associé à d'autres émotions comme le plaisir (*enjoyment*), une expérience plus générale qui ne nécessite pas forcément un niveau d'engagement aussi profond que celui du *flow*. Bien que ces émotions soient interconnectées, elles restent conceptuellement distinctes. Ainsi, nous commençons ce chapitre par délimiter ces concepts, expliciter leurs distinctions et clarifier leur place dans le cadre théorique de cette étude.

Le *flow*, introduit par Csikszentmihalyi (1990), est un état d'engagement optimal qui survient lorsqu'un individu est totalement immergé dans une activité, avec un haut niveau de concentration et une perception d'équilibre entre les défis posés par la tâche et ses propres compétences. Ce phénomène, souvent décrit comme intrinsèquement gratifiant, permet aux apprenants de se dépasser et d'atteindre une performance maximale.



À l'opposé du *flow*, l'*anti-flow* regroupe des états émotionnels négatifs tels que l'anxiété et l'ennui, qui nuisent à l'engagement et à l'apprentissage. L'anxiété survient lorsqu'un apprenant perçoit un déséquilibre entre les défis d'une tâche et ses compétences. Elle détourne les ressources cognitives nécessaires à l'apprentissage et limite la motivation (Csikszentmihalyi, 1990). L'ennui, en revanche, résulte d'une sous-stimulation ou de défis perçus comme insuffisants. Cet état, marqué par un désengagement et un manque d'intérêt, risque d'entraver l'implication de l'apprenant dans la tâche (Oh, 2021).

Dans notre étude, le terme *anti-flow* sera utilisé comme un concept global pour désigner les états émotionnels opposés au *flow*. Ainsi, lorsque nous analyserons des dynamiques générales contraires au *flow*, le terme *anti-flow* sera employé afin d'adopter une perspective holistique. L'*anti-flow* sera examiné comme un contrepoint au *flow*, afin d'identifier non seulement les conditions qui favorisent l'émergence du *flow*, mais également celles qui contribuent à l'anxiété ou à l'ennui. Lorsque l'analyse nécessitera une distinction plus précise, notamment dans la recension des écrits que nous présenterons plus loin dans ce chapitre, nous utiliserons les termes « anxiété » ou « ennui » pour désigner ces émotions spécifiques.

Le plaisir (*enjoyment*) est une émotion positive souvent associée à une satisfaction immédiate ou à une expérience agréable. Toutefois, il se distingue du *flow* par son caractère moins exigeant sur le plan cognitif. Le plaisir ne nécessite pas le même niveau d'engagement ou d'immersion que le *flow*, bien qu'il puisse y être lié. Dans notre recherche, le plaisir est considéré comme une variable d'intérêt secondaire. Bien que transitoire et général, il peut coexister avec le *flow* sans en être synonyme. Il agit souvent comme un catalyseur émotionnel, soutenant l'engagement dans les activités pédagogiques.

Ces distinctions conceptuelles permettent de structurer clairement cette recherche, qui se concentre principalement sur l'analyse du *flow* et de l'*anti-flow*, tout en tenant compte des émotions connexes, comme le plaisir, pour une compréhension plus globale des expériences émotionnelles en contexte d'apprentissage.

Les recherches disponibles sur le *flow* dans le contexte des cours de langues à objectifs spécifiques (CLOS) restent limitées. Par conséquent, la recension des écrits que nous présenterons plus loin (voir 2.3) inclura des études portant sur le *flow*, l'*anti-flow*, le plaisir et d'autres concepts connexes. Notre recherche adopte une approche centrée sur le *flow* comme variable principale, tout en tenant compte de ses interactions avec d'autres émotions. Ce cadre conceptuel vise à mieux comprendre les conditions qui

favorisent l'émergence du *flow*, tout en identifiant les obstacles émotionnels susceptibles d'entraver cet état optimal d'engagement.

## 2.2 *Flow* et ses composantes

La notion de *flow*, brièvement introduite dans le chapitre de problématique, a été initiée et conceptualisée par le psychologue hongrois Mihaly Csikszentmihalyi dans les années 1970. Ce concept désigne un état mental d'immersion totale et de concentration profonde, où l'individu éprouve un plaisir intrinsèque intense lorsqu'il réalise une activité, pour le simple plaisir que l'activité lui apporte, sans recherche de gratifications conventionnelles telle que l'argent ou la reconnaissance sociale (Fabien et Heutte, 2013). Csikszentmihalyi (1990) explique que cet état est atteint lorsqu'il y a une convergence idéale entre les défis posés par une tâche et les compétences de l'individu. Cette harmonie crée un équilibre optimal entre les exigences de l'activité et les capacités personnelles, conduisant à un niveau de performance amélioré et à un sentiment de satisfaction. En français, des termes tels que « expérience optimale » ou « autotélisme-*flow* » (Heutte, 2017) sont utilisés de manière interchangeable pour décrire cet état particulier. Aujourd'hui, grâce à ses recherches sur les déterminants psychologiques de l'expérience positive subjective, en particulier la théorie de *flow*, Csikszentmihalyi est reconnu comme l'un des pionniers de la psychologie positive, une branche qui étudie les facteurs contribuant au bien-être humain (Heutte, 2017).

Depuis l'an 2000, la recherche sur les travaux de Csikszentmihalyi, et en particulier sur le concept de *flow*, suscite un intérêt croissant. Pour illustrer ce phénomène, une étude menée par le Réseau Européen des Chercheurs sur le *Flow* a révélé que, entre 2000 et 2016, à l'exclusion des communications présentées lors de congrès internationaux, plus de 244 articles dédiés au concept de *flow* ont été publiés dans des revues spécialisées ou des chapitres d'ouvrages scientifiques (Heutte, 2017). Cette effervescence scientifique témoigne de l'importance et de la pertinence du concept de *flow* dans la recherche contemporaine. Ces études approfondies sur les différentes dimensions du *flow* ont permis de mieux comprendre comment cet état favorise non seulement une expérience optimale lors de l'exécution d'activités, mais aussi comment il contribue à la productivité, à la créativité, et au bien-être général. L'impact du *flow* ne se limite pas à l'individu : il ouvre également des pistes pour des applications pratiques dans divers domaines tels que l'éducation (Heutte et al., 2021), le sport (Goddard et al., 2023), le commerce (Boukabiya et Benaceur, 2020) et la psychologie du travail (Nielsen et Cleal, 2010). Dans ces

secteurs, les principes du *flow* sont exploités pour analyser l'engagement et la performance des individus, soulignant l'universalité et la flexibilité du concept.

Pour retracer l'évolution historique du concept de *flow*, il est essentiel de commencer par le modèle théorique initial du *flow* développé par Mihaly Csikszentmihalyi, à partir d'une étude qualitative réalisée sur 2300 personnes. Dans les années 1970, avec le soutien de ses collègues à l'Université de Chicago, Csikszentmihalyi (1975) a introduit la méthode de l'Échantillonnage de l'Expérience Vécue (en anglais, *Experience Sampling Method* ou ESM), une technique qui permet de capturer les processus psychologiques dans leur contexte naturel. La méthode requérait que les participants portent un dispositif qui émettait un signal à divers moments de la journée, les incitant à noter leur état émotionnel à ces instants dans un carnet qu'ils gardaient toujours sur eux. Initialement, l'étude ciblait principalement des individus actifs dans des domaines sportifs et artistiques, tels que des athlètes amateurs, des alpinistes, des joueurs d'échecs et des musiciens, connus pour leur engagement intense dans des activités stimulantes sans récompense externe. Les entretiens réalisés avec ce premier groupe ont révélé un état où leur énergie semblait générer un courant continu. Les participants rapportaient une immersion si profonde qu'ils en oubliaient leurs besoins physiques de base, tels que la faim ou la soif, ainsi que les aspects déplaisants de la vie, comme les frustrations ou les préoccupations, et perdaient ainsi toute notion du temps.

Au fil des années, la recherche a permis de développer et de détailler davantage les composantes du *flow*. La compréhension de ce concept a été élargie grâce à l'identification des composantes essentielles qui caractérisent l'état de *flow*. Jeanne Nakamura, qui a collaboré avec Csikszentmihalyi pour formaliser, dans leur publication de 2002, *The Concept of Flow*, les composantes principales du *flow*, identifie ces éléments comme clés pour comprendre comment ils se manifestent dans divers contextes et contribuent à l'expérience globale du *flow*. Ces composantes incluent la concentration intense et focalisée, la clarté des objectifs, la perte de la notion du temps, l'équilibre entre le niveau de compétence et le défi, les réactions immédiates, le sentiment de contrôle personnel, et l'absorption telle qu'elle mène à la perte de la conscience de soi.

Les efforts des chercheurs ayant travaillé précédemment sur l'opérationnalisation du concept de *flow* (Egbert, 2003 ; Webster, Trevino et Ryan, 1993) ont abouti à l'identification des dimensions essentielles caractérisant les activités favorisant le *flow*. Ces dimensions peuvent être synthétisées en quatre mots-

clés : (a) l'intérêt, (b) l'équilibre défi-compétences, (c) la concentration de l'attention et (d) le sentiment de contrôle. Ce regroupement constitue une synthèse qui facilite l'analyse dans un contexte éducatif, tout en restant fidèle aux fondements théoriques du *flow*. Nous fournirons plus d'explications dans les paragraphes suivants.

*Intérêt.* Tout d'abord, l'individu en état de *flow* rapporte qu'il se sent typiquement impliqué dans une activité perçue comme intéressante et porteuse de sens. L'individu est intrinsèquement motivé (Egbert, 2003 ; Heutte, 2019). Il exerce une activité à cause de ses intérêts ou de ses préférences personnelles, non pas à cause d'une récompense extérieure. La motivation ou l'intérêt est fondamental pour entrer dans l'état de *flow* et y rester.

*Équilibre défi-compétence.* Ensuite, l'équilibre défi-compétences est souvent considérée comme la dimension la plus essentielle de la notion de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990 ; Schüler, 2007). Lorsqu'une personne est confrontée à des tâches posant un certain défi et qu'elle perçoit que ses compétences lui permettent de relever ces défis, elle arrive à vivre davantage le *flow* (Heutte, 2019). Lorsqu'elle ressent que la tâche à faire est un défi à relever et qu'elle possède des compétences trop faibles, elle tombe dans un état anxieux. À l'opposé, elle éprouve de l'ennui lorsque les défis sont peu nombreux ou peu élevés, mais que son niveau d'aptitude dépasse le niveau de défis. Le *flow* forme ainsi une zone entre l'anxiété et l'ennui (« *flow channel* »). L'expérience de *flow* est davantage vécue chez une personne qui arrive à maintenir l'équilibre entre les compétences perçues et les niveaux de défis.

*Concentration de l'attention.* Dans un état de *flow*, les gens ressentent une fusion de l'attention avec la tâche (Csikszentmihalyi, 1990). Les éléments négatifs non pertinentes ou les pensées parasites tels que la peur des évaluations négatives, l'angoisse causée par l'approche de la date limite pour l'accomplissement de la tâche sont ainsi filtrés et ignorés. En ce sens, la fusion de l'attention se produit dans l'absence d'anxiété et d'ennui (Nakamura et Csikszentmihalyi, 2002). Ainsi, l'état de *flow* favorise la focalisation de l'attention, tandis que l'anxiété et l'ennui perturbent notre concentration, ce qui risque de briser l'état de *flow* (Keller et Landhäußer, 2012).

*Sentiment de contrôle.* Enfin, aux yeux de l'individu en train de vivre du *flow*, il éprouve un sentiment d'autonomie et sent en mesure de contrôler ses propres actions afin de trouver l'équilibre entre les défis et les compétences : si les défis sont trop faibles, augmenter le niveau de difficulté ou ajouter de la nouveauté dans la tâche permet de se retrouver dans la zone de *flow* (Csikszentmihalyi, 1997). Si les défis

sont trop grands, il peut revenir à l'état de *flow* en développant de nouvelles compétences ou en simplifiant la tâche (Motena, 2012). En ce sens, l'individu jouit d'une certaine liberté pour choisir les stratégies ou tactiques afin d'atteindre ses objectifs (Engeser et Rheinberg, 2008).

### 2.3 Recension des écrits

Dans cette sous-section, nous mettrons en lumière les principaux facteurs identifiés dans les recherches sur le *flow* ou l'*anti-flow* en contexte éducatif, en présentant successivement les études portant sur les facteurs liés à l'enseignant (2.3.1), aux tâches et méthodes pédagogiques (2.3.2), à l'environnement ou aux facteurs contextuels (2.3.3), et enfin aux apprenants eux-mêmes (2.3.4).

Ces facteurs, qu'ils soient externes (enseignant, contexte, pédagogie) ou internes (caractéristiques propres à l'apprenant), constituent les principaux éléments d'une classe et définissent le contexte éducatif dans lequel elle évolue. Ce choix s'est également découlé de notre processus de recension des écrits, qui a permis d'identifier ces dimensions comme étant les plus pertinentes pour répondre aux objectifs de cette recherche. Étant donné que les recherches recensées peuvent traiter de divers facteurs au sein d'une même étude, cette catégorisation est susceptible de chevauchements. Toutefois, elle vise principalement à organiser les recherches de manière structurée.

#### 2.3.1 Enseignants

Tout d'abord, pour identifier les études pertinentes portant sur les variables liées à l'enseignant et leur relation avec l'expérience de *flow* des apprenants, nous avons mené des recherches en utilisant des mots-clés tels que « enseignants (*teacher variables*) », « *flow* », « classes de langues (*language classes*) », etc., sur les principaux moteurs de recherche et dans diverses bases de données. Il en ressort que les études spécifiquement centrées sur l'examen de la relation entre les facteurs liés aux caractéristiques de l'enseignant et le *flow* sont relativement rares. Pourtant, les recherches existantes sur le plaisir, qui favorise l'émergence de l'état de *flow*, ainsi que les études sur les émotions *anti-flow*, telles que l'anxiété et l'ennui, sont plus nombreuses et fournissent des indications précieuses sur les relations avec des facteurs liés à l'enseignant.

Dewaele et Li (2021) ont exploré les liens entre l'enthousiasme des enseignants et les expériences d'apprentissage des étudiants en anglais langue étrangère dans des universités chinoises. En combinant des questionnaires et des entretiens, les chercheurs ont étudié comment les perceptions des étudiants

quant à l'enthousiasme de leurs enseignants influençaient leurs émotions (plaisir, ennui) et leur engagement en classe. L'analyse de régression a révélé que l'enthousiasme des enseignants affecte directement l'engagement des étudiants. Elle a également montré que l'enthousiasme des enseignants affecte indirectement l'engagement par le biais du plaisir et de l'ennui. Le plaisir avait un effet médiateur plus fort que l'ennui. Ces résultats suggèrent que des enseignants motivés et expressifs peuvent non seulement améliorer les expériences émotionnelles positives des étudiants, mais aussi potentiellement favoriser des états de *flow* en classe.

Wang (2022) adopte une approche globale qui combine aspects positifs (*flow*) et négatifs (*anti-flow*) de l'état de *flow* dans une seule étude et s'intéresse au pouvoir prédictif des variables liées à l'enseignant sur le *flow* dans un contexte d'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère en mode hybride en Chine. Des données quantitatives ont été recueillies via un questionnaire et une échelle de *flow*, incluant les caractéristiques sociodémographiques et les expériences de *flow* des participants en langue étrangère. En parallèle, des données qualitatives, obtenues par une question ouverte, ont détaillé les expériences de *flow* vécues par les apprenants en classe de langue étrangère. Cette étude a révélé que les apprenants percevant leur enseignant comme très prévisible étaient plus susceptibles d'éprouver un *flow* positif, tandis que ceux ayant des enseignants perçus comme moyennement prévisibles ont rapporté les niveaux les plus élevés de *flow* négatif. Concernant l'*anti-flow*, surtout l'anxiété, Wang (2022) observe que la prévisibilité de l'enseignant n'a pas d'effet significatif sur l'anxiété liée à l'apprentissage des langues, ce qui suggère que d'autres facteurs pourraient intervenir dans cette dynamique. En plus de la prévisibilité, cette étude révèle également que l'instruction en écriture, en tant que comportement de l'enseignant, a montré un effet significatif sur le *flow*, avec une taille d'effet moyenne, tandis que son influence sur l'anxiété était plus modeste. Les apprenants qui recevaient plus d'instructions en écriture étaient moins susceptibles de ressentir de l'ennui ou de l'anxiété dans un environnement d'apprentissage mixte.

Dewaele, Saito et Halimi (2022) ont examiné les comportements des enseignants influençant les émotions et la motivation des apprenants. À travers une approche mixte, les chercheurs ont recueilli des données auprès de plus de mille apprenants de langues étrangères, âgés de 11 à 75 ans, répartis à travers le monde. Les expériences des apprenants ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire comportant trois échelles : une pour le plaisir dans l'apprentissage des langues étrangères, une pour l'anxiété en classe de langue, et une pour les attitudes et la motivation. Les résultats révèlent que les comportements des enseignants ont un effet positif sur le plaisir des apprenants. Plus spécifiquement, l'étude montre qu'un

enseignement marqué par l'utilisation régulière de la langue cible, une certaine prévisibilité, et un sens de l'humour, est associé à des niveaux de plaisir plus élevés. L'effet le plus significatif a été observé pour l'utilisation fréquente de la langue étrangère en classe. Par ailleurs, l'étude indique qu'un manque d'humour de la part de l'enseignant pourrait entraîner une diminution progressive du plaisir ressenti par les apprenants au fil du temps.

Les études précédemment présentées mettent en évidence que des caractéristiques observables de l'enseignant, telles que la prévisibilité, l'enthousiasme, et le sens de l'humour, ainsi que des comportements spécifiques comme l'utilisation de la langue cible et l'instruction en écriture, influencent l'expérience de *flow* ou les états d'*anti-flow* des apprenants en langues étrangères. Tandis que la prévisibilité de l'enseignant favorise le *flow*, son absence ou une prévisibilité insuffisante peut être associée à l'*anti-flow*, notamment à l'anxiété. L'enthousiasme de l'enseignant, quant à lui, aide à maintenir l'engagement et le plaisir des apprenants, réduisant ainsi les risques d'ennui, lequel, avec l'anxiété, constitue l'*anti-flow*. Enfin, les comportements spécifiques, tels que l'instruction en écriture et l'utilisation régulière de la langue cible, influencent directement le *flow* tout en atténuant l'apparition d'éléments perturbateurs comme l'ennui et l'anxiété.

### 2.3.2 Tâches et activités pédagogiques

Les tâches pédagogiques sont essentielles dans la structuration de l'apprentissage. Depuis l'étude pionnière d'Egbert (2003), qui a introduit la notion de *flow* dans la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères et secondes, plusieurs études empiriques ont examiné la manière dont les tâches et les activités pédagogiques sont menées pour maximiser l'expérience de *flow* en classe. Dans les paragraphes suivants, nous allons recenser chronologiquement ces recherches afin de mieux comprendre les découvertes à ce sujet.

L'étude de terrain d'Egbert (2003), menée auprès d'une dizaine d'apprenants d'espagnol du secondaire âgés de 14 à 18 ans, se concentre sur l'applicabilité de la théorie de *flow* dans la classe de langues. Cette étude a recueilli des données sur les participants à partir de dossiers antérieurs, un questionnaire de perception de 14 items couvrant quatre dimensions du *flow* (intérêt, contrôle, concentration, défi), des observations via une liste de contrôle des processus de tâches, des produits des tâches pour examiner les processus réels, et des entretiens post-tâche pour approfondir la réflexion des participants. L'étude révèle que le *flow* peut être atteint dans la classe de langue. Les tâches qui permettent de générer plus

de *flow* sont celles où les élèves peuvent interagir avec des locuteurs natifs dans la langue cible, comme dans l'exemple de l'étude où les participants ont conversé en espagnol avec des hispanophones. De plus, les tâches où les apprenants ont un certain contrôle sur leur déroulement favorisent également l'émergence du *flow*. Pour conclure, dans cette étude, la nouveauté et l'authenticité des activités en ligne stimulent l'intérêt des apprenants, leur offrent un sentiment de contrôle et la possibilité d'explorer, ce qui favorise l'émergence du *flow* en classe de langue.

Kirchhoff (2013) examine le lien entre la lecture extensive et l'expérience de *flow* chez 74 apprenants japonais de l'anglais au niveau collégial. Les données ont été collectées auprès de deux groupes d'étudiants japonais inscrits à des cours de lecture extensive. Le groupe A a complété des questionnaires de rappel sur 14 semaines pour décrire la fréquence et les conditions de leur *flow*, ainsi que des données sur leur vitesse de lecture et leurs expériences de *flow* en L1. Cependant, en raison de la subjectivité des réponses obtenues dans cette méthode, une approche différente a été adoptée l'année suivante avec le groupe B : ces étudiants ont rempli un questionnaire plus structuré, axé sur des éléments spécifiques du *flow*, afin de recueillir des données plus comparables et moins influencées par des interprétations personnelles. L'étude révèle que l'état de *flow* émergeait plus souvent lors de la lecture graduelle (*graded reading*) grâce aux caractéristiques spécifiques de cette activité : un équilibre défi-compétences, un choix autonome des matériels de lecture, et une immersion dans des histoires captivantes. Toutefois, l'étude indique que la fréquence des expériences de *flow* n'était pas corrélée au temps passé à la lecture, mais plutôt à la qualité de l'engagement et à l'adéquation de la tâche aux capacités de l'apprenant. L'étude souligne l'avantage des tâches pédagogiques conçues pour équilibrer parfaitement les défis et les compétences, tout en permettant un choix autonome pour maximiser l'expérience de *flow*.

La recherche d'Aubrey (2017), qui aborde un sujet similaire à celui exploré dans l'étude d'Egbert (2003), se concentre sur l'impact du contact interculturel direct en classe. Cette étude est menée auprès d'une quarantaine d'apprenants japonais, qui sont divisés en deux groupes : un groupe interculturel et un groupe intraculturel. Les résultats obtenus suite à l'analyse de 208 entrées de journal révèlent que l'interaction interculturelle génère beaucoup plus de *flow* dans la réalisation des tâches. Les tâches réalisées avec des pairs de cultures différentes intensifient l'expérience de *flow* en renforçant le sentiment d'accomplissement et d'engagement des apprenants.



Cho (2018) examine comment la complexité et la modalité des tâches argumentatives influencent la perception et l'expérience de *flow* chez les apprenants d'anglais langue étrangère. L'étude, menée auprès de 141 apprenants d'anglais langue étrangère, explore leur expérience à travers quatre tâches argumentatives variant en complexité (en termes de nombre d'éléments) et en modalité (oral ou écrit). Après avoir complété chaque tâche, les participants ont répondu à un questionnaire évaluant leur perception de la difficulté des tâches, de leurs propres compétences et de leur expérience globale. Les résultats montrent que si la complexité de la tâche influence la perception de la difficulté, seule la modalité affecte la perception des compétences et du *flow*. Plus précisément, les tâches écrites favorisent davantage le *flow* comparé aux tâches orales, probablement en raison de l'équilibre plus constant entre difficulté et compétences perçues.

Wang, Chiu et Lee (2021) ont exploré l'impact de la conception des vidéos pédagogiques ainsi que des méthodes d'enseignement employées dans ces vidéos sur l'expérience de *flow* des apprenants dans le contexte de l'apprentissage du chinois comme langue seconde. Leur étude a examiné deux variables indépendantes : le style de présentation de la leçon (un seul intervenant parlant versus une conversation entre deux intervenants) et la stratégie de questionnement de l'intervenant (sans sollicitation de questions versus avec sollicitation de questions). Les résultats ont montré des effets d'interaction significatifs, suggérant que des vidéos pédagogiques interactives et engageantes peuvent améliorer l'expérience de *flow* des apprenants.

Zuniga et Payant (2021), quant à eux, s'intéressent à l'impact de la répétition de tâches sur l'intensité du *flow*. Ils distinguent entre la répétition de la même tâche et la répétition procédurale. Leur étude révèle que la répétition exacte de la même tâche n'a pas d'impact sur le *flow*, tandis que la répétition procédurale, soit la répétition de la procédure avec un contenu différent, augmente le *flow*. Cette technique permet aux apprenants de maîtriser la tâche tout en évitant l'ennui, en maintenant l'équilibre défi-compétences nécessaire à l'expérience de *flow*.

Zuniga (2022) explore les expériences de *flow* chez des étudiants de français langue seconde à travers 81 tâches différentes, codées pour 17 caractéristiques. Les résultats montrent que les tâches authentiques et collaboratives, particulièrement celles exigeant un échange d'information, génèrent plus de *flow*. Des éléments de nouveauté, de jeu et de compétition ajoutent un eustress positif, renforçant ainsi l'expérience de *flow*. Ces découvertes convergent avec celles d'Egbert (2003) et d'Aubrey (2017) en

soulignant l'importance de concevoir des tâches authentiques et collaborative pour générer du *flow* en classe de langues.

Dans la même veine, l'étude de Çelik et Aşık (2023), menée auprès de 140 apprenants et 9 enseignants d'anglais langue étrangère dans une université publique en Turquie, à travers une méthodologie mixte combinant des questionnaires et des échelles de mesure du *flow*, ainsi que des entretiens semi-structurés pour recueillir des données qualitatives, indique que l'utilisation d'outils technologiques interactifs et engageants peut susciter des expériences de *flow* chez les apprenants, rendant l'apprentissage des langues plus dynamique et efficace.

En guise de synthèse, les recherches portant sur les tâches et activités pédagogiques montrent que plusieurs conditions pédagogiques favorisent le *flow* en classe de langues. L'authenticité des tâches joue un rôle crucial, car les activités authentiques et interculturelles stimulent l'engagement et l'intérêt des apprenants, notamment lorsqu'elles offrent un sentiment de contrôle et la possibilité d'exploration (Egbert, 2003 ; Aubrey, 2017). L'équilibre entre défi et compétences est également une condition indispensable, car il permet aux apprenants de s'immerger pleinement dans l'activité, comme cela a été démontré dans le contexte de la lecture extensive, où les apprenants peuvent choisir leurs matériels de lecture (Kirchhoff, 2013). La modalité des tâches influence aussi l'expérience de *flow* ; les tâches écrites, notamment, tendent à mieux maintenir l'équilibre entre difficulté et compétences, favorisant ainsi le *flow* (Cho, 2018). L'impact des outils technologiques interactifs, tels que les outils Web 2.0, est un autre facteur clé, car ils rendent l'apprentissage plus dynamique et efficace, en augmentant la motivation intrinsèque des apprenants (Çelik et Aşık, 2023). De plus, la nouveauté et les éléments de jeu ou de compétition renforcent l'expérience de *flow*, comme l'ont montré les tâches authentiques et collaboratives explorées par Zuniga (2022). Enfin, la diversité et la répétition des tâches, en particulier la répétition procédurale avec des variations de contenu, sont des stratégies efficaces pour maintenir l'engagement des apprenants tout en prévenant l'ennui (Zuniga et Payant, 2021). En somme, concevoir des tâches authentiques, équilibrées, technologiquement enrichies et suffisamment variées permet de maximiser l'engagement et le sentiment d'accomplissement des apprenants, créant ainsi des conditions propices au *flow*.

### 2.3.3 Facteurs environnementaux et contextuels

Les facteurs environnementaux et contextuels affectent la dynamique de classe, influençant la manière dont les apprenants participent et interagissent dans un environnement éducatif. Ces facteurs peuvent inclure l'ambiance générale de la classe, les interactions entre l'enseignant et les élèves, les interactions entre pairs ou au sein des groupes, ainsi que la modalité du cours. Étant donné le nombre limité de recherches analysant directement la relation entre les facteurs environnementaux et le concept de *flow*, nous avons inclus dans notre recension des études qui se concentrent sur l'impact de l'ambiance générale de la classe sur l'*anti-flow*, en particulier l'anxiété.

Une étude pertinente dans ce contexte est celle de Prada, Guerrero-Rodriguez et Cabo (2020), qui a porté sur 30 participants, âgés en moyenne de 23 ans, ayant grandi aux États-Unis et ayant été exposés à l'espagnol dans leur environnement familial ou communautaire. Utilisant des méthodes mixtes, incluant des échelles d'anxiété, un questionnaire adapté et des entretiens individuels semi-structurés, les auteurs ont examiné l'anxiété liée à la langue d'origine dans deux environnements de classe de langue espagnole, soulignant l'impact significatif de l'ambiance de la classe sur les émotions des étudiants. En effet, dans les classes où il existe une atmosphère de soutien et d'absence de jugement, les apprenants ressentent moins d'anxiété, se sentant plus à l'aise pour participer sans craindre de commettre des erreurs. Cela est particulièrement visible dans les classes de langue d'origine, où les discussions sont souvent pertinentes et liées aux expériences personnelles des élèves, favorisant un sentiment d'appartenance et réduisant l'anxiété. De plus, les classes qui permettent des pratiques linguistiques flexibles, reconnaissant et intégrant la diversité linguistique des élèves, contribuent à un environnement moins anxiogène. À l'inverse, les classes de langues rigides et centrées sur la correction grammaticale et les normes monolingues, augmentent l'anxiété des élèves, car ils se sentent contraints de se conformer à des standards qui ne correspondent pas toujours à leurs parcours linguistiques.

L'étude de Li et Dewaele (2021) explore comment l'environnement de la classe et la persévérance (*grit*) influencent l'anxiété en classe de langue anglaise chez les étudiants chinois. Les données ont été recueillies pendant la transition vers l'enseignement en ligne due à la pandémie de COVID-19, auprès de 1526 élèves du collège et du lycée en Chine. Les questionnaires ont servi à évaluer trois variables principales : l'environnement de la classe, la persévérance, et l'anxiété en classe. L'étude montre que la perception d'un environnement de classe encourageant et bienveillant est fortement associée à une diminution de l'anxiété chez les apprenants. Ces environnements, caractérisés par un soutien

pédagogique, une cohésion entre étudiants et une orientation vers les tâches, créent un cadre où les apprenants se sentent plus en sécurité et moins anxieux, favorisant ainsi un meilleur apprentissage. Il est à noter que les facteurs individuels des apprenants, tels que la persévérance, interagissent également avec ces variables environnementales dans cette étude ; ces aspects seront abordés dans la section 2.3.4.

L'étude d'Oh (2021) explore la relation enseignant-élève et son impact médiateur sur le *flow* en classe. Elle a été menée auprès de 374 élèves âgés de 14 à 16 ans, issus de quatre écoles publiques en Corée du Sud. Pour évaluer les variables d'intérêt, des questionnaires ont été administrés, incluant des échelles mesurant la relation enseignant-élève, la régulation des émotions et le *flow* en classe. Bien que cette recherche porte sur des cours d'éducation physique plutôt que sur des cours de langues, les dynamiques identifiées montrent que les élèves percevant une relation positive avec leur enseignant, caractérisée par l'empathie, l'intimité et la confiance, présentent une meilleure régulation de leurs émotions et, par conséquent, une expérience de *flow* plus intense. L'étude révèle également que les variables contextuelles et environnementales, telles que la dynamique de groupe et le climat général de la classe, interagissent avec la relation enseignant-élève pour moduler l'expérience de *flow*. Ainsi, un environnement de classe bienveillant et cohésif, où les interactions entre pairs sont soutenues par l'enseignant, favorise une régulation émotionnelle plus efficace chez les élèves. Cela suggère que la relation directe entre l'enseignant et l'élève est essentielle, mais que le cadre global dans lequel cette relation évolue affecte également l'expérience de *flow* en classe.

La recherche de Dewaele, Albakistani et Kamal (2022) explore l'expérience de *flow* chez 168 apprenants d'anglais langue étrangère dans des contextes d'enseignement en présentiel et en enseignement à distance. Les participants ont rempli un questionnaire en ligne mesurant l'attitude envers l'anglais, l'enseignant, et le temps passé en *flow*. Les résultats montrent que, bien que le *flow* puisse être atteint dans les cours en ligne, il est plus fréquent et durable en présentiel, où des facteurs tels que l'âge, l'auto-évaluation des compétences, et l'attitude envers l'enseignant jouent un rôle crucial. En revanche, dans le contexte d'enseignement à distance, seule l'attitude envers l'enseignant exerce une influence significative, soulignant ainsi l'impact des modalités de cours et des conditions d'enseignement sur l'expérience de *flow*. Ces éléments contextuels influencent directement la durée et la qualité du *flow*, ainsi que la capacité des étudiants à coconstruire les connaissances en fonction de l'environnement éducatif dans lequel ils se trouvent.

L'étude de Ramzan et al. (2023) s'appuie sur une recherche quantitative menée auprès d'élèves du secondaire au Pakistan. Il s'agit de 221 apprenants d'anglais langue seconde, sélectionnés par échantillonnage raisonné, dont le niveau de plaisir et l'attitude envers l'apprentissage de l'anglais sont mesurés à l'aide des questionnaires. L'étude explore la corrélation entre le plaisir en classe et les attitudes d'apprentissage, soulignant l'importance des approches centrées sur l'apprenant, d'un environnement de classe soutenant et des relations positives entre enseignants et élèves. Ces facteurs favorisent le plaisir en classe et créent des expériences d'apprentissage engageantes pour les apprenants de langues étrangères. Les interactions entre pairs et groupes sont également rapportées comme essentielles pour amplifier le plaisir en classe et cultiver des attitudes d'apprentissage positives.

En somme, les études présentées dans cette sous-section convergent vers une conclusion : une atmosphère de classe favorable, caractérisée par le soutien de l'enseignant, la collaboration entre pairs et un climat de non-jugement, est essentielle pour favoriser l'engagement des élèves et leur permettre d'atteindre un état de *flow* ou de réduire l'*anti-flow* (Oh, 2021 ; Prada, Guerrero-Rodriguez et Cabo, 2020). De plus, la modalité d'enseignement, bien qu'importante, n'est pas le seul facteur à considérer (Li et Dewaele, 2021 ; Dewaele, Albakistani et Kamal, 2022). Les relations interpersonnelles, qu'elles soient entre l'enseignant et les élèves ou entre pairs, ainsi que les caractéristiques individuelles des apprenants, interagissent avec les variables contextuelles pour façonner l'expérience de *flow* ou réduire l'*anti-flow* (Oh, 2021 ; Ramzan et al., 2023 ; Prada, Guerrero-Rodriguez et Cabo, 2020).

#### 2.3.4 Facteurs liés aux apprenants

Après avoir passé en revue les études portant sur les facteurs externes à l'apprenant, nous allons nous tourner vers les facteurs intrinsèques qui influencent ses expériences de *flow* dans l'apprentissage des langues.

Les facteurs liés à l'apprenant incluent tout d'abord les aspects sociodémographiques. À ce sujet, nous avons constaté que les recherches traitant directement de la relation entre ces facteurs et la théorie de *flow* sont peu nombreuses. Cependant, plusieurs études abordent indirectement le *flow* en explorant des concepts connexes tels que l'anxiété, qui est une forme d'*anti-flow*, et le plaisir, un précurseur du *flow*. Nous allons donc commencer par recenser quelques études portant sur la relation entre l'âge, le niveau de compétence linguistique, le genre et l'*anti-flow*, en particulier l'anxiété.

L'étude de Tosun (2018) avait pour but principal d'examiner la relation entre l'âge des participants et leur niveau d'anxiété en classe de langue étrangère. Cette étude a été réalisée auprès de 146 étudiants au niveau universitaire, dont la majorité étaient des femmes, avec un niveau de compétence en anglais relativement homogène. L'analyse des données collectées à l'aide de l'échelle d'anxiété en classe de langue étrangère a démontré que les niveaux d'anxiété étaient similaires entre les groupes d'âge (18-22 ans et 23 ans et plus). Ces résultats suggèrent que l'âge n'est pas un facteur déterminant de l'anxiété en classe de langue étrangère dans ce contexte spécifique.

L'étude de Dutra et Finger (2019) avait un objectif similaire à celui de l'étude de Tosun (2018), qui était de comparer l'anxiété en classe de langue étrangère entre des apprenants de différentes tranches d'âge, à savoir les adolescents et les adultes. Menée auprès de participants âgés de 14 à 25 ans, présentant des niveaux de compétence linguistique variés, cette recherche s'appuie sur les données recueillies à l'aide d'un questionnaire d'histoire linguistique et de l'échelle d'anxiété en classe de langue étrangère. Les résultats révèlent tout d'abord une corrélation positive entre l'âge des apprenants et leur niveau d'anxiété. Les participants plus âgés ayant tendance à déclarer des niveaux d'anxiété plus élevés que les plus jeunes. De plus, une diminution de l'anxiété en classe est observée à mesure que le niveau de compétence des participants augmente. Ces conclusions mettent en lumière l'importance de prendre en compte l'âge et le niveau de compétence linguistique dans l'évaluation de l'anxiété en classe de langue étrangère.

En ce qui concerne l'impact du genre sur les expériences de *flow* et d'*anti-flow*, les études présentent des résultats variés. La même recherche mentionnée précédemment, à savoir l'étude de Tosun (2018) permet également d'illustrer ce facteur. Cette étude suggère que les femmes éprouvent des niveaux d'anxiété plus élevés liés à la prise de parole en classe de langue étrangère par rapport aux hommes. À l'inverse, d'autres recherches, comme celle de Czimmermann et Piniel (2016), qui examinent les expériences de *flow* des apprenants avancés en anglais langue étrangère en Hongrie, indiquent que les apprenantes féminines ont parfois signalé des niveaux légèrement plus élevés de plaisir que leurs homologues masculins. Cela dit, cette même étude montre que les différences de genre ne jouent pas un rôle significatif dans les expériences de *flow*.

Ces résultats contrastés soulignent la complexité de l'influence du genre sur les expériences de *flow* et de plaisir dans l'apprentissage des langues. Mierzwa-Kamińska (2021) a approfondi cette question en

menant une revue de recherches empiriques, confirmant que la relation entre le genre et le plaisir en apprentissage de langues étrangères reste ambiguë. Cette revue souligne qu'aucune relation claire et uniforme n'a été établie entre ces variables, déconseillant ainsi de considérer le genre comme un déterminant fiable du niveau de plaisir, qu'il soit élevé ou faible.

Concernant le profil linguistique de l'apprenant, l'étude de Proietti Ergün et Ersöz Demirdağ (2022), se concentre sur le lien entre le multilinguisme et le plaisir dans l'apprentissage des langues. Les données, collectées auprès de 68 étudiants (35 trilingues et 33 bilingues) qui apprenaient une langue supplémentaire (italien ou français), révèlent que les apprenants trilingues ont éprouvé significativement plus de plaisir. En effet, les apprenants disposant d'un répertoire linguistique plus large pourraient éprouver un sentiment d'accomplissement en acquérant de nouvelles langues, ce qui conduit à une motivation intrinsèque accrue et à une expérience d'apprentissage plus positive. Cela peut être interprété comme une plus grande facilité à atteindre l'état de *flow* chez les apprenants multilingues, possiblement grâce à une meilleure gestion cognitive et émotionnelle des défis liés à l'apprentissage.

De son côté, l'étude de Grotewiel et al. (2022) examine les différences dans les expériences de *flow* entre des étudiants avec et sans symptômes cliniquement significatifs de TDAH. Les résultats montrent que ceux présentant des symptômes de TDAH rapportent des niveaux plus élevés d'*hyperfocus* et des niveaux plus faibles de la plupart des aspects du *flow*. Il ressort de cette étude que les conditions neuropsychiatriques peuvent également affecter la capacité des individus à atteindre l'état de *flow*.

Au-delà des facteurs sociodémographiques tels qu'âge, genre, profil linguistique et des conditions neuropsychiatriques présentés plus haut, les traits de personnalité et d'autres différences individuelles sont également observés dans les études comme exerçant un rôle sur le *flow* ou l'*anti-flow* chez les apprenants de langues étrangères.

S'appuyant sur un échantillon diversifié de participants universitaires multilingues, issus de différents pays et ayant des niveaux de maîtrise variés en langues étrangères, l'étude de Dewaele et MacIntyre (2019) illustre clairement l'influence des traits de personnalité multiculturelle et des variables des apprenants. Elle met en lumière le pouvoir prédictif des traits de personnalité multiculturelle et des variables des apprenants, tels que l'ouverture d'esprit, l'initiative sociale, la stabilité émotionnelle, l'empathie culturelle et la flexibilité, sur le plaisir et l'anxiété dans l'apprentissage des langues étrangères. L'étude révèle que les apprenants ouverts d'esprit éprouvent des niveaux plus élevés de plaisir dans

l'apprentissage des langues. Leur réceptivité aux nouvelles expériences et aux différentes cultures renforce leur engagement et leur plaisir. Les apprenants prenant des initiatives dans les interactions sociales se sentent plus confiants et engagés, ce qui contribue à une expérience d'apprentissage plus immersive. Une stabilité émotionnelle plus élevée est associée à une diminution de l'anxiété linguistique et à une augmentation du plaisir dans l'apprentissage des langues. Cela permet de mieux gérer le stress et l'anxiété, favorisant ainsi un environnement propice au *flow*. Une empathie culturelle accrue permet aux apprenants de mieux comprendre et apprécier les nuances culturelles, rendant l'apprentissage des langues plus agréable et immersif. Enfin, les apprenants flexibles, capables de s'adapter à des environnements d'apprentissage changeants, sont plus susceptibles de connaître des expériences de *flow*.

Dans un autre contexte, Li et al. (2021) ont exploré, chez les apprenants d'anglais comme langue étrangère en Chine, l'utilisation des jeux numériques pour l'apprentissage du vocabulaire. Ils ont identifié trois facteurs clés : le niveau de compétence perçu par les apprenants, la motivation intrinsèque et l'auto-efficacité. En effet, des niveaux de compétence perçus plus élevés conduisent à une plus grande immersion et à un engagement accru dans le processus d'apprentissage. Ce sentiment de compétence favorise une concentration accrue et une réduction de la conscience de soi, éléments essentiels du *flow*.

De plus, l'étude de Marszalek et al. (2022) examine la relation réciproque entre la motivation intrinsèque de l'apprenant et le *flow* et ils ont découvert une corrélation positive significative entre ces deux construits, suggérant que la motivation joue un rôle dans l'atteinte du *flow*, et le *flow* dispositionnel peut, à son tour, renforcer la motivation chez les apprenants de langues étrangères. Les apprenants ayant une motivation intrinsèque plus élevée sont plus susceptibles de vivre des expériences de *flow*, car cette motivation intrinsèque stimule l'engagement et le plaisir, composants essentiels du *flow*. De plus, la croyance en sa capacité à réussir dans les tâches d'apprentissage basées sur les jeux numériques améliore les expériences de *flow*.

Enfin, Lu (2024) a exploré les relations entre les émotions, la volonté de communiquer et l'expérience de *flow* chez les apprenants chinois de l'anglais langue étrangère. Les résultats montrent que le plaisir dans l'apprentissage des langues étrangères est un puissant prédicteur du *flow* et de la volonté de communiquer. L'anxiété linguistique, en revanche, avait un pouvoir prédictif négatif sur la volonté de communiquer. La volonté de communiquer exerçait un effet positif significatif sur le *flow*.



En résumé, les caractéristiques sociodémographiques, les différences neuropsychiatriques, les traits de personnalité et les facteurs psychologiques individuels exercent une influence sur l'expérience de *flow* ou d'*anti-flow*. Ainsi, bien que l'expérience de *flow*, définie comme un état d'absorption optimale et subjective, soit potentiellement accessible à tous, l'analyse des facteurs individuels permet de mieux comprendre les variations dans l'intensité et la probabilité d'atteindre cet état.

#### 2.4 Impact de *flow* sur l'apprentissage des langues

La théorie du *flow*, initialement explorée dans d'autres domaines, suggère que relever un défi réalisable peut conduire à un apprentissage à long terme et à un développement des compétences plus poussé (Heutte, 2019). Cette perspective a progressivement attiré l'attention des chercheurs en éducation, qui se sont intéressés à la manière dont l'état de *flow* peut concrètement bénéficier à la pédagogie. Cette section est donc consacrée à une exploration détaillée de l'interaction entre le *flow* et l'apprentissage, en mettant particulièrement en lumière les résultats de recherches sur l'effet du *flow* dans le cadre de l'apprentissage des langues.

Les études examinant l'impact du *flow* sur l'apprentissage des langues visent principalement à analyser comment cet état mental affecte les performances des apprenants en situation d'apprentissage, lorsqu'ils accomplissent des tâches destinées à développer des compétences linguistiques telles que le vocabulaire, la communication orale et écrite, ou la compréhension de la lecture. Comme nous le décrivons plus en détail dans les paragraphes suivants, ces recherches présentent certaines similarités. Elles évaluent généralement le *flow* à l'aide d'échelles validées, tandis que la performance est mesurée de manière objective à l'aide de critères spécifiques à chaque activité. Les données sont souvent recueillies à travers des questionnaires auto-rapportés et des observations, puis analysées pour examiner la relation entre le *flow*, considéré comme une variable indépendante, et la performance, définie comme une variable dépendante. Enfin, des techniques statistiques sont utilisées pour déterminer comment les niveaux de *flow* influencent les résultats des apprenants.

Le *flow* joue un rôle crucial dans le développement des compétences réceptives, notamment la mémorisation du vocabulaire et la compréhension de la lecture. Amini, Ayari et Amini (2016) ont constaté que les apprenants en état de *flow* retiennent plus efficacement le vocabulaire nouvellement acquis grâce à une attention accrue et une capacité à associer les informations à des souvenirs personnels. Dans le domaine de la lecture, Shahian, Pishghadam et Khajavy (2017) ont montré que le *flow* améliore la

concentration et favorise une compréhension plus approfondie des textes. Les apprenants en état de *flow* sont plus engagés dans leur lecture, ce qui leur permet d'établir des connexions entre les idées et de mieux saisir les nuances de la langue.

En ce qui concerne les compétences productives, le *flow* influence fortement la qualité et la fluidité de la production orale et écrite. Bénard (2020) a démontré que les apprenants en état de *flow* produisent un discours plus fluide, précis et varié, tout en faisant moins de répétitions et d'erreurs. Cette aisance leur permet de se concentrer sur une communication efficace. De manière similaire, Liu, Zhang et Liu (2022) ont observé que le *flow* améliore la motivation et la qualité des productions écrites, notamment en termes de fluidité, de vocabulaire et de grammaire. Les apprenants en état de *flow* sont plus impliqués dans leurs tâches et montrent une attention accrue aux détails, ce qui se traduit par des écrits de meilleure qualité.

## 2.5 Lien entre la littérature et les questions de recherche

Les recherches sur l'expérience de *flow* en contexte éducatif mettent en évidence l'importance d'une synergie entre différents facteurs générateurs. Comme nous l'avons compris de la recension des écrits, un enseignant enthousiaste, qui utilise la langue cible de manière régulière et propose des activités variées, favorise un climat propice à l'engagement des élèves. Des activités authentiques, équilibrant défi et compétences, et s'appuyant sur des outils technologiques interactifs, stimulent l'intérêt et la motivation des apprenants. Une atmosphère positive, caractérisée par le soutien mutuel et la collaboration, réduit l'anxiété et favorise l'émergence du *flow*. Enfin, les profils démographiques et les caractéristiques individuelles des apprenants influencent leur expérience de *flow*.

À partir de la recension des écrits, nous pouvons également observer que les recherches sur le *flow* en tant que variable indépendante et dépendante ont évolué vers une compréhension plus dynamique et nuancée de cet état. L'adoption d'une perspective holistique, incluant à la fois le *flow* et l'*anti-flow* dans une recherche, permet de mieux appréhender les interactions entre ces états, et d'autres facteurs psychologiques, offrant ainsi des pistes pour des interventions éducatives plus efficaces.

La recension des écrits révèle également une difficulté à trouver suffisamment de recherches portant sur l'interaction entre le *flow* et certains facteurs générateurs, qu'ils soient liés aux apprenants, à l'environnement et au contexte, ou encore aux caractéristiques des enseignants. Malgré les avancées

significatives dans le contexte de l'apprentissage linguistique, un écart subsiste dans la littérature, notamment en ce qui concerne l'étude du *flow* dans les CLOS destinés aux apprenants adultes. En effet, les recherches sur le *flow* se sont principalement concentrées sur des contextes d'apprentissage général, laissant un vide en ce qui concerne les CLOS, où les attentes et les objectifs sont souvent plus ciblés et orientés vers des compétences pratiques. Comme souligné dans le chapitre de la problématique, ces cours présentent des caractéristiques uniques qui nécessitent une exploration approfondie.

De plus, les apprenants adultes en CLOS ont des besoins, des motivations et des contraintes spécifiques. Par exemple, leurs besoins sont souvent liés à des objectifs professionnels ou académiques précis, tels que la maîtrise du vocabulaire technique ou des compétences de communication adaptées à un domaine particulier, comme les affaires, la médecine ou l'ingénierie (Long, 2005). Leurs motivations sont généralement intrinsèques, nourries par le désir de progresser dans leur carrière ou d'intégrer un milieu professionnel international, mais peuvent également être extrinsèques, en réponse à des exigences institutionnelles ou organisationnelles (Dörnyei, 2001).

En ce qui concerne les contraintes, elles incluent fréquemment des limitations temporelles dues à des responsabilités professionnelles ou familiales, ainsi que des attentes élevées pour un apprentissage efficace et rapidement applicable (Knowles, Holton et Swanson, 2015). Ces spécificités soulignent l'importance de concevoir des approches pédagogiques adaptées et flexibles, capables de répondre à ces besoins uniques tout en prenant en compte les perceptions des apprenants sur leurs propres expériences. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre pour atteindre certains objectifs, mais également de considérer comment ils se sentent tout au long du processus.

Dans cette optique, nous considérons qu'il est essentiel d'étudier l'intensité du *flow* qu'ils expérimentent, d'identifier les facteurs qui influencent ces expériences à la lumière des faits saillants des études antérieures, et d'examiner comment les profils des apprenants interagissent avec ces facteurs. Une meilleure compréhension de ces mécanismes permettrait d'adapter les pratiques pédagogiques et d'optimiser les conditions d'apprentissage pour les apprenants adultes dans ce contexte particulier.

## 2.6 Questions de recherche

En adoptant une perspective qui inclut le *flow* et l'*anti-flow*—l'anxiété et l'ennui—cette recherche vise à explorer l'état de *flow* dans les cours de langues sur objectifs spécifiques destinés aux apprenants adultes.

L'objectif est d'identifier les facteurs environnementaux, individuels et pédagogiques qui influencent ces états. À cette fin, nous avons formulé deux questions de recherche principales accompagnées de deux sous-questions.

**Question principale 1 (QR1) :**

Quelle est l'intensité de *flow* expérimentée par les apprenants adultes au niveau collégial dans les cours de langues sur objectifs spécifiques ?

Sous-question 1.1 (QR1.1) : Comment les profils des apprenants (genre, programme, langues parlées) interagissent-ils avec leurs expériences de *flow* ?

**Question principale 2 (QR2) :**

Quels sont les facteurs qui influencent les expériences de *flow* et d'*anti-flow* (anxiété et ennui) dans ces contextes pédagogiques ?

Sous-question 2.1 (QR2.1) : Ces facteurs varient-ils entre les apprenants ayant une prédisposition plus ou moins marquée à expérimenter le *flow* ?

En répondant à ces questions, cette recherche vise à apporter des éclairages sur les conditions optimales pour favoriser le *flow* dans l'apprentissage des CLOS au niveau collégial, en prenant en compte les expériences auto-rapportées des apprenants.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre de méthodologie détaillera les participants (3.1), les instruments de collecte de données (3.2), les procédures de collecte de données (3.3) et la préparation des données quantitatives et qualitatives (3.4), y compris la grille de codage pour l'analyse des données qualitatives. Ce chapitre se terminera par un aperçu des étapes de l'analyse de données (3.5).

#### 3.1 Participants

Les participants de cette étude (N = 48) proviennent de programmes offerts par le secteur de la formation continue d'un cégep anglophone situé à Montréal. Le premier groupe est constitué d'étudiants adultes inscrits à l'école de langues, laquelle propose des formations linguistiques adaptées à des besoins académiques ou professionnels spécifiques. Les participants incluent également des étudiants inscrits à des programmes d'Attestation d'Études Collégiales (AEC), surtout lesquels qui intègrent des cours de langue sur objectifs spécifiques (CLOS) dans leur curriculum. Comme mentionné précédemment, ces programmes professionnalisants visent à préparer les participants à intégrer des secteurs spécifiques, tels que les technologies de l'information, la gestion, la comptabilité ou l'assurance, où des compétences ciblées sont directement applicables en milieu professionnel.

Dans le cadre de cette étude, une analyse des données démographiques a été réalisée afin de mieux cerner le profil des participants. Les résultats révèlent une diversité parmi les participants en termes de leur genre, âge, lieu de naissance et de leurs langues parlées.

La majorité (65 %) des participants sont des femmes (n = 31), suivis d'une proportion importante d'hommes (31 %, n = 15) et d'une minorité de participants ayant choisi de ne pas spécifier leur genre (4 %, n = 2). L'âge des participants varie considérablement, allant de 19 ans, qui est l'âge minimum observé, à 73 ans, qui est l'âge maximum relevé. Cela indique une large représentation des différentes générations d'adultes dans l'échantillon. La Figure 3.1 illustre la distribution des âges des participants.

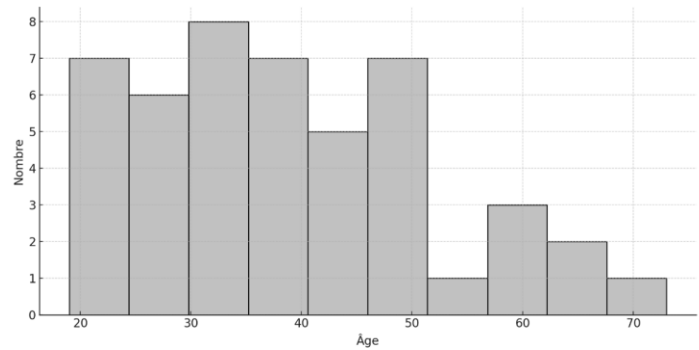


Figure 3.1 - Distribution des âges des participants

Un nombre significatif de participants sont nés à l'étranger ( $n = 35$ ), tandis que d'autres sont originaires du Québec ( $n = 6$ ) ou d'autres provinces du Canada ( $n = 7$ ), reflétant ainsi la diversité géographique des participants.

En ce qui concerne la répartition des langues premières parmi les participants à l'étude, l'anglais est la langue première la plus représentée, suivie de près par l'espagnol. Les langues coréenne, chinoise, philippine et arabe sont également bien représentées. D'autres langues telles que le russe, le bangla (bengali), l'ukrainien, le français, le portugais et le vietnamien sont moins fréquentes, mais contribuent à la diversité linguistique de l'échantillon. Le persan et le grec sont les moins représentés dans cet échantillon. Pour faciliter l'analyse, nous avons regroupé ces langues premières des participants de la recherche en familles linguistiques. Ce regroupement, présenté dans la Figure 3.2, sert de base, permettant ainsi une meilleure comparaison des résultats<sup>1</sup> :

- 1) Langues germaniques : anglais.
- 2) Langues romanes : français, espagnol, portugais.
- 3) Langues slaves : ukrainien, russe.
- 4) Langues asiatiques et moyen-orientales : coréen, chinois, vietnamien, persan, bangla.
- 5) Langues helléniques : grec.
- 6) Langues sémitiques : arabe.

La Figure 3.2 illustre la répartition des familles linguistiques dans l'échantillon, avec une forte représentation des langues asiatiques et moyen-orientales, suivie par les langues romanes et germaniques.

<sup>1</sup> Il convient de souligner que toutes les langues appartenant à ces familles linguistiques ne sont pas représentées dans notre étude; seules les langues premières des participants de la recherche ont été prises en compte.

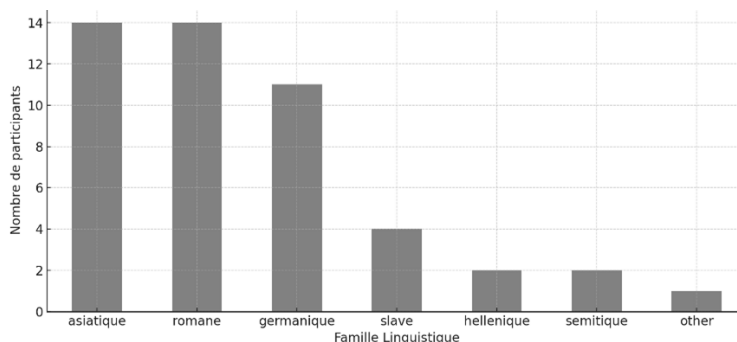


Figure 3.2 - Répartition des langues premières par familles linguistiques

En ce qui concerne leur maîtrise des langues officielles du Canada, à savoir l’anglais et le français, les données révèlent des profils variés parmi les participants. Notamment, 13 % des participants utilisent le français comme langue principale au foyer, et parmi eux, une proportion notable de 92,31 % affiche un niveau avancé en anglais. En contraste, 36 % des participants ne parlent pas français à la maison, avec une majorité significative de 58,33 % d’entre eux ayant également un niveau avancé en anglais. Du côté de l’anglais parlé au sein du foyer, 28 % des participants le font. Nous avons observé une répartition presque équilibrée entre les niveaux de compétence en français — environ 36 % se situant aux niveaux débutant et intermédiaire, tandis que 29 % atteignent un niveau avancé. Pour ceux qui n’utilisent pas l’anglais à la maison (21 %), la majorité (61,90 %) sont classifiés comme débutants en français, alors que 19,05 % présentent un niveau intermédiaire ou avancé.

### 3.2 Instruments de collecte de données

Afin d’atteindre nos objectifs de recherche, nous adoptons une méthodologie de recherche mixte. Cette approche, recommandée par Karsenti et Savoie-Zajc (2000) pour son pragmatisme, combine l’analyse de données qualitatives et quantitatives, enrichissant ainsi à la fois la méthodologie employée et les résultats obtenus. La pertinence de cette méthode est soutenue par la nature exploratoire de notre recherche et la complexité du sujet étudié, comme le soulignent Fortin et Gagnon (2015).

Pour la collecte des données de notre étude, nous avons utilisé un questionnaire structuré en trois sections principales (voir l’Annexe). L’intégralité du questionnaire a été rédigée en anglais, langue de travail et d’instruction du milieu où nous avons mené la recherche, afin de s’assurer que tous les participants puissent comprendre et répondre aux questions de manière cohérente et uniforme. Une version française est également disponible si les participants en font la demande.

Chaque section du questionnaire a été conçue pour explorer un aspect spécifique des questions de recherche identifiées à la fin du chapitre de cadre conceptuel. Dans les paragraphes suivants, nous allons détailler chacune des sections du questionnaire, en précisant les objectifs et les modalités de réponse proposées aux participants.

### 3.2.1 Informations sociodémographiques et langagières

La première section du questionnaire, intitulée « Pour mieux vous connaître », comprend six questions. Les trois premières questions, de type choix multiple ou question ouverte, portent sur le genre, l'âge et le lieu de naissance, et visent à établir un profil sociodémographique des participants. Les trois dernières questions visent à établir le profil linguistique des participants. Les participants précisent leur langue maternelle et les langues parlées à la maison avant d'évaluer leur compétence en français et en anglais à travers une échelle d'autoévaluation. Dans cette auto-évaluation, chaque niveau de compétence est défini par des descripteurs spécifiques, permettant aux participants de jauger précisément leurs capacités.

En recueillant des informations sociodémographiques et linguistiques, nous avons pu contextualiser les réponses aux questions suivantes du questionnaire. Ces données de base nous permettent de comprendre les profils des apprenants, incluant leur genre, leur programme d'études et les langues qu'ils parlent, ce qui nous aide à répondre à notre première question de recherche sur la manière dont ces profils interagissent avec leurs expériences de *flow*.

### 3.2.2 Échelle de mesure du *flow* en classe de langues

La deuxième section comportait une échelle de mesure du *flow* spécifiquement adaptée à notre cadre de recherche. Cette échelle de *flow* a été adaptée à partir de l'Échelle de l'état de *flow*, utilisée et validée dans plusieurs études antérieures (par ex., Egbert, 2003 ; Zuniga, 2023). Nous avons reformulé certains énoncés de l'échelle pour les adapter à notre contexte spécifique. En effet, l'échelle de *flow* était initialement conçue pour être utilisée principalement après l'exécution d'une tâche précise, afin d'évaluer l'expérience de *flow* associée à cette activité spécifique. Cependant, notre recherche vise plutôt à dresser un portrait global de l'expérience de *flow* des participants dans le cadre général des CLOS au secteur de formation continue, sans se référer à une tâche particulière exécutée en classe. Pour répondre



à cet objectif, nous avons modifié certains énoncés afin de refléter une évaluation plus générale et représentative de l'ensemble des CLOS suivis par les participants.

Les participants étaient invités à indiquer leur niveau d'accord avec une série d'énoncés (au total 13 affirmations) décrivant leur expérience dans les cours de langue (pour les étudiants de l'École de langues) ou les cours de communication (pour les étudiants des programmes professionnalisants comme les AECs) offerts à la formation continue. Leur degré d'accord avec chaque affirmation est mesuré sur une échelle de 1 à 5, allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

Les 13 affirmations couvrent divers aspects de l'expérience de *flow*, notamment l'intérêt, le plaisir, l'équilibre entre défi et compétence, l'attention, l'engagement et la perception du contrôle, en mettant l'accent sur les dimensions les plus mesurables et pertinentes dans ce contexte. Il est à noter que la composante de « perte de conscience de soi », bien qu'importante dans des cadres plus spécifiques comme les activités artistiques ou sportives, est moins pertinente dans des situations éducatives où les apprenants doivent souvent conserver une certaine conscience de soi pour surveiller leurs progrès ou interagir avec leur environnement. Nous avons donc privilégié les dimensions du *flow* qui s'appliquent plus directement à l'apprentissage en groupe et aux environnements pédagogiques, telles que l'engagement, l'équilibre défis-compétences, et l'attention. L'énoncé « De manière générale, les cours de langue sont intéressants » évalue l'intérêt général des apprenants dans les cours de langue, tandis que l'affirmation « Les tâches proposées dans mes cours de langue sont amusantes pour moi » mesure le plaisir ressenti en classe. L'attention est abordée à travers des items tels que « Je suis souvent conscient(e) des distractions pendant mes cours de langue » et « Je me sens souvent totalement absorbé(e) et concentré(e) dans mes cours de langue ». Quant au contrôle, il est mesuré par des affirmations telles que « Je ressens souvent que je n'ai que peu ou pas de contrôle sur ce qui se passe dans les cours de langue (par exemple, les tâches sont trop difficiles) ». Enfin, quelques énoncés portant sur l'*anti-flow*, notamment « Mes cours de langue m'ennuient » et « Pendant les cours, je pense souvent à d'autres choses. »

Il est à noter que ces affirmations ne sont pas présentées dans un ordre thématique strict; les énoncés relatifs aux divers aspects du *flow* sont plutôt dispersés tout au long de la section. Ce choix a été fait afin de réduire les effets de réponse automatisée ou biaisée et d'encourager les participants à considérer chaque énoncé de manière indépendante et réfléchie.

D'ailleurs, certaines affirmations ont été formulées avec une connotation négative, telles que « Je me sens souvent distrait(e) pendant mes cours de langue » ou « Mes cours de langue m'ennuient ». Cette construction permet d'évaluer différents aspects du *flow*, de l'ennui ou du manque de contrôle tout en limitant les risques de réponses stéréotypées. Ces énoncés à connotation négative ont nécessité un traitement particulier lors de l'analyse des données.

Les réponses fournies dans cette section permettent de déterminer l'intensité de *flow* expérimentée par les apprenants en général dans leurs cours de langue, en lien avec les profils des participants identifiés dans la première section du questionnaire. Les deux premières sections du questionnaire répondent à notre première question de recherche et sa sous-question.

### 3.3.3 Description d'expériences de *flow*, d'anxiété et d'ennui

La troisième section du questionnaire est composée de trois questions ouvertes. Après avoir présenté aux participants deux paragraphes introductifs contenant une définition du *flow* accompagnée d'exemples illustratifs, tant dans les activités de la vie quotidienne que dans le contexte éducatif, nous leur avons demandé de fournir une description détaillée d'expériences vécues en classe de langues où ils ont perçu un état de *flow*. Par la suite, dans la deuxième question ouverte, nous leur avons demandé de décrire une situation dans le même contexte qui provoque de l'anxiété, et dans la troisième question, une autre situation qui suscite de l'ennui. Nous avons structuré cette section de manière à préparer les participants à réfléchir profondément à leurs expériences en classe avant de répondre aux questions ouvertes. Cette approche méthodologique s'inspire des travaux de Dewaele et MacIntyre, qui ont montré l'efficacité des questions ouvertes pour recueillir des données riches et nuancées sur les émotions et les expériences des apprenants. Par exemple, dans leur étude « *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom* » (2014), les participants ont été invités à décrire des événements spécifiques agréables en classe de langue, offrant ainsi des données qualitatives détaillées. De même, leur étude « *Do Girls Have All the Fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom* » (2016a) s'est appuyée sur des questions ouvertes pour explorer les perceptions des apprenants concernant l'anxiété et le plaisir dans l'apprentissage des langues. Ces études démontrent que les questions ouvertes permettent d'explorer les facteurs contextuels et émotionnels qui ne peuvent pas être entièrement capturés par des échelles quantitatives.

Ainsi, cette section du questionnaire de notre étude vise à recueillir les perceptions des apprenants concernant les facteurs liés à l'apprenant, à la classe et aux pratiques d'enseignement, jetant ainsi les bases pour répondre à notre deuxième question de recherche et à sa sous-question. En effet, en comparant l'intensité de *flow* rapportée par les apprenants à travers l'échelle de mesure de *flow* et les facteurs identifiés par les participants comme influençant ces expériences de *flow* et d'*anti-flow*, nous pouvons examiner comment ces facteurs varient entre les apprenants ayant plus ou moins tendance à expérimenter le *flow* en classe.

### 3.3 Procédures de collecte de données

Le questionnaire a été piloté auprès d'un petit groupe d'étudiants. Les membres du comité d'éthique du milieu de recherche, incluant les enseignants d'anglais, ont contribué à vérifier la clarté des questions et ont proposé des améliorations linguistiques avant que nous le distribuions aux étudiants sondés pendant la période de 2022.

Nous avons ensuite invité à participer des étudiants qui avaient suivi ou étaient inscrits à des cours de langues académiques ou professionnels dans le département de formation continue pendant la période de 2022 à 2024. Les questionnaires ont été distribués par courriel. La présentation de l'étude et l'obtention du consentement des participants ont été faites directement par voie électronique, à travers le préambule du questionnaire. La période de collecte de données s'est étendue de mi-novembre 2023 à février 2024, durant laquelle 48 participants ont rempli les sections socio-démographiques et relatives au *flow* (sections 1 et 2 du questionnaire). Sur ce total, 32 ont également répondu aux questions ouvertes de la section 3, partageant leurs expériences de *flow*, d'anxiété et d'ennui.

### 3.4 Préparation de données

Notre recherche a utilisé des données quantitatives extraites des réponses socio-démographiques et des mesures de l'expérience de *flow* via une échelle de Likert (sections 1 et 2 du questionnaire). Les données qualitatives, quant à elles, ont été recueillies à travers les récits des participants sur leur vécu de *flow*, d'anxiété, d'ennui dans la section 3. Avant l'analyse, une série d'étapes préparatoires a été effectuée pour nettoyer et organiser les données.

### 3.4.1 Préparation des données quantitatives

Pour préparer des données quantitatives, nous avons procédé à la codification des réponses et à l'inversion des scores pour certaines affirmations négatives. Ainsi, des codes numériques ont été attribués à certaines réponses pour faciliter l'analyse, notamment celles relatives au genre (femme = 1, homme = 2, préfère ne pas spécifier = 3) et au lieu de naissance (à l'étranger = 1, au Québec = 2, d'autres provinces du Canada = 3). Pour maintenir la cohérence dans l'interprétation des scores de l'échelle de Likert, les scores de certaines affirmations ont été inversés. Cela concerne les affirmations exprimant une expérience négative telles que le manque de contrôle, les distractions, et l'ennui, pour qu'elles soient alignées avec les autres affirmations mesurant l'expérience de *flow* de manière positive. Le score de *flow* pour chaque participant a ensuite été calculé en prenant la moyenne des réponses à toutes les affirmations, après l'inversion des scores négatifs.

Nous avons utilisé le logiciel SPSS, un outil d'analyse statistique, pour effectuer des analyses descriptives afin de synthétiser les données recueillies, telles que les scores des apprenants sur l'échelle de *flow*, et pour évaluer les corrélations entre différentes variables, notamment les profils des apprenants et les niveaux de *flow*. SPSS a également été utilisé pour identifier et comparer des groupes d'étudiants ayant des scores de *flow* faibles (*low-flow*) et élevés (*high-flow*), permettant d'examiner comment les variables individuelles interagissent avec ces différents niveaux de *flow*. Ces analyses statistiques ont mis en évidence les tendances, les relations et les différences significatives au sein de notre ensemble de données, contribuant directement à répondre à la première question de recherche et sa sous-question : les niveaux de *flow* vécus par les apprenants et les écarts observés parmi les groupes présentant différents niveaux de *flow* en fonction des facteurs individuels.

Des analyses factorielles exploratoires ont été réalisées pour identifier les dimensions sous-jacentes de *flow*. Afin de déterminer le nombre maximum de facteurs à extraire du questionnaire de *flow*, nous avons mené des analyses factorielles en utilisant la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance et la méthode de rotation Oblimin avec normalisation de Kaiser (voir Brown, 2015). La factorialité de chaque ensemble de données a été confirmée avec le test de sphéricité de Bartlett ( $\chi^2 = 513,961$ ,  $p < .001$ ), et la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,893).

L'analyse a permis d'identifier deux facteurs significatifs pour le questionnaire de *flow*, qui ont expliqué un total combiné de 58,51 % de la variance dans l'analyse factorielle subséquente. Les saturations pour

ces facteurs sont présentées dans le Tableau 3.1. Cette étape méthodologique a été réalisée pour réduire la complexité des données initiales et valider les dimensions sous-jacentes du questionnaire de *flow*. En regroupant les items en deux facteurs principaux, nous avons pu identifier des dimensions cohérentes et significatives, facilitant le calcul de scores synthétiques pour les analyses ultérieures. Ces scores moyens permettent de quantifier les perceptions des apprenants et servent de base pour explorer les relations entre le *flow*, les variables individuelles et les facteurs contextuels.

Tableau 3.1 - Saturation des items du questionnaire de *flow*

Items	Facteur 1	Facteur 2
	« <i>Enjoyment</i> »	« <i>Control Focus</i> »
1. Répétition ( <i>Repeat</i> )	0,940	0,724
2. Curiosité ( <i>Curiosity</i> )	0,939	0,547
3. Plaisir ( <i>Fun</i> )	0,919	0,653
4. Intéressant ( <i>Interesting</i> )	0,919	0,543
5. Motivation intrinsèque ( <i>Intrinsic_motiv</i> )	0,875	0,602
6. Imagination ( <i>Imagination</i> )	0,832	0,659
7. Ennuyeux-inv ( <i>Boring-rev</i> )	0,729	0,666
8. Penser à autre chose ( <i>Think other thing</i> )	0,385	0,463
9. Autonomie ( <i>Autonomy</i> )	0,277	0,186
10. Distraction-inv ( <i>Distraction-rev</i> )	0,452	0,832
11. Concentration ( <i>Focus</i> )	0,650	0,683
12. Pas de contrôle-inv ( <i>No-control-rev</i> )	0,449	0,583
13. Contrôle ( <i>Control</i> )	0,543	0,561

Le facteur 1 a reçu des saturations élevées (supérieures à +0,50) de sept items (Répétition, Curiosité, Plaisir, Intéressant, Motivation intrinsèque, Imagination, Ennuyeux-inv) et semblait définir la dimension du « Plaisir » (*Enjoyment*). Une analyse de l'alpha de Cronbach a démontré une fiabilité forte ( $\alpha = 0,959$ ). Pour chaque participant, nous avons calculé la moyenne des items correspondant à cette dimension pour obtenir un score moyen de « *Enjoyment* ». Le facteur 2 a reçu des saturations élevées sur quatre items (Distraction-inv, Concentration, Pas de contrôle-inv, Contrôle) qui définissent la dimension de « Contrôle et Focus », qui a également démontré une fiabilité acceptable ( $\alpha = 0,758$ )., pour chaque participant, nous avons calculé la moyenne des items correspondant à cette dimension pour obtenir un score moyen de « *Control et Focus* ».

### 3.4.2 Préparation des données qualitatives

La préparation des données qualitatives a été conduite en suivant des procédures de codage mixtes. Considérant que l'ensemble des participants a produit un total de 32 énoncés répartis entre les trois catégories thématiques spécifiques — à savoir le *flow*, l'anxiété et l'ennui — et qu'ils ne requièrent pas de méthodologies de traitement complexes, nous avons opté pour l'utilisation de Microsoft Excel, en raison de sa flexibilité et de sa simplicité d'utilisation.

Les réponses fournies par les participants ont été d'abord transcrites dans un fichier Excel, réparties en trois feuilles distinctes correspondant aux thèmes de l'étude : *flow*, anxiété et ennui. Cette organisation préliminaire des données a jeté les bases pour une analyse qualitative inductive, conforme aux principes énoncés par Braun et Clarke (2006, 2020) ainsi que Merriam et Tisdell (2015). Pour faciliter le suivi et l'analyse, chaque énoncé a été étiqueté avec un numéro unique.

Selon Braun et Clarke (2006), l'analyse thématique nécessite une familiarisation approfondie avec les données, suivie de la génération de codes initiaux. Ce processus a été respecté dans cette étude, où une immersion initiale dans le corpus de données a permis d'identifier des mots-clés émergents et des thèmes potentiels. Nous avons adopté une approche inductive ici et avons fait une analyse des données ancrée dans les réponses des participants.

L'analyse réflexive interprétative, telle que décrite par Braun et Clarke (2020), a ensuite guidé le raffinement des codes et la définition des termes. Cette étape de réflexion critique sur les données et les codes générés a renforcé la validité de notre analyse. Le caractère cyclique de cette phase d'analyse, souligné par Merriam et Tisdell (2015), a permis une réévaluation constante des thèmes et codes, garantissant ainsi une interprétation précise et profonde des données qualitatives.

La rédaction de l'analyse a été menée avec une attention particulière à la cohérence et à la fidélité aux données originales, tout en intégrant les perspectives théoriques pertinentes. Cette démarche s'aligne sur les recommandations de Braun et Clarke (2006) pour une analyse thématique de qualité, qui préconisent une présentation claire et structurée des résultats, facilitant ainsi la compréhension des dynamiques explorées.

Nous venons de présenter l'ensemble du processus de préparation des données qualitatives, incluant le nettoyage et l'organisation des données. Afin de structurer l'analyse des données qualitatives, une grille de codage a été élaborée. Dans la sous-section suivante, nous décrivons la méthode utilisée pour concevoir cette grille, sa composition, ses composantes, ainsi que son application dans le processus d'analyse.

#### 3.4.2.1 Grille de codage

Dans l'élaboration de la grille de codage, nous avons adopté une approche hybride, combinant des codes préétablis issus du cadre conceptuel et des codes émergents générés à partir des données collectées lors de l'analyse qualitative. Cette méthode nous a permis de rester fidèle au cadre conceptuel tout en tenant compte des spécificités et particularités observées dans le milieu étudié.

Avant la phase de création et d'application des codes, les énoncés des participants ont été classés dans des catégories principales alignées avec la question de recherche : dynamique de la classe, instruction, influence de l'enseignant et apprenants. Cette structuration initiale a facilité l'analyse en permettant de distinguer les réponses pertinentes des données moins exploitables.

Par exemple, la catégorie instruction intègre des codes préétablis tels que « tâches collaboratives » et « tâches répétitives », mais également des codes émergents comme « contenu culturel intégré » ou « instruction interactive », qui reflètent des spécificités exprimées par les participants. Par ailleurs, une nouvelle catégorie, expérience non applicable (NA), a été créée pour regrouper les énoncés dans lesquels les participants indiquaient ne pas avoir vécu une expérience spécifique ou lorsque les informations fournies étaient insuffisantes pour les associer à une autre catégorie.

La première catégorie, dynamique de classe (*Classroom Dynamics*), correspond aux facteurs environnementaux et contextuels, identifié dans la section 2.3.3. Elle regroupe les commentaires fournis par les participants au sujet des interactions au sein de la salle de classe et de la manière dont ces dynamiques facilitent ou entravent l'apprentissage. Parmi ces facteurs, on retrouve l'engagement des élèves dans l'apprentissage social, l'impact des interactions de groupe sur l'apprentissage individuel et le soutien global de l'environnement de la classe à l'apprentissage.

La seconde catégorie, tâches et activités (*Instruction*), correspond aux facteurs identifiés dans la section 2.3.2. Elle couvre les approches pédagogiques ainsi que la conception et l'exécution des tâches d'apprentissage. Cela inclut leur nature, leur choix et leur mise en œuvre en classe. Les éléments importants sont les types de tâches, qu'elles soient répétitives ou captivantes, l'intégration de la pertinence sociale, culturelle et de contenu, les méthodes d'instruction comme le travail de groupe interactif ou les tâches individuelles, et enfin les stratégies des enseignants qui améliorent ou diminuent l'engagement et la compréhension. Cette catégorie peut également inclure des commentaires sur des approches d'instruction créatives et pratiques ou sur le contenu.

La troisième catégorie, influence de l'enseignant (*Teacher Influence*), correspond aux facteurs liés à l'enseignant, identifiés dans la section 2.3.1, tels que la prévisibilité, l'enthousiasme de l'enseignant, l'utilisation de la langue cible, l'humour de l'enseignant, et l'instruction en écriture, etc. Lors de la lecture des données, nous avons constaté que cette catégorie nécessitait une approche plus nuancée. En effet, les données recueillies ont révélé des aspects de l'impact de l'enseignant sur l'engagement des élèves qui allaient au-delà des codes conceptuels préétablis. Plus précisément, les participants ont mentionné des éléments comme la personnalité de l'enseignant, les attributs spécifiques, le style d'enseignement, le niveau d'implication, et même des aspects comme la présence de favoritisme. Ces éléments ne s'inscrivaient pas directement dans les codes théoriques, mais étaient cruciaux pour comprendre l'influence réelle de l'enseignant dans le contexte étudié. Ainsi, nous avons intégré ces codes émergents dans la grille, ce qui nous a permis de capturer une image plus complète et représentative des dynamiques en classe.

La quatrième catégorie, apprenants (*Learners*), correspond aux facteurs liés à l'apprenant identifiés dans la section 2.3.4. Elle aborde les caractéristiques des apprenants, les expériences des élèves liées aux progrès et aux défis de l'apprentissage des langues, y compris l'anxiété liée à la langue et à l'évaluation, les obstacles personnels affectant l'apprentissage comme le TDAH ou la peur des erreurs, ainsi que les préférences d'apprentissage telles que l'apprentissage expérientiel ou la résistance à la répétition. Cette catégorie reconnaît à la fois les défis inhérents et les approches personnelles d'apprentissage.

Finalement, un code supplémentaire, expérience Non Applicable (NA), est utilisé lorsque les participants expriment n'avoir pas vécu les aspects discutés ou lorsque les commentaires fournis sont sans rapport



avec leur expérience d'apprentissage, ou encore en raison du manque d'informations fournies, nous ne pouvons pas coder sur la base des informations fragmentaires.

### 3.5 Analyse de données

Afin de déterminer le niveau de *flow* ressenti par les apprenants et de répondre à notre première question de recherche, nous avons d'abord examiné la distribution des données recueillies à travers l'échelle de *flow* du questionnaire pour comprendre la répartition des variables au sein de notre échantillon. Pour nous assurer que les données étaient appropriées pour l'analyse, nous avons utilisé le logiciel SPSS pour vérifier la normalité de la distribution des données. Nous avons également examiné les histogrammes, les Q-Q plots et les boxplots pour une évaluation visuelle de la normalité de cette distribution. En respectant les critères de Larson-Hall (2009), selon lesquels un score Z pour l'asymétrie et le kurtosis se situant dans l'intervalle de  $\pm 2$  caractérise une distribution normale, nos données semblent être normalement distribuées.

Notre deuxième objectif de recherche vise à explorer la variation dans les expériences de *flow* parmi les apprenants en fonction des facteurs individuels. Nous avons utilisé une analyse de clusters afin d'identifier deux groupes distincts parmi les apprenants : l'un avec un niveau de *flow* élevé et l'autre avec un niveau de *flow* bas. L'analyse de clusters hiérarchiques et K-means a permis de valider la segmentation des données. Nous avons testé la significativité des moyennes de groupes en utilisant le test T. La différence observée est notable et proche d'être statistiquement significative ( $t(44) = 1,602, p = 0,058$ ).

D'ailleurs, les 1115 mots fournis par les participants pour les questions ouvertes ont été transcrits dans le logiciel Excel, avec une colonne dédiée aux propos et une autre aux codes correspondants. Les réponses ont été analysées et codées en fonction des thèmes identifiés dans la grille de codage, qui a été construite à partir de notre cadre conceptuel et améliorée au fur et à mesure de la lecture des propos. Les codes ont été inscrits dans une colonne adjacente intitulée « Code ». Si une réponse contenait plusieurs unités de sens thématiques, des colonnes supplémentaires ont été utilisées. Les codes attribués ont été vérifiés pour assurer leur cohérence et leur exactitude. Enfin, les données codées ont été synthétisées pour identifier les principaux thèmes et tendances émergentes.

Pour affiner la rigueur de notre méthodologie et solidifier la fiabilité de notre étude, une validation des données par accord inter-juge a été procédée. Cette procédure est conforme aux standards des

recherches qualitatives de haute intégrité, tels que définis par Braun et Clarke (2020). Elle s'est concrétisée par la contribution d'un collègue au sein de l'établissement où la recherche a été menée, détenteur d'un doctorat en littérature étrangère, qui a apporté son expertise dans l'évaluation de la cohérence de notre codage et de nos interprétations. Cet exercice de validation croisée a été cruciale dans le renforcement de la crédibilité de notre analyse. Nous avons atteint un taux de concordance inter-juge de 90 %, indiquant un haut niveau de consensus et assurant ainsi que les conclusions de notre étude reposent sur une base de données solide et fiable.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les données recueillies au cours de notre étude. Nous commencerons par des statistiques descriptives (4.1) concernant la mesure du *flow*, en fournissant un aperçu général de l'intensité de *flow* observée parmi les participants. Ensuite, nous présenterons les résultats d'une comparaison des moyennes de *flow* entre les groupes (4.2). Enfin, nous présenterons les résultats de notre analyse thématique des discours des participants, en identifiant les principaux facteurs perçus par les participants comme influençant leurs expériences de *flow*, d'anxiété et d'ennui dans le contexte de cours de langues sur objectifs spécifiques (4.3).

#### 4.1 Statistiques descriptives pour la mesure de *flow*

Le Tableau 4.1 présente les statistiques descriptives pour la mesure composite de *flow* (*Flow\_composite*) ainsi que ses composantes, en lien direct avec la première question principale de recherche.

Tableau 4.1 - Statistiques descriptives de la mesure composite de *flow* et de ses composantes

<i>N</i> = 48	Moyenne ( <i>M</i> )	Écart type ( <i>ÉT</i> )	Symétrie ( <i>ET</i> = 0,297)	Aplatissement ( <i>ET</i> = 0,586)
<b>Mesure composite de <i>flow</i></b>	3,47	0,96	-0,62	-0,37
• <b>Plaisir</b>	3,52	1,19	-0,62	-0,77
• <b>Contrôle et Concentration</b>	3,43	0,98	-0,42	-0,23

*Note* : *ET* = Erreur type, *ÉT* = Écart type, *M* = Moyenne

L'examen du Tableau 4.1 révèle que les participants ont enregistré un score moyen de *flow* de 3,47 (*ÉT* = 0,96). En ce qui concerne les composantes du *flow*, le niveau de plaisir (*Enjoyment*) est légèrement supérieur (*M* = 3,52, *ÉT* = 1,19) par rapport au contrôle et la concentration (*Control\_Focus*) (*M* = 3,43, *ÉT* = 0,98). L'inspection des statistiques de symétrie et d'aplatissement indique que la distribution des données est normale avec un faible biais négatif (symétrie).

#### 4.2 Évaluation des moyennes de *flow* : comparaison intergroupe

Le Tableau 4.2 illustre les moyennes de *flow* observées en fonction des différentes variables au sein de l'ensemble de la population étudiée, abordant ainsi la sous-question 1.1.

Tableau 4.2 - *Flow* selon les variables individuelles (toute la population)

Variables	Niveau 1	Niveau 2	Taille d'effet
Genre	Homme ( $n = 15$ )	Femme ( $n = 31$ )	$d = 0,57$
	3,2 ( $ÉT = 0,92$ )	3,7 ( $ÉT = 0,83$ )	
Programme d'études	École de langues ( $n = 11$ )	AEC ( $n = 37$ )	$d = - 0,32$
	3,2 ( $ÉT = 1,02$ )	3,5 ( $ÉT = 0,93$ )	
Français à la maison	Oui ( $n = 13$ )	Non ( $n = 35$ )	$d = 0,21$
	3,6 ( $ÉT = 1,04$ )	3,4 ( $ÉT = 0,93$ )	
Anglais à la maison	Oui ( $n = 26$ )	Non ( $n = 22$ )	$d = 0,31$
	3,69 ( $ÉT = 1,07$ )	3,3 ( $ÉT = 0,81$ )	

Note :  $ÉT$  = Écart type

À la lecture de ce tableau, nous constatons que les femmes ont expérimenté plus de *flow* ( $M = 3,7$ ,  $ÉT = 0,83$ ) que les hommes ( $M = 3,2$ ,  $ÉT = 0,92$ ) avec une taille d'effet moyenne ( $d = 0,57$ ). De plus, les étudiants dans les programmes d'AEC ont affiché un niveau de *flow* légèrement supérieur ( $M = 3,5$ ,  $ÉT = 0,93$ ) comparé à ceux de l'École de langues ( $M = 3,2$ ,  $ÉT = 1,02$ ), avec une taille d'effet faible ( $d = - 0,32$ ). Pour les individus qui parlent français à la maison, un *flow* légèrement plus élevé a été observé ( $M = 3,6$ ,  $ÉT = 1,04$ ) en comparaison avec ceux qui ne le parlent pas ( $M = 3,4$ ,  $ÉT = 0,93$ ), avec une taille d'effet faible ( $d = 0,21$ ). Finalement, ceux qui parlent anglais à la maison ont montré un niveau de *flow* plus élevé ( $M = 3,6$ ,  $ÉT = 1,07$ ) par rapport à ceux qui ne le parlent pas ( $M = 3,3$ ,  $ÉT = 0,81$ ) avec une taille d'effet moyenne ( $d = 0,31$ ). Cependant, des tests T ont révélé que ces différences ne sont pas significatives.

Pour approfondir notre compréhension des expériences de *flow* parmi les participants et répondre à notre deuxième question de recherche « Quels sont les facteurs qui influencent les expériences de *flow* et d'*anti-flow* (anxiété et ennui) dans ces contextes pédagogiques ? », ainsi que sa sous-question, nous avons identifié des sous-groupes distincts en réalisant une analyse de clusters. Cette démarche, justifiée par la nature exploratoire de notre étude, permet de regrouper les participants en clusters homogènes selon l'intensité de *flow* expérimentée. En effet, l'analyse de clusters a révélé deux groupes au sein des participants : un groupe, plus petit avec 16 personnes ( $M = 2,36$ ,  $ÉT = 0,62$ ), pourrait correspondre à ceux

qui ont vécu un niveau de *flow* moindre. L'autre groupe, plus grand avec 32 personnes ( $M = 4,02$ ,  $ÉT = 0,5$ ), représenterait ceux ayant une expérience de *flow* intense.

#### 4.3 Analyse thématique – *flow*, anxiété, ennui

Pour examiner si le groupe à *flow* élevé et le groupe à *flow* moindre ont vécu des expériences de *flow* influencées par les mêmes facteurs, nous avons comparé la fréquence de mentions des facteurs contribuant au *flow* dégagées des données qualitatives, c'est-à-dire les réponses fournies aux questions ouvertes de la dernière section du questionnaire. Afin de présenter de manière organisée cette section, nous l'organiserons en trois sous-sections : *flow* (4.3.1), anxiété (4.3.2) et ennui (4.3.3). Les témoignages seront présentés pour illustrer les résultats et fournir des exemples concrets des expériences vécues par les apprenants.

##### 4.3.1 *Flow*

Le Tableau 4.3 illustre la fréquence des mentions portant sur le *flow* pour les groupes ayant un faible niveau de *flow* et un niveau élevé de *flow*.

Tableau 4.3 - Facteurs contribuant au *flow* pour les groupes avec niveaux de *flow* faible et élevé

	Faible <i>flow</i> (n = 14)	Fort <i>flow</i> (n = 19)	Différence
Dynamiques de la classe ( <i>Classroom Dynamics</i> )	1 (7 %)	1 (5 %)	2 %
Tâches et activités ( <i>Instruction</i> )	3 (21 %)	14 (74 %)	-52 %
Influence de l'enseignant ( <i>Teacher Influence</i> )	1 (7 %)	1 (5 %)	2 %
Apprenants ( <i>Learners</i> )	2 (14 %)	2 (11 %)	4 %
Expérience non applicable (NA)	7 (50 %)	1 (5 %)	45 %
Total	14 (100 %)	19 (100 %)	

Concernant le facteur des dynamiques de la classe, chaque groupe l'a mentionné une fois, représentant respectivement 7 % et 5 % des mentions codées, avec une différence de 2 %. Ces différences n'ont pas fait l'objet d'une analyse quantitative permettant de déterminer si elles sont significatives ou non. Les participants de l'étude ont surtout mis en avant les interactions avec les enseignants et les camarades de

classe et leur rôle dans l'expérience de *flow*, en favorisant le plaisir ressenti. Comme l'a exprimé un participant, « *I enjoy taking ASL classes in this school and know teachers even students too...* », soulignant ainsi l'importance de connaître et de se sentir à l'aise avec les enseignants et les autres étudiants pour vivre du *flow*.

Quant à la catégorie « tâches et activités », il s'agit de l'attribution la plus fréquente pour les deux groupes. Néanmoins, une différence intéressante a été observée entre les groupes à faible et fort *flow* : les étudiants de l'étude avec un niveau de *flow* fort attribuent beaucoup plus souvent leur expérience de *flow* à l'enseignement par tâches et activités (74 %) que les étudiants à faible *flow* (21 %). L'analyse des thèmes récurrents dans les énoncés révèle que, selon les participants de l'étude, les activités et tâches génératrices de *flow* sont celles qui sont ludiques, revêtent une pertinence à leurs yeux et une signification personnelle, et offrent des opportunités d'exercer un certain contrôle et un sentiment d'accomplissement, d'interaction et de créativité. Nous présentons dans les paragraphes suivants les types de tâches et d'activités identifiés par les participants comme générateurs de *flow*, soutenus par leurs témoignages.

- Jeux et activités ludiques : Les jeux de vocabulaire et d'expression orale, comme l'a mentionné un apprenant de l'étude, « *I felt the flow when I had drawn into the game* », sont des activités qui suscitent l'intérêt. Ces activités permettent une immersion, renforçant ainsi le plaisir et l'engagement, des éléments essentiels au *flow*. La conception de ces jeux et activités ludiques requiert de la créativité. Le témoignage « *when teachers design their class in a creative way...I feel I am playing, but at the same time I am learning* » montre que la créativité dans la conception des cours rend l'apprentissage plus engageant et stimulant, augmentant ainsi les occasions de vivre une expérience de *flow*.
- Conversations pratiques et discussions : Plusieurs apprenants de l'étude soulignent l'importance des discussions en classe sur des sujets pertinents pour leur vie personnelle. L'affirmation suivante illustre cet aspect : « *(I felt the flow) when we have the practice conversation part about a certain topic that is relatable to our lives* » montre comment l'intérêt personnel et la connexion avec des sujets concrets favorisent la motivation intrinsèque et l'engagement, générant ainsi le *flow*. Certains participants de l'étude ont particulièrement souligné que les activités permettant aux étudiants de discuter de leur culture ou de leur expérience personnelle sont également des sources de *flow*, comme en témoigne l'exemple suivant : « *talking about what it is like in own*

*culture about traditions* ». Ces discussions offrent aux étudiants l'opportunité d'explorer des sujets qui leur tiennent à cœur, alimentant ainsi leur motivation intrinsèque et leur intérêt, et favorisant un engagement profond et soutenu. D'ailleurs, un autre participant a témoigné qu'il ressentait le *flow* lorsqu'il avait l'opportunité de « *choose a social subject and discuss it in a group at a round table* ». Le fait de pouvoir choisir des sujets permet aux étudiants de sentir qu'ils exercent un certain contrôle sur la direction de leur apprentissage, tandis que les discussions sur des sujets familiers favorisent l'équilibre entre compétences et défis.

- Projets et présentations : Les projets de groupe et les présentations finales sont mentionnés par les étudiants comme des activités génératrices de *flow*. Un apprenant a partagé : « *Completing a project that worked...an accomplishment* ». Un autre étudiant a déclaré : « *(I felt the flow during) the final class when we presented our PowerPoint presentations.* » Ces activités sont décrites comme offrant un défi aligné avec leurs compétences, tout en suscitant un sentiment d'accomplissement et de maîtrise.
- Exercices pratiques : pour les participants de l'étude, l'application de la théorie à des exercices pratiques est un autre déclencheur de *flow*. Le témoignage d'un participant, « *(I felt the flow) when I am able to apply theory to practical exercises* », reflète la satisfaction des étudiants lorsqu'ils peuvent concrètement utiliser leurs connaissances, renforçant ainsi leur sentiment de compétence et de contrôle, des conditions idéales pour l'émergence du *flow*.

À propos du facteur de « l'influence de l'enseignant », tout comme celui des « dynamiques de classe », ce facteur est mentionné peu fréquemment dans les expériences de *flow*, tant pour les groupes à fort *flow* que pour ceux à faible *flow*. En effet, il apparaît de manière presque égale dans les deux groupes, avec 7 % des mentions pour le groupe à faible *flow* et 5 % pour le groupe à fort *flow*. Pour illustrer cette observation, un participant ayant vécu un fort *flow* relate : « *When I first came to Montréal, I attended an English Class. The teacher is a funny and passionate lady* ».

En ce qui concerne le facteur « apprenant », il a été mentionné deux fois dans chacun des deux groupes, pour un total de quatre mentions. Un étudiant ayant vécu un fort *flow* partage : « *Souffrant de TDAH, il m'est souvent ardu de me concentrer suffisamment pour atteindre un état de flow* ». Cette déclaration illustre comment un équilibre soigneusement maintenu entre le défi proposé et les compétences de l'apprenant peut faciliter l'engagement et l'immersion, même pour ceux qui font face à des défis personnels comme le TDAH, un trouble qui affecte la capacité de concentration, un composant essentiel

du *flow*. D'autres témoignages démontrent que « la confiance en soi et la concentration » durant les examens ont conduit à des expériences de *flow* positives, soulignant l'importance des facteurs personnels tels que l'estime de soi, la gestion du stress, et la capacité à se concentrer. Ces éléments personnels peuvent favoriser l'immersion et à l'accomplissement des tâches, facilitant ainsi l'expérience du *flow*. De plus, la satisfaction ressentie lors de la maîtrise de concepts grammaticaux (« *I feel a moment that stand out during understanding the tasks and learning the knowledge absolutely* » ou « *Finally understanding some grammatical process, i.e., verbs, or past tense words* ») montre que l'accomplissement personnel, lié à la progression individuelle et à la reconnaissance de ses propres compétences, est important pour atteindre le *flow*.

Enfin, parmi les réponses que nous avons classées sous le code « Expérience non applicable » (NA), 50 % proviennent des étudiants avec un faible *flow*, en contraste avec seulement 5 % des étudiants ayant vécu un fort *flow*. Cette observation souligne que la moitié des étudiants à faible *flow* n'ont pas relaté d'expérience correspondant à cet état, malgré la question du questionnaire portant sur le partage d'une expérience de *flow*. Plusieurs témoignages reflètent cette difficulté, comme l'expression « *I have no experience about it* » ou encore « *Maybe next course* », qui montrent clairement l'absence d'expériences de *flow* dans leur parcours.

En résumé, pour ce qui est de l'expérience de *flow*, le Tableau 4.3 présente la fréquence des mentions des participants. Nous pouvons constater une distinction nette entre les groupes à faible et à fort *flow* en termes de facteurs contribuant à leurs expériences. En effet, selon les témoignages, les tâches et activités se révèlent être le facteur le plus déterminant pour les étudiants avec un fort *flow*. Les activités qui captivent leur attention, qui sont significatives pour eux sur le plan personnel, et qui leur permettent d'exercer une certaine autonomie, de ressentir un sentiment de réussite, de favoriser les interactions, et de stimuler leur créativité sont particulièrement propices à l'émergence du *flow*. Les facteurs personnels, tels que la confiance en soi, la gestion du stress et la capacité de concentration, se distinguent également dans les témoignages des participants concernant leur expérience de *flow*, particulièrement dans des contextes d'examens ou lors de la maîtrise de concepts complexes. À l'inverse, les dynamiques de classe et l'influence de l'enseignant ont été moins fréquemment mentionnées, ce qui suggère que selon les participants, leur impact sur l'expérience de *flow* pourrait être plus subtil ou dépendre du contexte. Enfin, la catégorie « Expérience non applicable » met en évidence la difficulté pour certains étudiants ayant un



faible *flow* à identifier des moments de *flow*, ce qui explique pourquoi la moitié d'entre eux ont rapporté ne pas avoir vécu d'expérience de *flow* du tout.

#### 4.3.2 Anxiété

Les différents facteurs mentionnés par les apprenants de l'étude en fonction de leur expérience d'anxiété sont identifiés. Le tableau suivant (Tableau 4.4) illustre les résultats de la comparaison entre les groupes de niveaux de *flow* différents en ce qui concerne leurs perceptions des facteurs générateurs d'expériences d'anxiété.

Tableau 4.4 - Facteurs provoquant de l'anxiété pour les groupes de *flow* faible et élevé

	Faible <i>flow</i> (n = 14)	Fort <i>flow</i> (n = 16)	Différence
Dynamiques de la classe ( <i>Classroom Dynamics</i> )	1 (7 %)	0 (0 %)	7 %
Tâches et activités ( <i>Instruction</i> )	2 (14 %)	2 (11 %)	3 %
Influence de l'enseignant ( <i>Teacher Influence</i> )	3 (21 %)	0 (0 %)	21 %
Apprenants ( <i>Learners</i> )	7 (50 %)	12 (67 %)	- 17 %
Expérience non applicable (NA)	1 (7 %)	4 (22 %)	- 15 %
Total	14 (100 %)	16 (100 %)	

À propos du facteur dynamiques de la classe, seul un participant du groupe à faible *flow* l'a mentionné comme une source d'anxiété, représentant 7 % des mentions de ce groupe. L'étudiant a exprimé son anxiété en ces termes : « *Sometimes the group is very diverse, and every participant has their own accent that differs from native speakers, which makes me feel anxious* ». La rareté de cette mention comme source d'anxiété suggère que, pour la plupart des étudiants adultes en CLOS au collégial sondés dans notre étude, les dynamiques de la classe ne sont généralement pas perçues comme anxiogènes.

En ce qui concerne les facteurs liés aux tâches et activités pédagogiques, ce facteur a été mentionné de manière similaire dans les descriptions fournies par les étudiants des deux groupes. Les observations montrent que ce facteur n'apparaît pas comme un critère distinctif majeur entre les étudiants à faible

*flow* et ceux à fort *flow*. Certains participants de l'étude expliquent que la frustration due à la qualité de l'enseignement est une source d'anxiété : « Quand j'ai réalisé que j'avais payé 300 \$ pour regarder des vidéos YouTube. » De plus, lorsque les sujets abordés en classe dépassent leurs compétences, cela peut entraîner de l'anxiété et un manque d'engagement chez les étudiants, comme en témoignent les apprenants : « Le premier sujet de cours était le changement climatique... C'était la première fois que nous nous voyions... sujet difficile, vocabulaire compliqué, et rien d'amusant ou engageant ». L'anxiété peut aussi être ressentie lorsqu'il y a des changements de sujets, comme un étudiant le mentionne : « (Je ressens l'anxiété) quand nous changions de sujet - presque à chaque fois ».

En ce qui concerne l'influence de l'enseignant, elle est souvent perçue comme une source d'anxiété significative pour ceux ayant un faible *flow*. En effet, parmi les étudiants ayant un faible niveau de *flow*, 21 % ont mentionné l'influence de l'enseignant comme une source d'anxiété. Aucun des étudiants ayant un fort niveau de *flow* ne l'a mentionné comme source d'anxiété. L'absence de mention parmi les étudiants à fort *flow* suggère que ces derniers ne perçoivent pas l'influence de l'enseignant comme anxiogène, et pourraient même trouver cette influence bénéfique ou neutre. Il ressort des témoignages des étudiants que l'impact du style d'enseignement sur l'engagement des étudiants, ainsi que les comportements et attitudes inappropriés de certains enseignants, ont entraîné le départ des étudiants et augmenté leur état d'anxiété, en particulier lorsqu'il y a un favoritisme perçu. Ces aspects sont illustrés par les témoignages suivants :

« Le professeur enseigne de manière désinvolte. »

« Pour être honnête, une certaine enseignante traitait les étudiants qu'elle n'aimait pas en classe (simplement à cause de ses préférences personnelles) de manière très différente ! »

« [...] la professeure M était toujours impolie et irrespectueuse, 4 étudiants ont quitté les cours pour cette raison. »

Concernant les facteurs individuels des apprenants, ils constituent le facteur le plus mentionné parmi tous les facteurs étudiés. 50 % des étudiants (n = 7) ayant un faible niveau de *flow* les ont mentionnés comme source d'anxiété, alors que 67 % (n = 12) des étudiants ayant un fort niveau de *flow* ont également identifié des facteurs individuels comme source d'anxiété. Une analyse des discours des participants confirme cette observation, faisant ressortir les thèmes suivants :

- Obstacles personnels dans le processus d'apprentissage. L'anxiété est principalement ressentie lorsqu'ils font face à des obstacles personnels dans leur processus d'apprentissage, comme l'illustre le témoignage d'un étudiant : « *I feel anxiety when I cannot understand what the professor is saying and lose the thread of the conversation* ».
- Difficulté à comprendre le vocabulaire et les différences grammaticales. La difficulté à comprendre le vocabulaire et les différences grammaticales entre la langue maternelle et la langue cible sont des sources importantes d'anxiété pour les participants. « Quand j'écoute des vocabulaires difficiles que je ne peux pas comprendre, je ressens de l'anxiété. » ; « À cause de la différence de grammaire entre ma langue maternelle et l'anglais ou le français, j'ai ressenti de l'anxiété linguistique. » ; « La grammaire est mon point d'anxiété parce que la grammaire de ma langue maternelle et celle de l'anglais ou du français sont totalement différentes. »
- Sentiment de ne pas être pris en compte par l'enseignant. Ce sentiment, en particulier lorsqu'il s'agit de poser des questions, génère de l'anxiété : « Je ressens de l'anxiété quand le professeur n'attire pas mon attention et que je dois poser une question ».
- Pression pour fournir des retours. Les participants rapportent avoir ressenti une pression sociale les incitant à donner des retours sur les activités ou interventions de leurs pairs, même lorsqu'ils ne le souhaitent pas. Cette contrainte, perçue comme une obligation, a contribué à leur stress, comme en témoignent certains étudiants : « *Devoir parler devant la classe.* », « *Je me sentais obligé de donner un retour positif.* »

Enfin, à propos du code « Expérience Non Applicable (NA) », il a été attribué plus fréquemment aux réponses des étudiants à fort *flow* par rapport à ceux à faible *flow*, représentant 22 % (n = 4) des cas dans ce groupe. Ce code a été utilisé pour catégoriser les réponses des étudiants qui ne décrivaient pas d'expérience d'anxiété correspondant à cet état. Un étudiant a témoigné en précisant que son esprit débrouillard l'a aidé à surmonter les défis : « *Never felt anxious. I was challenged through some parts of the program. I worked hard and got help from a tutor.* »

Somme toute, l'analyse des facteurs générateurs d'anxiété chez les apprenants révèle des différences marquées entre les groupes à faible et à fort *flow*. Les dynamiques de la classe et les tâches et activités pédagogiques ne semblent pas constituer un facteur d'anxiété majeur pour la plupart des étudiants. En revanche, l'influence de l'enseignant se démarque comme un facteur d'anxiété significatif pour les étudiants à faible *flow*. Les facteurs individuels liés aux apprenants, tels que les obstacles personnels dans

le processus d'apprentissage, les difficultés avec le vocabulaire et la grammaire, et le sentiment de ne pas être pris en compte par l'enseignant, émergent comme les principales sources d'anxiété, affectant à la fois les étudiants à faible et à fort *flow*.

#### 4.3.3 Ennui

Le Tableau 4.5 présente la fréquence des unités de sens liées à l'ennui, dégagées des discours fournis par les groupes d'étudiants à faible et à fort *flow*.

Tableau 4.5 – Facteurs provoquant de l'ennui pour les groupes de *flow* faible et élevé

	Faible <i>flow</i> (n = 14)	Fort <i>flow</i> (n = 18)	Différence
Dynamiques de la classe ( <i>Classroom Dynamics</i> )	0 (0 %)	1 (6 %)	-6 %
Tâches et activités ( <i>Instruction</i> )	10 (71 %)	6 (33 %)	38 %
Influence de l'enseignant ( <i>Teacher Influence</i> )	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Apprenants ( <i>Learners</i> )	0 (0 %)	1 (6 %)	-6 %
Expérience non applicable (NA)	4 (29 %)	10 (56 %)	-27 %
Total	14 (100 %)	18 (100 %)	

La lecture du Tableau 4.5 a permis de révéler que le facteur des dynamiques de la classe n'a été mentionné qu'une seule fois, et cela dans le groupe à *flow* élevé.

Pour ce qui est du facteur de tâches et activités, dans le groupe à faible *flow*, 71 % (n = 10) des participants l'ont indiqué que les tâches et activités comme étant une source d'ennui pour eux, contre 33 % (n = 6) dans le groupe à *flow* élevé, montrant une différence significative de 38 %. Cela suggère que la qualité ou la méthode d'enseignement est une source importante d'ennui, surtout pour les participants qui éprouvent un *flow* moindre. Une analyse des discours des participants confirme cette observation, faisant ressortir les thèmes suivants :

- Focalisation sur la grammaire traditionnelle : L'accent mis sur les exercices de grammaire et les méthodes d'enseignement traditionnelles a contribué à des sentiments d'ennui et de

désengagement. Les termes « grammaire » ou « exercices de grammaire » reviennent fréquemment dans les discours des participants. L'un d'eux témoigne : « Faire des exercices de grammaire, la grammaire, c'était ennuyeux quand je devais écouter le professeur parler sans arrêt de grammaire en cours de français. »

- Répétitivité et apprentissage par cœur : Plusieurs témoignages soulignent l'ennui causé par les tâches répétitives et la mémorisation. Cela suggère un manque de méthodes pédagogiques engageantes et variées. Parmi ces témoignages, on trouve des remarques telles que : « La manière dont la conjugaison des verbes était enseignée ressemblait beaucoup à de la mémorisation plutôt qu'à la compréhension du pourquoi. » et « Le professeur utilisait beaucoup de tâches répétitives. Ce que vous pourriez décrire comme un apprentissage par cœur. »
- Manque de pertinence pratique : Plusieurs participants ont noté que le contenu enseigné ne reflétait pas l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne, ce qui diminuait leur intérêt et leur engagement, comme en témoigne le discours suivant : « Essayer de lire et de comprendre les contes de fées traditionnels, la grammaire et le vocabulaire ne reflète souvent pas comment la langue est parlée aujourd'hui dans le monde réel. »
- Interaction insuffisante : Le manque de pratique conversationnelle et d'apprentissage interactif était une plainte commune, indiquant un désir pour des activités plus dynamiques et communicatives. Voici quelques exemples de témoignages : « L'enseignante, elle lisait juste le texte. » et « Quand nous devons faire des actions répétitives pendant longtemps sans retour, j'ai l'impression que nous ne faisons que passer le temps. C'était tellement ennuyeux. »
- Inaccessibilité du contenu : Certains participants se sentaient dépassés par la difficulté du matériel, ce qui rendait la participation et l'engagement difficiles. Voici quelques témoignages : « Nous lisions un texte ennuyeux... Chaque étudiant un paragraphe. 2/3 des mots étaient nouveaux pour la plupart d'entre nous. Nous ne comprenions pas, quel était le but ? Pourquoi notre professeur ne nous a-t-il pas donné la liste des nouveaux mots à l'avance ? » et « Quand le sujet était au-dessus de ma tête et que je ne pouvais pas participer. »

Il est intéressant d'observer que contrairement au sentiment de *flow*, où l'on perd la conscience de soi et le temps passe à notre insu, l'état d'ennui rendait les participants très sensibles au passage du temps en classe. L'expression « trop long(temps) » revient fréquemment dans leurs témoignages :

« Quand le professeur parle trop longtemps d'un seul sujet. »

« Quand le professeur explique trop longtemps quelque chose. »

« Je m'ennuie quand le cours est trop long. »

Enfin, 29 % des participants ayant un score de *flow* faible ont déclaré que l'expérience d'ennui n'était pas applicable, contre 56 % dans le groupe à *flow* élevé, révélant une différence de -27 %. Ces résultats ne sont pas surprenants, car les questions dans cette section du questionnaire portaient sur l'ennui (anti-*flow*).

Les résultats présentés dans ce chapitre offrent une vue d'ensemble détaillée des niveaux de *flow* parmi les participants de l'étude, nous permettant de diviser le groupe en deux catégories : ceux ayant un niveau de *flow* élevé et ceux ayant un faible niveau de *flow*. Des différences entre ces groupes ont été observées en termes de facteurs démographiques et d'autres variables. En synthétisant les données quantitatives et qualitatives, nous avons identifié des distinctions marquantes entre les groupes d'apprenants. Dans le chapitre suivant, nous discuterons de ces résultats en profondeur, en les situant dans le contexte de la littérature existante et en explorant leurs implications pour la pratique pédagogique et la recherche future.

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présenterons une interprétation des résultats de l'étude en nous concentrant sur nos principales questions de recherche : les niveaux de *flow* observés chez les apprenants adultes au niveau collégial (QR1), les interactions entre les profils des apprenants et le *flow* (QR1.1), les principaux facteurs perçus par les participants comme influençant leurs expériences de *flow*, d'anxiété et d'ennui dans les CLOS (QR2), et enfin, comment ces facteurs varient en fonction de la propension des apprenants à expérimenter le *flow* (QR2.1). À la lumière des recherches antérieures et en faisant des comparaisons avec celles-ci, nous analyserons comment nos résultats s'alignent ou divergent par rapport aux études existantes (5.1). Ce chapitre se poursuit avec une discussion des limites de l'étude (5.2) et se termine par une présentation des implications pédagogiques des résultats obtenus (5.3).

#### 5.1 Résumé des résultats clés

Tout d'abord, dans la sous-section 5.1.1, nous rappellerons les scores moyens de *flow* obtenus dans notre étude et comparerons ces résultats avec ceux d'études similaires (QR1). Ensuite, dans la sous-section 5.1.2, nous synthétiserons nos résultats sur les interactions entre les profils des apprenants (genre, programme, langues parlées) et leurs expériences de *flow*, en mettant en évidence les différences significatives et leurs implications (QR1.1). Par la suite, dans la sous-section 5.1.3, nous proposons nos interprétations sur les principaux facteurs perçus par les participants comme influençant leurs expériences de *flow*, d'anxiété et d'ennui, en soulignant l'impact des tâches pédagogiques, de l'influence de l'enseignant et des caractéristiques individuelles des apprenants (QR2). Enfin, dans la sous-section 5.1.4, nous discuterons de la manière dont ces facteurs varient selon la propension des apprenants à expérimenter le *flow*, en mettant en lumière les divergences entre les groupes à faible et à fort *flow* (QR2.1).

##### 5.1.1 Analyse des niveaux de *flow*

Selon les études antérieures (Egbert, 2003 ; Liu et Song, 2021) et les outils de mesure de *flow*, tels que le *Flow State Scale* (FSS) et le *Dispositionnel Flow State* (DFS), un score moyen supérieur à 3 sur une échelle de 1 à 5 est généralement considéré comme indicatif d'une expérience de *flow*. Bien que des

classifications précises de l'intensité du *flow* (faible, modéré, élevé) ne soient pas universellement établies, un score moyen supérieur à 3 suggère une expérience significative de *flow*. Les résultats obtenus dans notre étude révèlent que les participants ont enregistré un score moyen de *flow* de 3,47 ( $ÉT = 0,96$ ), indiquant un niveau modéré de *flow* vécu par les apprenants adultes dans ce contexte. Le niveau de plaisir ( $M = 3,52$ ,  $ÉT = 1,19$ ) est légèrement supérieur à celui du contrôle et de la concentration ( $M = 3,43$ ,  $ÉT = 0,98$ ). Ces résultats suggèrent qu'en général, les apprenants perçoivent les CLOS comme plaisants et engageants, avec une dimension de plaisir ressentie légèrement plus prononcée que celle de la concentration et du contrôle. Notre étude a enregistré un score moyen de *flow* de 3,47 sur 5, équivalent à 69,4 % sur une échelle de 100. En comparaison, l'étude de Zuniga (2022), également menée dans le contexte cébécois au Québec, présente des résultats similaires avec un score de 68,3 %. De plus, dans les deux études, les participants éprouvent des niveaux d'intérêt et de plaisir légèrement supérieurs à ceux de la composante de contrôle. Cette proximité entre les deux études met en évidence des similitudes dans les expériences de *flow* vécues par les apprenants au niveau collégial, malgré les spécificités des CLOS dans notre étude. Ces cours, souvent axés sur des compétences pratiques et directement applicables, auraient pu produire des différences dans les résultats. Cependant, il est possible que des facteurs communs aux contextes cébécois, tels que des approches pédagogiques similaires ou un environnement d'apprentissage comparable, aient atténué ces écarts.

### 5.1.2 Interactions entre profils d'apprenants et expériences de *flow*

En ce qui concerne notre question de recherche sur les interactions entre les profils des apprenants (genre, programme, langues parlées) et ces expériences de *flow* (QR1.1), les comparaisons intergroupes ont révélé des différences selon le genre et le programme d'études. Bien que l'âge ait été considéré dans notre cadre théorique comme un facteur potentiellement influent, il n'a pas été retenu dans notre analyse principale en raison de la grande diversité des âges dans notre échantillon, qui comprenait des apprenants allant de 17 ans à plus de 60 ans. Cette hétérogénéité rendait difficile l'identification de tendances cohérentes ou de groupes comparables. De plus, les différences d'âge n'ont pas émergé comme un facteur significatif dans les données exploratoires, justifiant son exclusion de l'analyse comparative.

Dans notre étude, les femmes ont enregistré des scores de *flow* plus élevés ( $M = 3,7$ ,  $ÉT = 0,83$ ) que les hommes ( $M = 3,2$ ,  $ÉT = 0,92$ ), avec une taille d'effet moyenne ( $d = 0,57$ ). Cette taille d'effet ( $d = 0,57$ ) est



considérée comme moyenne selon les normes conventionnelles (Cohen, 1988). Bien que la taille d'effet suggère une tendance potentiellement intéressante, ces résultats ne permettent pas de conclure de manière définitive à une différence réelle entre les genres.

Nos résultats s'alignent sur ceux de certaines études antérieures qui ont exploré les différences de genre dans l'intensité du plaisir et de l'anxiété en classe de langues. En effet, dans notre étude, nous avons découvert que les femmes expérimentent des niveaux de *flow* plus élevés que les hommes, une tendance qui est également observée dans l'étude de Czimmermann et Piniel (2016) concernant le plaisir, où les femmes rapportent des niveaux plus élevés de plaisir. De manière similaire, l'étude de Park et French (2013), menée au niveau universitaire, montre que les femmes éprouvent des niveaux d'anxiété plus élevés que les hommes dans les contextes d'apprentissage des langues. Cette prédominance des femmes dans ces différentes expériences psychologiques (*flow*, plaisir, et anxiété) suggère une tendance commune où les femmes semblent plus sensibles à ces états émotionnels en contexte d'apprentissage. Cela est probablement dû au fait que les femmes sont souvent plus disposées à s'engager émotionnellement dans des activités d'apprentissage, ce qui peut contribuer à des niveaux plus élevés de plaisir, de *flow*, et d'*anti-flow*.

Ceci étant dit, il est important de noter que certaines recherches nuancent cette tendance, surtout en matière d'anxiété. La méta-analyse de Piniel et Zólyomi (2022) a trouvé que les différences de genre en termes d'anxiété ne sont pas significatives, suggérant une nuance plus complexe que ce que nous observons pour le *flow*. De manière similaire, dans le domaine des langues à objectifs spécifiques, l'étude de Harmanto et al. (2023) a révélé des différences de genre en termes d'attitudes et de motivation, mais n'a pas observé de variations significatives concernant l'anxiété, associée à l'*anti-flow*.

En somme, en ce qui concerne l'interaction entre le genre et l'expérience de *flow*, notre étude offre une perspective complémentaire sur la manière dont les genres perçoivent et vivent le *flow* dans le contexte de l'apprentissage des langues sur objectifs spécifiques au niveau collégial. Nos résultats s'inscrivent dans la continuité des études antérieures, tout en soulignant la complexité de ces différences, ce qui montre la nécessité de poursuivre les recherches pour approfondir notre compréhension de ces dynamiques.

Ensuite, il ressort de notre étude que les étudiants inscrits dans les programmes d'AEC ont montré un niveau de *flow* légèrement supérieur ( $M = 3,5$ ,  $ÉT = 0,93$ ) comparé à ceux de l'École de langues ( $M = 3,2$ ,  $ÉT = 1,02$ ), avec une taille d'effet faible ( $d = -0,32$ ). Cependant, cette différence n'est pas statistiquement

significative, ce qui invite à la prudence dans son interprétation. Bien qu'il n'existe pas de recherches spécifiques sur l'expérience de *flow* dans les programmes d'AEC permettant de comparer directement nos résultats, nous considérons que cette différence peut être attribuée à plusieurs caractéristiques distinctives de ces programmes. En effet, les programmes d'AEC, souvent axés sur des objectifs professionnels concrets, sont conçus pour être directement pertinents pour les étudiants adultes. Cette orientation vers des compétences pratiques et applicables dans le monde professionnel peut rendre les cours proposés dans ces programmes plus engageants pour les apprenants, leur permettant de voir clairement l'utilité et l'application directe de ce qu'ils apprennent. Les étudiants, en percevant un lien tangible entre leur formation et leur future carrière, peuvent ainsi éprouver un plus grand sentiment de motivation intrinsèque et d'engagement, des éléments clés pour atteindre des niveaux de *flow* plus élevés.

De plus, les programmes d'AEC adoptent généralement des approches basées sur les compétences (Roy, 2000), où l'apprentissage est centré sur la maîtrise de tâches concrètes et la réalisation de projets réels. Cette méthodologie pédagogique, en offrant aux étudiants un sentiment accru de compétence et de contrôle sur leur apprentissage, contribue à renforcer leur engagement cognitif et émotionnel, des éléments essentiels pour favoriser des expériences de *flow*. En effet, comme le souligne une recherche qualitative sur l'éducation basée sur les compétences, la flexibilité et l'autonomie inhérentes à cette approche permettent aux étudiants de progresser à leur propre rythme, ce qui est particulièrement bénéfique pour ceux qui sont auto-motivés et cherchent à aligner leur apprentissage avec leurs responsabilités personnelles et professionnelles (Wang, 2015).

Les résultats discutés précédemment répondent à notre première question de recherche sur les niveaux de *flow* observés chez les apprenants adultes au niveau collégial, ainsi que sur les interactions entre les profils, tels que le genre, les programmes suivis par les apprenants, et leur expérience de *flow*. En ce qui concerne l'interaction entre les profils linguistiques et le *flow*, bien que nos résultats montrent que les individus parlant le français ou l'anglais à la maison présentent un niveau de *flow* légèrement plus élevé que ceux qui ne les parlent pas, les différences observées ne sont pas statistiquement significatives selon les tests T. De plus, il est important de noter que notre étude n'a pas recueilli de données sur les cours de langues spécifiques suivis par les apprenants. Cette limitation réduit notre capacité à effectuer des analyses détaillées entre la langue maternelle (L1), la langue seconde (L2) et les langues cibles (L3, etc.), ainsi que sur leurs impacts respectifs sur le *flow*. Sans cette information, il est difficile de déterminer avec

précision l'impact de chaque langue sur les niveaux de *flow* des apprenants. Ainsi, les apprenants francophones suivant des cours d'anglais ou d'une troisième langue pourraient avoir des expériences de *flow* différentes de celles des anglophones suivant des cours de français.

### 5.1.3 Facteurs influençant le *flow*, l'anxiété et l'ennui chez les apprenants

Concernant notre deuxième question de recherche, soit les principaux facteurs perçus par les participants comme influençant leurs expériences de *flow*, d'anxiété et d'ennui, l'analyse thématique a identifié plusieurs facteurs clés provoquant le *flow* et l'anti-*flow* : les tâches et activités, l'influence de l'enseignant, et les caractéristiques individuelles des apprenants.

Pour le *flow*, nos résultats montrent que les dynamiques de classe et l'influence de l'enseignant, bien qu'importants selon la littérature (Li et Dewaele, 2021 ; Ramzan et al., 2023 ; Wang, 2022), ne constituent pas les facteurs perçus comme les plus déterminants pour l'expérience de *flow*. Nos résultats suggèrent plutôt que l'impact de ces facteurs pourrait dépendre davantage du contexte spécifique et de la manière dont ils interagissent avec d'autres variables, telles que les tâches pédagogiques et les différences individuelles des apprenants. En effet, ce sont les tâches et activités pédagogiques qui se révèlent déterminantes pour les étudiants à fort *flow*, avec 74 % des mentions, contre 21 % chez les étudiants à faible *flow*. Les participants ont directement identifié les tâches authentiques, ludiques et collaboratives comme des éléments clés favorisant leur expérience de *flow*. Cette observation s'aligne également avec les recherches antérieures (voir Egbert, 2003 ; Zuniga, 2022), qui ont souligné que de telles tâches favorisent l'émergence du *flow*.

Nos résultats révèlent également que des éléments personnels, tels que l'équilibre entre les défis proposés et les compétences, la confiance en soi, la gestion du stress, et la capacité à se concentrer, sont des facteurs liés à l'apprenant qui sont essentiels pour favoriser l'immersion et l'engagement. Ces résultats partagent des points communs avec l'étude de Dewaele et MacIntyre (2019) concernant l'importance de la stabilité émotionnelle (à travers la gestion du stress et la concentration) pour atteindre le *flow*. Cependant, elles diffèrent dans l'accent mis sur les traits de personnalité : nos participants considèrent que la confiance et l'estime de soi sont importants pour vivre du *flow*, tandis que ceux dans l'étude de Dewaele et MacIntyre mettent l'accent sur la réceptivité aux nouvelles expériences. Ces nuances peuvent refléter des variations contextuelles ou des focalisations différentes sur ce qui permet aux apprenants d'atteindre un état de *flow* dans leurs environnements respectifs. D'ailleurs, les défis

neuropsychiatriques tels que le TDAH peuvent entraver l'atteinte du *flow*, en particulier en raison des difficultés liées à la concentration, comme l'a montré l'étude de Grotewiel et al. (2022). Cette même étude souligne qu'un niveau de défi adapté en classe de langue peut contribuer à atténuer ces effets néfastes. Bien que notre étude suggère des résultats similaires, il convient de noter que le TDAH n'a pas été explicitement abordé dans notre questionnaire. Par conséquent, ces résultats doivent être interprétés avec prudence, car certaines personnes atteintes de TDAH peuvent ne pas avoir mentionné leur condition.

En somme, en ce qui concerne les facteurs favorisant l'expérience de *flow*, nos résultats s'alignent globalement avec les recherches existantes sur l'importance des tâches pédagogiques et des méthodes dynamiques pour favoriser le *flow*. Cependant, notre étude révèle certaines différences, notamment le peu d'importance accordée par nos participants aux dynamiques de classe et à l'influence de l'enseignant, en comparaison avec l'impact des tâches et activités pédagogiques, dans la génération de *flow*.

En ce qui concerne l'anxiété, tout d'abord, nos résultats indiquent que les dynamiques de la classe ne sont généralement pas perçues comme une source d'anxiété importante, malgré que la littérature souligne l'importance des dynamiques de classe, telles que les relations entre pairs ou le climat général de la classe, dans le développement de l'anxiété chez les apprenants. Cette divergence peut s'expliquer par plusieurs raisons : il est possible que les étudiants aient été davantage influencés par d'autres facteurs, tels que les défis linguistiques individuels ou l'influence de l'enseignant, lors de l'évaluation de leur anxiété. Il est également envisageable que les dynamiques de classe, bien qu'existantes, n'aient pas été identifiées par les participants comme une source directe d'anxiété dans ce contexte particulier.

Ensuite, notre étude montre que l'influence de l'enseignant constitue une source d'anxiété importante pour les étudiants ayant un faible niveau de *flow*, tandis que ceux avec un niveau de *flow* élevé ne semblent pas affectés de la même manière. Les témoignages des étudiants indiquent que le style d'enseignement affecte leur engagement, et que certains comportements et attitudes inappropriés de la part des enseignants, tels que le favoritisme perçu, ont non seulement intensifié leur anxiété, mais ont également conduit certains d'entre eux à abandonner le cours. Cela rejoint les conclusions de l'étude de Dewaele et MacIntyre (2016b) concernant la comparaison sociale comme cause de l'anxiété en classe de langue étrangère. Dans cette étude, l'anxiété est fortement liée à la peur du ridicule et à la comparaison avec d'autres étudiants, où le sentiment que leurs pairs parlent mieux la langue cible renforce leur

anxiété. Nos résultats montrent que cette comparaison sociale peut être amplifiée par le favoritisme perçu de la part des enseignants. Lorsque les étudiants observent que certains de leurs camarades reçoivent un traitement privilégié ou une attention particulière de l'enseignant, cela peut non seulement intensifier leur anxiété, mais aussi exacerber leur sentiment d'infériorité par rapport aux autres. Ce favoritisme, en exacerbant les dynamiques de comparaison sociale déjà présentes, conduit à un désengagement accru et, dans certains cas dans notre contexte de recherche, à l'abandon du cours.

Nos résultats montrent que l'effet du facteur lié à l'enseignant sur l'anxiété est particulièrement prononcé chez les étudiants ayant un faible niveau de *flow*. Ce constat fait écho aux résultats des études antérieures qui soulignent l'impact de l'attitude de l'enseignant sur le bien-être émotionnel des étudiants, en particulier la manière dont les erreurs sont corrigées et dont les rétroactions sont données. Les recherches d'Aydin (2008, 2016) illustrent bien cet effet : elles indiquent que la rétroaction des enseignants peut être une source importante d'anxiété, surtout lorsque ces rétroactions sont perçues comme critiques ou négatives, exacerbant ainsi le stress ressenti par les étudiants. Le faible niveau de *flow* pourrait refléter un manque de connexion avec le contenu ou le processus d'apprentissage, rendant ces étudiants plus vulnérables à toute forme d'attitude ou de rétroaction de la part de l'enseignant qui ne serait pas perçue comme encourageante. En d'autres termes, ces étudiants, moins engagés, peuvent interpréter les retours de l'enseignant de manière plus négative, ce qui amplifie leur anxiété et, en retour, contribue à maintenir ou aggraver leur faible niveau de *flow*.

Les facteurs individuels des apprenants, tels que les difficultés à comprendre le vocabulaire et les différences grammaticales perçues entre leur langue maternelle et la langue cible, ont été prédominants. Ces difficultés perturbent l'équilibre entre compétences et défis, affectant l'émergence du *flow*. En effet, comme nous l'avons observé, les apprenants rapportent que lorsqu'ils rencontrent des obstacles linguistiques majeurs, comme la complexité du vocabulaire et les structures grammaticales distinctes, ils peuvent éprouver un stress accru et une anxiété linguistique. Cette observation est cohérente avec les résultats de l'étude de Dewaele et MacIntyre (2021), qui ont démontré que l'anxiété en classe de langue est souvent liée à l'incapacité des apprenants à s'exprimer de manière authentique dans la langue cible.

Dans notre étude, la prise de parole en public et la pression pour fournir des retours positifs ont été notées comme des sources d'anxiété selon les participants sondés. Ces résultats concordent avec les études antérieures, telles que celles de Gregersen et Horwitz (2002) et de Liu (2024), qui discutent de la

manière dont la demande de performance publique et les tendances perfectionnistes peuvent induire une anxiété importante dans l'apprentissage des langues.

Pour l'ennui, nos résultats indiquent que 71 % des participants dans le groupe à faible *flow* ont identifié les tâches et activités comme une source d'ennui, comparé à seulement 33 % dans le groupe à *flow* élevé. Cette différence notable met en évidence l'impact des caractéristiques des tâches et des méthodes d'enseignement sur l'ennui ressenti en classe de langues à objectifs spécifiques, ce qui fait écho aux conclusions de l'étude récente de Li et Han (2024). En effet, leur recherche a montré que les caractéristiques des tâches et les activités d'enseignement/apprentissage sont des sources principales d'ennui parmi les étudiants universitaires en anglais langue étrangère en Chine. Ces résultats confirment l'importance de la qualité et de la pertinence des tâches pour prévenir l'ennui et promouvoir le *flow* dans les cours de langues, apportant ainsi un éclairage sur le rôle central des pratiques pédagogiques dans notre contexte de recherche. Par ailleurs, nos observations sont en accord avec celles de Pawlak et al. (2020), qui ont souligné l'influence du désengagement, de la monotonie, et de la répétitivité sur l'ennui chez les étudiants avancés en anglais. En effet, nos participants, en particulier ceux du groupe à faible *flow*, ont exprimé des sentiments similaires, se plaignant de la répétitivité des exercices de grammaire et du recours à l'apprentissage par cœur. Ces méthodes traditionnelles et peu variées semblent limiter non seulement l'engagement des apprenants, mais aussi augmenter l'ennui, en particulier chez ceux qui ne parviennent pas à atteindre un état de *flow*.

De plus, l'ennui est également lié à un manque de pertinence pratique et à une interaction insuffisante en classe, comme l'ont noté nos participants. Ce point rejoint les résultats de l'étude de Kruk et Zawodniak (2018), qui ont identifié l'absence de contrôle et d'autonomie, ainsi que la perception d'une utilité limitée des tâches, comme des facteurs déterminants de l'ennui. Nos participants ont ressenti que les contenus ne reflétant pas l'utilisation réelle de la langue ou étant perçus comme trop difficiles à comprendre ont conduit à leur désengagement. À l'inverse, les participants sondés dans notre étude ont exprimé que des méthodes d'enseignement plus interactives et pertinentes pour la vie quotidienne pourraient réduire les sentiments d'ennui et améliorer leur engagement.

## 5.2 Limites

Tout d'abord, il convient de souligner que cette recherche a été menée avec un nombre limité de participants, malgré les efforts déployés pour recruter un plus grand nombre d'apprenants. Cette

situation reflète les défis inhérents au recrutement dans ce type d'étude. Bien que cette taille d'échantillon puisse restreindre la portée des conclusions, les données obtenues permettent néanmoins d'apporter des éclairages pertinents sur les dynamiques observées dans ce contexte spécifique. Un échantillon plus large pourrait, dans l'avenir, enrichir et compléter ces résultats.

Ensuite, tel que nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel, l'utilisation de questionnaires rétrospectifs dans cette étude peut introduire un biais de rappel, car les participants doivent se souvenir de leurs émotions et expériences passées, ce qui peut affecter la précision des réponses. Les souvenirs peuvent être influencés par des facteurs actuels lors du remplissage de questionnaire ou des biais cognitifs, ce qui peut conduire à des données moins fiables et à des interprétations potentiellement erronées des résultats.

D'ailleurs, nous avons remarqué que les réponses aux questions ouvertes fournies par les participants sont relativement concises, se composant principalement de phrases courtes. Cette limitation réduit la profondeur et la richesse des données qualitatives recueillies.

Enfin, tel que présenté plus haut, pour obtenir une vue d'ensemble globale, nous avons inclus tous les apprenants inscrits ou en train de suivre des cours au département de formation continue, sans distinction de la langue cible (L2, L3 ou même L4). Cela limite notre capacité à examiner les effets spécifiques de l'apprentissage de différentes langues cibles.

### 5.3 Implications théoriques et pratiques

Sur le plan théorique, notre étude contribue à enrichir la compréhension du *flow* en contexte éducatif, et plus spécifiquement dans le domaine de l'apprentissage des langues sur objectifs spécifiques. L'identification de l'enseignement comme un facteur clé influençant à la fois le *flow* et l'*anti-flow* confirme et élargit les théories existantes. Nos résultats montrent que des approches pédagogiques dynamiques et interactives sont particulièrement efficaces pour engendrer le *flow*, soutenant les travaux antérieurs qui suggèrent que l'engagement et la participation active des apprenants sont des conditions essentielles à l'émergence de cet état. Ce lien entre pédagogie et expérience de *flow* est d'autant plus significatif que notre étude se concentre sur des apprenants adultes en formation continue au niveau collégial, un groupe négligé dans les recherches sur le *flow* en éducation. Les écarts observés entre les genres, avec des scores de *flow* significativement plus élevés pour les femmes par rapport aux hommes,

soulèvent des questions intéressantes sur les différences de genre en matière de réceptivité aux méthodes pédagogiques. Ces résultats ouvrent la voie à de nouvelles recherches pour explorer davantage comment les caractéristiques individuelles, telles que le genre, peuvent influencer l'expérience du *flow* en classe. Une piste intéressante serait d'examiner les préférences pédagogiques des femmes qui semblent plus réceptives à des approches interactives et collaboratives. Ces observations enrichissent le cadre théorique existant sur le *flow* en révélant que le genre pourrait jouer un rôle modérateur important dans l'émergence de cet état optimal d'apprentissage.

De plus, la différence de niveaux de *flow* observée entre les apprenants des programmes d'AEC et ceux de l'École de langues souligne l'influence du contexte pédagogique et des objectifs d'apprentissage. Les programmes orientés vers des objectifs professionnels concrets, tels que ceux des AEC, semblent plus propices à favoriser l'engagement et le *flow*. Cela s'expliquerait par le fait que les apprenants perçoivent plus directement l'utilité des compétences acquises dans leur parcours professionnel, renforçant ainsi leur motivation intrinsèque. Ce résultat théorique contribue à la littérature, car il suggère que pour les apprenants adultes, la pertinence et l'application pratique immédiate des connaissances sont des facteurs cruciaux dans la génération du *flow*.

Enfin, notre étude apporte un éclairage sur la variabilité des expériences de *flow* en fonction des groupes d'apprenants. L'analyse des clusters révèle deux sous-groupes distincts : un groupe avec un faible niveau de *flow* et un groupe avec un niveau élevé de *flow*. Cette distinction théorique est importante car elle montre que les mêmes contextes pédagogiques peuvent générer des expériences de *flow* très différentes selon les apprenants. Les participants du groupe à fort *flow* ont particulièrement attribué leur expérience aux tâches ludiques, pertinentes et engageantes proposées en classe, soulignant ainsi l'importance du plaisir et de la signification personnelle des activités dans la théorie du *flow*.

Sur le plan pratique, nos résultats fournissent des recommandations pour les enseignants et les concepteurs de programmes dans les CLOS. L'identification des méthodes pédagogiques comme un facteur essentiel à la génération du *flow* entraînera des répercussions directes sur la manière dont les enseignants devraient structurer leurs cours. En particulier, nos résultats montrent que les tâches et activités ludiques, collaboratives et pratiques sont perçues par les apprenants comme étant les plus efficaces pour favoriser l'engagement et le plaisir. Par conséquent, les enseignants devraient adopter des



approches pédagogiques qui encouragent l'interactivité, la collaboration et la créativité, comme les jeux de rôle, les projets de groupe, les simulations et les discussions interactives.

Nos résultats soulignent également l'importance d'adapter les activités et la difficulté des tâches au niveau de compétence des apprenants pour éviter l'anxiété linguistique. Lorsque les apprenants sont confrontés à des tâches trop complexes ou à des concepts grammaticaux difficiles, cela entraîne un sentiment d'angoisse qui nuit à l'expérience de *flow*. Pour atténuer ce problème, les enseignants devraient progressivement introduire des concepts plus complexes, en commençant par des tâches adaptées au niveau actuel des apprenants. L'utilisation de méthodes d'enseignement basées sur des situations de communication authentiques et des exercices pratiques directement liés à leur parcours professionnel peut également réduire l'anxiété et améliorer l'expérience de *flow*.

En ce qui concerne l'ennui, notre étude met en évidence l'importance de varier les méthodes pédagogiques et d'éviter la répétition excessive, en particulier lors de l'enseignement de la grammaire. Les résultats montrent que les apprenants adultes à faible *flow* attribuent souvent leur ennui à la nature répétitive et déconnectée des exercices de grammaire traditionnels. Pour contrer cet ennui, les enseignants devraient intégrer des activités qui ont une pertinence pratique et qui sont en lien direct avec les besoins et intérêts des apprenants. Les discussions sur des sujets d'actualité, les projets en groupe ou les présentations finales sont des exemples d'activités qui peuvent rendre l'apprentissage plus engageant et stimuler le *flow*.

Les résultats suggèrent également que les programmes d'AEC, avec leur orientation vers des objectifs professionnels concrets et des compétences pratiques, sont particulièrement adaptés pour favoriser le *flow*. Les concepteurs de cours de langues ou de communications dans ces programmes devraient veiller à intégrer des éléments pratiques et concrets dans les cours de langues, tels que des projets liés au monde du travail, des simulations réalistes ou des activités basées sur des études de cas. Cela non seulement augmente l'engagement des apprenants, mais donne également un sens concret aux compétences qu'ils acquièrent.

En conclusion, nos résultats théoriques ouvrent de nouvelles pistes pour la recherche future sur les facteurs individuels, tels que le genre et le programme d'études, qui influencent l'expérience du *flow* en contexte éducatif. Cette étude fournit également des recommandations pratiques pour l'amélioration des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des langues à objectifs spécifiques. En intégrant des

approches dynamiques, en adaptant la difficulté des tâches et en variant les méthodes, les enseignants peuvent non seulement maximiser l'engagement des apprenants, mais également favoriser l'émergence du *flow*.

.

## CONCLUSION

Cette étude vise à mesurer l'intensité de l'expérience de *flow* chez les apprenants adultes de niveau collégial inscrits dans des cours de langues sur objectifs spécifiques (CLOS), ainsi qu'à analyser les interactions entre certains profils d'apprenants, tels que le genre des apprenants et les programmes auxquels ils sont inscrits, et leurs expériences de *flow*. Nous avons analysé les facteurs influençant les expériences de *flow* et d'*anti-flow* chez les apprenants, tels que les facteurs internes de l'apprenant et les facteurs externes à l'apprenant, comme la dynamique de la classe de langues, les pratiques pédagogiques, et les traits de l'enseignant. L'étude a surtout exploré comment ces facteurs varient en fonction de la propension des apprenants à expérimenter le *flow*.

Il ressort des analyses quantitatives que les étudiants dans le cadre de l'apprentissage des langues sur objectifs spécifiques ont vécu une intensité modérée de *flow* en classe de langues. Les femmes et les étudiants inscrits dans des programmes professionnalisants axés sur les compétences pratiques ont rapporté un niveau de *flow* plus élevé. En ce qui concerne les facteurs interagissant avec l'expérience de *flow* et d'*anti-flow*, les analyses qualitatives montrent que les tâches et activités pédagogiques sont perçues par les apprenants comme le principal facteur déterminant du *flow*. Les participants ayant un haut niveau de *flow* ont attribué leur expérience à des tâches ludiques, authentiques, collaboratives — telles que les jeux et activités ludiques, les conversations pratiques et discussions, ainsi que les projets et présentations — qui offraient un certain contrôle, renforçant ainsi leur immersion et leur engagement. Par ailleurs, les caractéristiques individuelles des apprenants, telles que la confiance en soi, la gestion du stress, et la capacité à se concentrer, sont également rapportées par les apprenants sondés comme des facteurs influençant leur expérience de *flow*. En termes d'anxiété, les étudiants avec un faible niveau de *flow* ont identifié l'influence de l'enseignant comme une source majeure d'anxiété, particulièrement en présence de favoritisme perçu ou d'attitudes inappropriées. Pour ce qui est de l'ennui, les tâches répétitives et la focalisation excessive sur la grammaire traditionnelle sont apparues comme les principaux générateurs d'ennui, surtout chez les apprenants avec un faible niveau de *flow*.

Cette étude comporte plusieurs limites qu'il est important de reconnaître. La taille limitée de l'échantillon peut restreindre la généralisation des résultats. L'utilisation de questionnaires rétrospectifs a pu introduire un biais de rappel, affectant la précision des réponses. Enfin, l'inclusion de tous les apprenants inscrits dans des cours de langues ou des programmes avec des cours de langues professionnels, sans

distinction claire entre les langues cibles, limite l'analyse des effets spécifiques liés à l'apprentissage de différentes langues. Ces limites, bien qu'elles existent, n'affaiblissent pas la pertinence des résultats. Elles mettent en lumière la complexité du sujet et ouvrent des voies pour de futures recherches plus approfondies.

Cette étude ouvre plusieurs pistes pour la recherche future. Tout d'abord, il serait pertinent d'élargir l'échantillon pour renforcer la robustesse des conclusions. De plus, des méthodes qualitatives plus approfondies, telles que des entretiens ou des journaux d'apprentissage, pourraient offrir des perspectives plus nuancées sur les expériences émotionnelles des apprenants. Les recherches futures devraient également se pencher sur l'impact spécifique des dynamiques de classe et de l'influence de l'enseignant sur le *flow*, l'anxiété, et l'ennui. L'exploration des différences liées aux langues cibles (L2, L3, etc.) serait également bénéfique pour comprendre comment ces facteurs influencent les expériences émotionnelles des apprenants.

Sur le plan pratique, les enseignants, surtout ceux qui travaillent auprès des apprenants adultes dans le secteur de formation continue, pourraient tirer parti de ces résultats en adaptant leurs méthodes pour maximiser le *flow* et minimiser l'anxiété et l'ennui, en intégrant des tâches plus authentiques et engageantes dans leur pédagogie.

En conclusion, cette étude confirme certaines théories existantes sur le *flow* dans l'apprentissage des langues. Elle apporte une contribution originale au domaine de la recherche sur l'apprentissage de langues sur objectifs spécifiques en offrant une analyse détaillée des facteurs influençant le *flow*, l'anxiété, et l'ennui chez les apprenants adultes. Elle souligne l'importance des tâches pédagogiques et des caractéristiques individuelles des apprenants, tout en ouvrant de nouvelles perspectives pour la recherche future.

**ANNEXE A**  
**[QUESTIONNAIRE]**

**SECTION 1 – TO GET TO KNOW YOU BETTER**

In this section, you will be asked several questions about your gender, age, place of birth as well as your language skills.

**GENDER**

Choose one of the following answers

- Female
- Male
- Non-binary
- Prefer not to answer

**AGE**

Please indicate your age below. Your answer must be between 19 and 70. Only numbers can be entered in this field.

**PLACE OF BIRTH**

Choose one of the following answers

- In Quebec
- Elsewhere in Canada
- Abroad

**MOTHER TONGUE**

What is your mother tongue? Please input your answer below.

**LANGUAGE(S) SPOKEN AT HOME**

Select all that apply

- French
- English
- Other:

**LINGUISTIC PROFICIENCY SELF-ASSESSMENT (FRENCH & ENGLISH)**

Please self-assess your linguistic proficiency in both English and French.

	English	French
Beginner: I can use simple phrases and sentences to describe where I live and the people I know.		

<p>Post-beginner: I can use a series of phrases or sentences to describe in simple terms my family and other people, my living conditions, my education and my present or recent occupation.</p>		
<p>Intermediate: I can express myself in a simple way to describe experiences and events, my dreams, hopes or goals. I can briefly give reasons and explanations for my opinions or plans. I can tell a story or the plot of a book or film and express my reactions.</p>		
<p>Post-intermediate: I can express myself clearly and in detail on a wide range of subjects related to my interests. I can develop a point of view on a topical issue and explain the advantages and disadvantages of various options.</p>		
<p>Advanced: I can present clear and detailed descriptions of complex topics, integrating related themes, elaborating on points and ending appropriately.</p>		
<p>Post-advanced: I can present a clear and fluent description or argument in a style appropriate to the context, construct a presentation logically and help my listener notice and remember important points.</p>		

## SECTION 2 - FLOW RATING SCALE

Please indicate your agreement with the following statements considering your experiences with language courses or communication classes offered at Continuing Education.

- 1- Disagree strongly
- 2- Disagree a little
- 3- Neither disagreed nor agreed
- 4- Agree a little
- 5- Agree strongly

- 1) The language classes in the program excite my curiosity.
- 2) Generally speaking, the language classes are interesting.
- 3) I often feel that I have little or no control over what is happening in the language classes (e.g., the tasks are too difficult).
- 4) I am often aware of distractions during my language classes.
- 5) The tasks in my language classes are fun for me.
- 6) The teachers provide tasks that are so interesting that I would happily do them again.
- 7) In my language classes, I often feel in control of what I am doing.
- 8) I often feel totally absorbed and focused on my language classes.
- 9) My language classes bore me.
- 10) I often feel like I can make decisions about what to study, how to study it, and with whom to study.
- 11) While in class, I often think about other things.
- 12) The tasks suggested in the language classes arouse my imagination.
- 13) I enjoy many of the tasks in my language class such that I would do them even if they were not required.

### SECTION 3 – OPEN QUESTIONS

Please read below paragraphs.

#### **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.

After reading the above paragraphs, please think of language courses that you have taken in your program or other language courses that you have taken in other institutions, and complete below sections. If possible, please indicate the course modality.

- 1) Please describe a moment during one of your language classes when you experienced *flow* and explain why. 💡 This may be an enjoyable task when you felt focused and appropriately challenged.
- 2) Please describe a moment during one of your language classes when you felt language anxiety and explain why.
- 3) Please describe a moment during one of your language classes when you were bored and explain why.



## RÉFÉRENCES

- Abbott, J. A. (2000). "Blinking out" and "having the touch" two fifth-grade boys talk about flow experiences in writing. *Written communication*, 17(1), 53–92.
- Amini, D., Ayari, S. et Amini, M. (2016). The effect of flow state on EFL learners' vocabulary learning. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 3(5), 9–18.
- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives?. *Journal of happiness studies*, 11(2), 205–223.
- Aubrey, S. (2017). Measuring flow in the EFL classroom: Learners' perceptions of inter and intra-cultural task-based interactions. *TESOL Quarterly*, 51(3), 661–692.
- Barthelmäs, M. et Keller, J. (2021). Antecedents, boundary conditions and consequences of flow. Dans S. Engeser (dir.), *Advances in flow research* (p. 71–107). Cham: Springer International Publishing.
- Benard, G. (Ed.). (2020). *The relationship between flow and L2 speech production quality with ESL speakers*. [Dissertation, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/15856/>
- Bielak, J. (2022). To what extent are foreign language anxiety and foreign language enjoyment related to L2 fluency? An investigation of task-specific emotions and breakdown and speed fluency in an oral task. *Language Teaching Research*, 136216882210793. <https://doi.org/10.1177/13621688221079319>
- Botes, E., Dewaele, J.-M. et Greiff, S. (2022). Taking Stock: A Meta-Analysis of the Effects of Foreign Language Enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205–232.
- Boukabiya, A. et Benaceur, O. (2020). Expérience optimale et intention d'achat: Un examen de la revue de littérature et future perspective. *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 1(3), 200–215.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the post-method era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards et W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 12–13). Cambridge University Press.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Guilford Publications. <http://site.ebrary.com/id/11001916>
- Chen, W., Sun, P., Zhang, A. et Yang, Z. (2023). How does foreign language peace of mind contribute to learning performance: roles of academic engagement and social support. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2283194>.

- 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>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, Y. et Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC journal*, 20(2), 61-77.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2000 a). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2000 b). The contribution of flow to positive psychology. Dans J. E. Gillham (dir.), *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman* (p. 387–395). Templeton Foundation Press.
- Csikszentmihalyi, M. et Csikzentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. et Bouffard, L. (2017). Le point sur le flow. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 65-81.
- Czimmermann, E. et Piniel, K. (2016). Advanced language learners' experiences of flow in the Hungarian EFL classroom. Dans MacIntyre, P. D., Gregersen, T., et Mercer, S (dir.), *Positive psychology in SLA* (p. 193–214). Multilingual Matters.
- Deveci, T., et Saleem, M. (2022). Reducing learners' cognitive load and emotional challenges created by lexis: The andragogical approach to enhance adult learners' mental lexicon. In *Individual and contextual factors in the English language classroom: Theoretical, pedagogical, and empirical approaches* (pp. 35–55). Cham: Springer International Publishing.
- Dewaele, J. M., Albakistani, A. et Kamal Ahmed, I. (2022). Is flow possible in the emergency remote teaching foreign language classroom?. *Education Sciences*, 12(7), 444.
- Dewaele, J. M., Botes, E. et Meftah, R. (2023). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 7–22.
- Dewaele, J. M. et Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922–945.

- 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.
- Dewaele, J. M., et MacIntyre, P. D. (2016a). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), 41–63.
- Dewaele, J. M. et MacIntyre, P. D. (2016b). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. Dans MacIntyre, P. D., Gregersen, T., et Mercer, S (dir.), *Positive psychology in SLA* (p. 215–236). Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M. et MacIntyre, P. D. (2019). The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. Dans M. Sato et S. Loewen (dir.), *Evidence-based second language pedagogy* (p. 263–286). Routledge.
- Dewaele, J. M. et MacIntyre, P. (2022). Do flow, enjoyment and anxiety emerge equally in English foreign language classrooms as in other foreign language classrooms?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22, 156–180.
- Dewaele, J. M. et 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.
- Dewaele, J. M., Meftah, R. et Zhou, L. (2024). Why do Moroccan English Foreign Language learners experience more Peace of Mind (外语平和心态) than Chinese EFL learners and how does it affect their performance?. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00141-2>
- Dewaele, J. M., Saito, K. et Halimi, F. (2022). How teacher behaviour shapes foreign language learners’ enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: A mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221089601>.
- Dinçer, R. et Atay, D. (2022). An Examination of the Relationship between Enjoyment, Boredom, Classroom Environment and Achievement in Esp Context. *SSRN*. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4210611](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4210611)
- Dutra, R. L. et Finger, I. (2019). Age and proficiency in foreign language anxiety. *Caderno de letras*, 35, 209–220. <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i35.17756>
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499–518.
- Farmati, C., Yeou, M., et Benzahaf, B. (2023). Blended learning in English for specific purposes instruction: A systematic review. *Digital Education Review*, (44), 114–124.
- Fédération des cégeps. (n.d.). *Accueil*. <https://fedcegeps.ca/>

- Fédération des cégeps. (2023). *Mémoire présenté au ministère de l'Enseignement supérieur (MES) et au ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie (MEIE)*. <https://fedcegeps.ca/>
- Fong, C. J., Zaleski, D. J. et Leach, J. K. (2015). The challenge–skill balance and antecedents of flow: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 10(5), 425–446.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Goddard, S. G., Stevens, C. J., Jackman, P. C. et Swann, C. (2023). A systematic review of flow interventions in sport and exercise. *International review of sport and exercise psychology*, 16(1), 657–692.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Publication du règlement modifiant le règlement sur l'immigration au Québec*. Gazette officielle du Québec, Partie 2.  
<https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/publication-reglement-modifiant-reglement-immigration-gazette-officielle-51862>
- Grotewiel, M. M., Crenshaw, M. E., Dorsey, A. et Street, E. (2022). Experiences of hyperfocus and flow in college students with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 42(16), 13265–13275. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02539-0>
- Guo, Y. M. et Ro, Y. K. (2008). Capturing flow in the business classroom. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(2), 437–462.
- Harmanto, B., Anwar, K., Arifani, Y., Basri, H. et Nuruddin, M. (2023). The Relationship Between Attitudes, Motivations and Gender in Learners of English for Academic Purposes. *International Journal of Instruction*, 16(3).
- Hashemi, M. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia-social and behavioral sciences*, 30, 1811-1816.
- Henning, D. D. (2019). *A complex systems perspective on multiple language learning: an examination of self-regulation, flow, mindset, grit, expertise and expert performance*. University of Exeter. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/40059/HenningD.pdf>
- Heutte, J. (2017). Apports de la théorie de l'autotélisme-flow à la recherche fondamentale en sciences de l'éducation. *Le Journal des psychologues*, 4, 42-47.
- Heutte, J. (2019). L'autotélisme-flow: un déterminant fondamental de la persistance à vouloir comprendre, apprendre et se former tout au long de la vie. Dans Shankland, R. (dir.), *Psychologie positive* (3<sup>e</sup> éd., p. 151-175). Dunod.

- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Gute, D., ... et Csikszentmihalyi, M. (2021). Optimal experience in adult learning: conception and validation of the flow in education scale (EduFlow-2). *Frontiers in Psychology, 12*, 828027.
- Hong, J. C., Tai, K. H. et Ye, J. H. (2019). Playing a Chinese remote-associated game: The correlation among flow, self-efficacy, collective self-esteem and competitive anxiety. *British Journal of Educational Technology, 50*(5), 2720-2735.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal, 70*(2), 125-132.
- Hu, N. et Chen, M. (2022). Improving ESP writing class learning outcomes among medical university undergraduates: How do emotions impact?. *Frontiers in Psychology, 13*, 909590. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.909590>
- Huang, J. (2022). The role of English as a foreign language teachers' mindfulness and compassion in fostering students' foreign language enjoyment. *Frontiers in Psychology, 13*, 899298. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899298>
- Jia, F., Meng, J., Ma, Y. et Mao, Y. (2024). Flow experience and self-efficacy in undergraduates' English learning: A weekly diary investigation with cross-lagged panel modeling approach. *System, 123*, 103312.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Kashiwa, K. (2024). Study on Task Types that Facilitate the Flow Experience. *Research Bulletin of English Teaching, 20*, 1–23.
- Kruk, M. et Zawodniak, J. (2018). Boredom in practical English language classes: Insights from interview data. Dans L. Szymanski, J. Zawodniak, A. Łobodziec et M. Smoluk (dir.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture* (p. 177–191). Uniwersytet Zielonogorski.
- Landhäußer, A. et Keller, J. (2012). Flow and its affective, cognitive, and performance-related consequences. Dans S. Engeser (dir.), *Advances in flow research* (p. 65–85). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1>
- Larson-Hall, J. (2009). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203875964>
- Lee, Y. C., Lin, Y. C., Huang, C. L. et Fredrickson, B. L. (2013). The construct and measurement of peace of mind. *Journal of Happiness studies, 14*(2), 571–590. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9343-5>

- Lefebvre, M. (2012). Enjeux et défis de la formation continue dans les cégeps. Dans l'Association des cadres des collèges du Québec (dir.) *Les cégeps 40 ans... et après?* (p. 109–116). Presses de l'Université Laval.
- Lehmann, D. (1997). English for specific purposes (ESP) et français sur objectifs spécifiques (FOS): Le préalable du contenu préalable. *ASp. La revue du GERAS*, (15-18), 11–26. <https://doi.org/10.4000/asp.2314>
- Lessard, C., et Brochu, É. (2020). Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP) au Québec. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/college-denseignement-general-et-professionnel-cegep>
- Li, C. (2020). A positive psychology perspective on Chinese EFL students' trait emotional intelligence, foreign language enjoyment and EFL learning achievement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(3), 246–263.
- Li, C. et Dewaele, J. M. (2021). How classroom environment and general grit predict foreign language classroom anxiety of Chinese EFL students. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 86–98.
- Li, C. et Han, Y. (2024). Learner-internal and learner-external factors for boredom amongst Chinese university EFL students. *Applied Linguistics Review*, 15(3), 901–926.
- Li, R., Meng, Z., Tian, M., Zhang, Z. et Xiao, W. (2021). Modelling Chinese EFL learners' flow experiences in digital game-based vocabulary learning: The roles of learner and contextual factors. *Computer Assisted Language Learning*, 34(4), 483–505.
- Liu, H. et Song, X. (2021). Exploring “Flow” in young Chinese EFL learners' online English learning activities. *System*, 96, 102425. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102425>
- Liu, P., Zhang, Y. et Liu, D. (2022). Flow experience in foreign language writing: Its effect on students' writing process and writing performance. *Frontiers in Psychology*, 13, 952044. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952044>
- Lu, M. (2024). Exploring the relationships among emotions, willingness to communicate and flow experience in Chinese EFL learners: a structural equation modelling approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2314657>

- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. Dans C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele (dir.) *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (p. 11–30). Multilingual Matters.
- Mao, Y., Yang, R., Bonaiuto, M., Ma, J. et Harmat, L. (2020). Can flow alleviate anxiety? The roles of academic self-efficacy and self-esteem in building psychological sustainability and resilience. *Sustainability*, 12(7), 2987.
- Marszalek, J. M., Balagna, D., Kim, A. K. et Patel, S. A. (2022). Self-concept and intrinsic motivation in foreign language learning: The connection between flow and the L2 self. *Frontiers in Education*, 7, 975163. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.975163>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation (Fourth edition)*. Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Mierzwa-Kamińska, E. (2021). Enjoyment in the foreign language classroom: Does gender matter? A review of selected empirical studies. Dans K. Budzińska, O. Majchrzak (dir.) *Positive psychology in second and foreign language education* (p. 55–75). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_4)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Balises pour l'élaboration des programmes menant à une attestation d'études collégiales (AEC)*. <https://www.quebec.ca/education/cegep/services/documents-administratifs-cegeps>
- Moneta, G. B. (2021). On the conceptualization and measurement of flow. Dans S. Engeser (dir.), *Advances in flow research* (pp. 31–69). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1>
- Mueller, F. A. et Wulf, T. (2022). Blended learning environments and learning outcomes: The mediating role of flow experience. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100694.
- Nakamura, J. et Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. Dans C. R. Snyder et S. J. Lopez (dir.), *Handbook of positive psychology* (p. 89–105). Oxford University Press.
- Nakamura, J. et Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. Dans S. J. Lopez et C. R. Snyder (dir.), *Oxford handbook of positive psychology* (2ème éd., p. 195–206). Oxford University Press.
- Nakamura, J. et Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. Dans Csikszentmihalyi, M. (dir.), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (p. 239–263). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16)
- Nielsen, K. et Cleal, B. (2010). Predicting flow at work: investigating the activities and job characteristics that predict flow states at work. *Journal of occupational health psychology*, 15(2), 180–190. <https://doi.org/10.1037/a0018893>

- Oh, J. (2021). Teacher-student relationship and class flow in physical education class: The mediating effect of emotion regulation. *Nveo-Natural Volatiles & Essential Oils*, 8(4), 636–648. <https://www.nveo.org/index.php/journal/article/view/205>
- Özhan, Ş. Ç. et Kocadere, S. A. (2020). The effects of flow, emotional engagement, and motivation on success in a gamified online learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 2006–2031.
- Park, G. P. et French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2), 462–471.
- Pawlak, M., Kruk, M. et Zawodniak, J. (2022). Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English. *Language Teaching Research*, 26(4), 598–616.
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J. et Pasikowski, S. (2020). Investigating factors responsible for boredom in English classes: The case of advanced learners. *System*, 91, 102259. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102259>
- Payant, C. et Zuniga, M. (2022). Learners' flow experience during peer revision in a virtual writing course during the global pandemic. *System*, 105, 102715. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102715>
- Piniel, K. et Albert, Á. (2017). L2 motivation and self-efficacy's link to language learners' flow and anti-flow experiences in the classroom. Dans S. Letica Krevelj et R. Geld (dir.), *UZRT 2016: Empirical studies in applied linguistics* (p. 90–103). FF Press. <http://wp.ffzg.unizg.hr/ffpress>
- Piniel, K. et Zólyomi, A. (2022). Gender differences in foreign language classroom anxiety: Results of a meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 173–203.
- Prada, J., Guerrero-Rodriguez, P. et y Cabo, D. P. (2020). Heritage language anxiety in two Spanish language classroom environments: A comparative mixed methods study. *Heritage Language Journal*, 17(1), 92–113.
- Proietti Ergün, A. L., et Ersöz Demirdağ, H. (2024). The relation between Foreign Language Enjoyment, subjective well-being, and perceived stress in multilingual students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(7), 2575–2587. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2057504>
- Publications du Québec. (2022). *La Gazette officielle du Québec*. [https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers\\_client/lois\\_et\\_reglements/LoisAnnuelles/fr/2022/2022C14F.PDF](https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_client/lois_et_reglements/LoisAnnuelles/fr/2022/2022C14F.PDF)



- Rastegar, M. et Karami, M. (2015). On the relationship between foreign language Classroom anxiety, willingness to communicate and scholastic success among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 2387. <https://doi.org/10.17507/tp1s.0511.25>
- Ramzan, M., Javaid, Z. K., Kareem, A. et Mobeen, S. (2023). Amplifying Classroom Enjoyment and Cultivating Positive Learning Attitudes among ESL Learners. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 11(2), 2236–2246.
- Rivera-Macias, B., Lydén, H., Heikinmatti, S. et Leminen, A. (2023, 14 novembre). Facilitating Flow in Foreign Language Learning. *Laurea Journal*. <https://journal.laurea.fi/facilitating-flow-in-foreign-language-learning/#d26faeea>.
- Roy, Isabelle (2000). *Étude du processus d'élaboration et d'implantation de programmes par compétences : le cas de l'attestation d'études collégiales en techniques de production multimédia au Cégep de Matane* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski].
- Shahian, L., Pishghadam, R. et Khajavy, G. H. (2017). Flow and reading comprehension: Testing the mediating role of emotion. *Issues in Educational Research*, 27(3), 427–549.
- Shanti Manipuspika, Y. (2018). Correlation between Anxiety and Willingness to Communicate in the Indonesian EFL Context. *Arab World English Journal*, 9(2), 200–217. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no2.14>
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Scheneider, B. et Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspectives of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176.
- Schüler, J. (2007). Arousal of flow experience in a learning setting and its effects on exam performance and affect. *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie*, 21, 217–227.
- SRAM. (n.d.). Formation continue. Repéré le 14 décembre, 2024 à l'adresse <https://www.sram.qc.ca/fr/etudier-au-collegial/programmes-etudes-collegial/formation-continue>.
- Tian, Y. et Ou, L. (2023). How do personality traits of college students affect their learning flow experience?. *Learning and Motivation*, 83, 101917. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101917>.
- Tosun, B. (2018). Oh no! Not ready to speak! An investigation on the major factors of foreign language classroom anxiety and the relationship between anxiety and age. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 230–241.

- Wang, J. (2015). *The student perspective on competency-based education: Qualitative research on support, skills, and success*. Young Invincibles. <https://younginvincibles.org/wp-content/uploads/2015/10/Young-Invincibles-CBE-Paper.pdf>
- Wang, X. (2022). The predicative power of learner and teacher variables on flow in a Chinese blended English as a foreign language learning context. *Frontiers in Psychology, 13*, 849570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.849570>
- Wang, P. Y., Chiu, M. C. et Lee, Y. T. (2021). Effects of video lecture presentation style and questioning strategy on learner flow experience. *Innovations in Education and Teaching International, 58*(4), 473–483.
- Wang, X. et Huang, C. (2022). Conceptualization and measurement of flow in a Chinese blended English as a foreign language learning context. *Frontiers in Psychology, 13*, 839267. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.839267>
- Webster, J., Trevino, L. K. et Ryan, L. (1993). The dimensionality and correlates of flow in human-computer interactions. *Computers in human behavior, 9*(4), 411–426.
- Wisniewski, R., et Foster, L. R. (2021). *Addressing the social-emotional needs of adult learners to ensure workplace success: Combined practices that integrate social-emotional learning and employability skills*. American Association for Adult and Continuing Education.
- Zhang, H., Dai, Y. et Wang, Y. (2020). Motivation and second foreign language proficiency: The mediating role of foreign language enjoyment. *Sustainability, 12*(4), 1302. <https://doi.org/10.3390/su12041302>
- Zhang, J. et Fang, Q. (2023). Relationship between learning flow and academic performance among students: a systematic evaluation and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 14*, 1270642. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1270642>
- Zuniga, M. (2022, 23-25 juin). *The correlates of flow in the L2 classroom: Interaction between flow experience, task-type variables and learner affective profiles*. Psychology of Language Learning Conference, Cape Breton, Canada. <https://www.aaal.org/events/psychology-of-language-learning-conference>.
- Zuniga, M. et Payant, C. (2021). In flow with task repetition during collaborative oral and writing tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 24*(2), 48–69.
- Zuniga, M. et Simard, D. (2022). Exploring the intricate relationship between foreign language anxiety, attention and self-repairs during L2 speech production. *System, 105*, 102732. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102732>