

Le rôle des émotions dans les apprentissages : étude des devoirs d'allemand langue seconde à partir de la théorie contrôle-valeur

Catherine Audrin, *Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse*
Noémie Vauthey, *Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse*

RÉSUMÉ

Si les études récentes accordent de plus en plus d'importance aux émotions en contexte scolaire, la plupart d'entre elles portent sur l'émergence des émotions lors d'accomplissement de tâches en classe. Nous souhaitons ici investiguer sur les émotions ressenties durant la réalisation des devoirs à partir de la théorie de contrôle-valeur. Nous avons sollicité 120 élèves âgés de 12 à 15 ans, et mesuré à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté 1) leurs émotions lors de l'accomplissement des devoirs, 2) leurs perceptions de contrôle dans la réussite et la valeur attribuée aux devoirs. En outre, des analyses ont tenté d'établir s'il existait des liens entre celles-ci et leurs résultats scolaires en allemand langue seconde. Les analyses de trajectoires indiquent que les perceptions de contrôle et de valeur sont liées significativement à l'émergence de la joie, de l'anxiété et de l'ennui. Cependant, seule l'anxiété est significativement liée aux résultats scolaires. Cette étude souligne le rôle déterminant des perceptions de contrôle et de valeur dans les émotions ressenties durant les devoirs et sur les résultats scolaires. Ces résultats offrent des pistes d'applications concrètes pour les parents et les enseignants en proposant de développer le sentiment de contrôle et la valeur accordée aux devoirs.

Mots clés : émotions, devoirs, compétences spécifiques liées au sujet, enseignement d'une langue, enseignement secondaire

ABSTRACT

Although recent studies have placed increasing emphasis on emotions in the school context, most of them have investigated the emergence of emotions of achievement in the classroom. Our aim here is to investigate the emotions experienced during homework through the prism of control-value theory and its adaptation to the homework context. We asked 120 pupils aged 12–15 to complete self-report questionnaires to measure (1) their emotions of achievement, (2) their perceptions of control and value in relation to homework, and (3) their academic results in German as a second language. Path analyses suggest that perceptions of control and value are significantly related to the emergence of joy, anxiety, and boredom. However, only anxiety was significantly related to academic performance. This study highlights the decisive role of perceptions of control and value in the emotions felt during homework and in school results. These results offer concrete applications for parents and teachers by proposing to develop the feeling of control and the value placed on homework.

Keywords: emotions, homework, subject-specific skills, language learning, high school education

INTRODUCTION

Les devoirs à domicile sont une pratique fréquente en contexte scolaire, prenant des formes variées telles que des exercices, des projets, des exposés, ou encore l'apprentissage de vocabulaire. Malgré les efforts d'harmonisation de ces pratiques, la place accordée aux devoirs varie considérablement en fonction des enseignants et des matières. Les avis sur les bienfaits des devoirs sont également partagés : certains les considèrent comme indispensables pour consolider les acquis et promouvoir l'autonomie des élèves, tandis que d'autres les voient comme une source de stress et de fatigue, générant des émotions négatives, notamment lorsque l'élève n'atteint pas les résultats attendus malgré des efforts importants (Chouinard, Roy et al., 2022 ; Trautwein, Niggli et al., 2009).

Malgré l'intérêt de ce débat, nous nous intéressons ici à l'émergence des émotions dans le contexte des devoirs. En effet, un certain nombre d'études ont mis en évidence l'impact des émotions sur la motivation, l'engagement des élèves, ainsi que sur les résultats scolaires. Cependant, à notre connaissance, peu d'études

ont analysé les précurseurs des émotions des élèves et leurs conséquences directes dans le contexte des devoirs.

Cette recherche vise à explorer ces liens dans le cadre de l'apprentissage de l'allemand langue seconde, en s'appuyant sur divers modèles théoriques tels que la théorie « contrôle-valeur » de Pekrun (2006), et les modèles spécifiques aux devoirs de Trautwein et al. (2006) et Dettmers et al. (2011).

MISE EN CONTEXTE

Émotions dans le contexte scolaire

La littérature scientifique contient une pléthore de définitions des émotions. Dans cet article, nous optons pour celle proposée par Sander (2016, s. p.) qui définit les émotions comme :

une modification d'état rapide et transitoire en deux temps : (1) un déclenchement initial dû à la pertinence d'un événement (réel ou imaginé) menant à (2) une réponse dans plusieurs composantes (système nerveux périphérique, tendance à l'action, expression motrice et ressenti conscient).

Cette définition est ancrée dans le modèle des processus composants (Scherer et al., 2001), qui stipule que les émotions sont constituées de plusieurs composantes interdépendantes (Sander et Scherer, 2014). L'aspect central de ce modèle est l'évaluation cognitive. L'évaluation cognitive consiste en une évaluation de la pertinence de la situation à un instant *t*. En plus de la pertinence, l'individu évalue d'autres aspects de la situation, comme la nouveauté ou encore le sentiment de maîtrise de la situation. L'élément central de ce modèle est qu'une même situation pourra déclencher des émotions différentes chez un même individu à des moments différents, mais également différentes émotions entre différents individus au même moment.

L'évaluation cognitive précède l'implication d'un ensemble de processus. Parmi ceux-ci, le modèle des processus composants met en avant : 1) la composante physiologique (p. ex. : modification du rythme cardiaque), 2) la composante d'expression motrice (p. ex. : les expressions faciales, vocales et motrices), 3) la composante motivationnelle (p. ex. : tendance à la fuite ou à l'approche) et 4) la composante de sentiment subjectif. Cette dernière composante fait référence au « vécu » et au ressenti conscient qui émergent à la suite de l'ensemble des changements au sein des composantes mentionnées précédemment. Ainsi, le terme « émotion », tel que fréquemment utilisé dans le langage courant, est souvent réducteur, puisqu'il ne fait référence qu'au sentiment subjectif.

La théorie « contrôle-valeur » de Pekrun (2006) s'inscrit dans ce contexte, puisqu'elle stipule que les émotions émergent en contexte scolaire à la suite de l'évaluation cognitive que l'élève fait de la situation. Cette théorie propose que les évaluations cognitives de contrôle subjectif et de valeur subjective soient des antécédents centraux à l'émergence des émotions. Le contrôle subjectif fait référence à la perception que l'individu a de sa compétence. Cette dimension inclut la confiance que l'élève a en sa capacité à accomplir une tâche, mais également ses attentes quant au succès de l'activité en question. En ce sens, cette évaluation cognitive reflète la croyance de l'élève qu'il « contrôle » la situation. La valeur subjective fait quant à elle référence à

l'importance subjective que l'élève accorde à l'activité ou à ses conséquences. La valeur inclut la valeur intrinsèque (l'activité ou ses conséquences sont valorisées pour elles-mêmes) et la valeur extrinsèque (l'activité ou ses conséquences sont des instruments pour atteindre d'autres buts ; Pekrun, 2006).

Par exemple, si un élève maîtrise le vocabulaire d'allemand (contrôle élevé), il pourra ressentir de la joie lors de la révision de son vocabulaire. À l'inverse, s'il se sent dépassé par le vocabulaire à réviser (faible perception de contrôle), l'élève pourra ressentir du désespoir. La perception de valeur peut ensuite modérer l'effet qu'a la perception de contrôle sur les émotions : si cet élève n'accorde que peu de valeur à sa note d'allemand, il ne ressentira probablement que peu de désespoir, malgré son sentiment faible de contrôle.

Dans sa théorie, Pekrun (2006) fait par ailleurs la distinction entre différentes émotions d'accomplissements selon la dimension temporelle. Plus précisément, Pekrun (2006) propose que les émotions d'accomplissement puissent être prospectives (en anticipation d'une tâche à venir), concurrentes (ressenties durant la réalisation de la tâche) ou encore rétrospectives (ressenties lors de l'évaluation des résultats ou des conséquences de la tâche après coup). Dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrons sur les émotions concurrentes aux devoirs.

Un bon nombre d'études ont soutenu les postulats de la théorie « contrôle-valeur ». En particulier, elles ont mis en évidence des liens positifs entre le contrôle, la valeur et l'enthousiasme (p. ex., Putwain et al., 2018 ; Shao et al., 2020), ainsi qu'entre la valeur et l'anxiété (Peixoto et al., 2017 ; Shao et al., 2020). A contrario, la valeur semble liée négativement à la colère (Forsblom et al., 2022 ; Luo et al., 2016). D'autres études ont également apporté des preuves empiriques soutenant le lien entre la perception de contrôle et les émotions. Plus spécifiquement, Forsblom et al. (2022), Hagenauer et Hascher (2014) et Luo et al. (2016) ont montré que la perception de contrôle était positivement liée à l'enthousiasme, mais négativement à la colère, à l'ennui (Forsblom et al., 2022) et à l'anxiété (Luo et al., 2016 ; Shao et al., 2020).

Bon nombre d'études ont ainsi examiné l'impact des émotions d'accomplissement sur divers aspects de l'apprentissage, comme les ressources attentionnelles (Petiot et al., 2015), les motivations à l'apprentissage (Dupont et al., 2012), les stratégies (D'Mello et al., 2014 ; Muis et al., 2015 ; Pekrun et al., 2010) et les régulations de l'apprentissage (Pekrun et Stephens, 2012). La recherche sur les émotions d'accomplissement a également souligné leur importance et leur lien avec les performances scolaires (Pekrun et al., 2007). Dans cet article, nous nous intéressons aux émotions d'accomplissement liées aux devoirs dans le contexte de l'apprentissage de l'allemand comme langue seconde.

Émotions dans l'apprentissage d'une langue seconde

La majorité des recherches présentées ci-dessus ont été menées en sciences de l'éducation. Comme le soulèvent Shao et al. (2019) dans leur revue de littérature, si l'inclusion des émotions dans les recherches portant sur l'apprentissage d'une langue seconde (L2) date des années 1970, pendant longtemps, il n'a pas été question de définir de manière précise le terme « émotion ». En effet, les recherches menées dans ce contexte ont utilisé le terme « émotion » pour couvrir un ensemble de construits tels que la motivation, les attitudes, la personnalité, les intérêts, les orientations de buts, les croyances ou encore les stratégies d'apprentissage (Shao et al., 2019). La plupart de ces travaux se sont principalement orientés vers l'importance de l'anxiété dans l'apprentissage des langues (Botes et al., 2020 ; Dewaele et al., 2018 ; Dewaele et MacIntyre, 2014 ; Gregersen et al., 2014 ; Horwitz, 2001). Les résultats de ces études mènent notamment au constat que l'anxiété en L2 est liée à la perception de compétence dans la langue, au nombre de langues maîtrisées, au niveau d'études (Dewaele et MacIntyre, 2014) et à différentes attitudes face à l'apprentissage de la langue. Dewaele et al. (2018) ont toutefois nuancé l'importance des pratiques enseignantes dans l'émergence de l'anxiété en L2. Certaines études ont, par ailleurs, proposé des pistes pour inculquer aux apprenants comment faire face à l'anxiété en L2 (Gregersen

et al., 2014). En corollaire, cet engouement pour l'anxiété a diminué l'intérêt pour les autres émotions potentiellement impliquées dans l'apprentissage d'une L2. Ainsi, ce n'est que récemment que des recherches ont étudié d'autres émotions, comme la honte ou la culpabilité (Teimouri, 2018), mais également des émotions positives, comme l'enthousiasme (Dewaele et al., 2018).

Émotions et devoirs

Dans cette recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux émotions ressenties lorsque les élèves font leurs devoirs, c'est-à-dire les émotions concurrentes aux devoirs. Les devoirs sont définis comme des « tâches assignées aux élèves par les enseignants de l'école qui sont censés être accomplies en dehors des heures de cours » (Cooper, 1989, cité par Trautwein et al., 2009, p. 176 [traduction libre]). La question de la pertinence des devoirs, et de leurs avantages et inconvénients est largement débattue dans la littérature (Chouinard, Carpentier et al., 2022). Ces enjeux vont néanmoins au-delà du périmètre de cet article. Ici, nous nous intéressons plus précisément à conceptualiser l'émergence des émotions ressenties dans le contexte des devoirs ainsi qu'à leurs conséquences sur les résultats scolaires. Le modèle théorique de Dettmers et al. (2011) propose d'intégrer à la théorie contrôle-valeur (Pekrun, 2006) un autre modèle théorique portant sur les devoirs (Trautwein et al., 2006). Avant d'étudier le modèle de Dettmers et ses collègues, nous proposons un aperçu du modèle portant sur les devoirs de Trautwein et al. (2006).

Le modèle de Trautwein et ses collègues (2006) s'ancre dans les théories motivationnelles telles que la théorie attentes-valeurs d'Eccles (1983 ; Eccles et Wigfield, 2002). Les attentes et la valeur accordée aux devoirs sont au cœur de ce modèle. Les attentes de succès sont définies comme la conviction qu'a l'élève quant à sa capacité de réussir la tâche. La valeur, quant à elle, comprend plusieurs sous-dimensions : l'importance accordée à la réussite dans le domaine en question, le plaisir à s'engager dans l'activité, les bénéfices à long terme des devoirs et les coûts liés aux devoirs. Ces deux composantes,

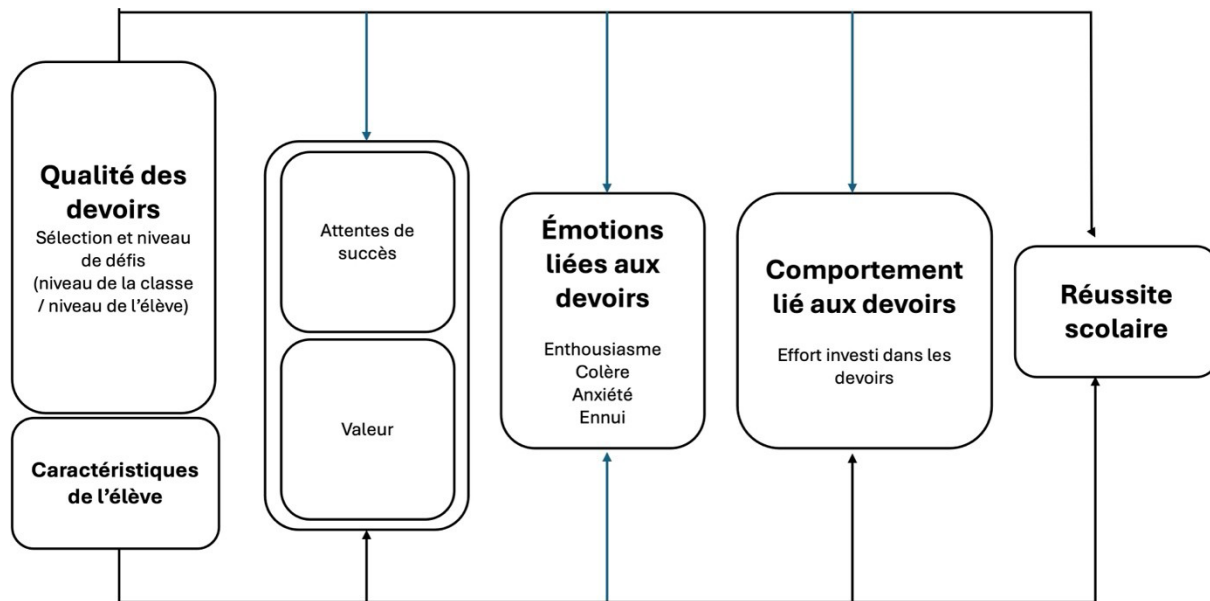
considérées comme motivationnelles, peuvent être rapprochées des concepts de « contrôle » et de « valeur » décrits plus haut dans la théorie de contrôle-valeur de Pekrun (2006). Le modèle de Trautwein et ses collègues (2006) postule que les attentes et la valeur prédisent les comportements liés aux devoirs (*homework behaviour*). Ces comportements comprennent notamment l'effort (comme la concentration, l'investissement, le nombre de tâches effectuées), le temps passé à faire les devoirs et les stratégies d'apprentissage. Le modèle décrit par ailleurs que les efforts fournis dans les devoirs prédisent positivement les résultats scolaires. Le test empirique de ce modèle a globalement soutenu les principaux postulats du modèle en soulignant que les idées principales de la théorie valeur-contrôle s'appliquaient également pour les efforts liés aux devoirs (Trautwein et al., 2006). Deininger et al. (2025) ont plus précisément proposé que les efforts fournis durant les devoirs s'avéraient des prédicteurs significatifs de la performance scolaire, tandis que le temps passé sur les devoirs ne l'était pas. Les auteurs ont cependant montré que, lorsqu'il s'agit des langues étrangères (français et anglais), la valeur (importance accordée à la matière) était un élément important pour prédire l'exécution des devoirs. Ce dernier point est particulièrement pertinent, puisque la thématique abordée dans ce travail est justement une langue étrangère. Notons également que le contexte dans lequel s'est déroulée cette étude confère un statut particulier à l'allemand comme langue étrangère. En effet, en Suisse, l'allemand représente la première langue nationale et est également la première langue étrangère obligatoire apprise par les élèves dès la 5^e année scolaire (Thonhauser, 2016).

Comme mentionné plus haut, le modèle proposé par Dettmers vise à intégrer le modèle de contrôle-valeur de Pekrun (2006) dans le modèle présenté ci-dessus portant sur les devoirs (Trautwein et al., 2006). Sur la base des théories présentées précédemment, le modèle de Dettmers et al. (2011 ; voir Figure 1) propose que la qualité des devoirs (qui fait référence à la qualité intrinsèque des devoirs en tant qu'outil d'apprentissage) prédise les attentes de succès et la valeur accordée aux

devoirs, qui, à leur tour, impactent les émotions liées aux devoirs, les comportements liés aux devoirs, et finalement, les résultats scolaires. Le concept de « qualité des devoirs » comprend deux sous-dimensions : 1) la sélection par l'enseignant de tâches appropriées et intéressantes, et 2) suffisamment exigeantes afin de renforcer l'apprentissage en classe. Par ailleurs, ces tâches doivent être bien intégrées à l'enseignement dispensé. Ainsi, le modèle proposé veut que la qualité des devoirs prédise les perceptions d'attentes (contrôle face aux devoirs) et de valeur (perception de l'utilité et du coût lié aux devoirs). Une sélection adéquate de devoirs est liée positivement aux attentes et à la valeur accordée aux devoirs. Les attentes et les perceptions de valeurs sont ensuite liées à l'émergence des émotions d'accomplissement : plus les perceptions de valeurs et les attentes sont élevées, moins les élèves rapportent d'émotions négatives (Dettmers et al., 2011). Enfin, les émotions, elles, prédisent l'effort fourni dans les devoirs. Le modèle propose finalement que l'effort fourni dans les devoirs prédise positivement la réussite scolaire dans la thématique liée aux devoirs.

Un certain nombre d'études empiriques soutiennent ce modèle. En particulier, Dettmers et al. (2011) ont mis en évidence que la qualité perçue des devoirs jouait un rôle important dans les émotions ressenties durant leur accomplissement. Par ailleurs, leurs résultats ont montré que ces effets étaient médiés par les attentes de succès et la valeur accordée aux devoirs. D'autres chercheurs ont mis en évidence le lien entre les émotions concurrentes aux devoirs et les efforts investis dans les devoirs (Dettmers et al., 2011), ainsi que dans la réussite scolaire (Goetz et al., 2012). Finalement, une étude a mis en évidence que les attentes de succès et de valeur étaient non seulement liées positivement à la réalisation des devoirs, mais également à la réussite scolaire (Avcı et al., 2025). Ces auteurs ont également montré que les attentes de succès et la valeur attribuée étaient liées positivement entre elles, mais négativement aux émotions négatives concurrentes aux devoirs. Cependant, il semble important d'étudier davantage les liens entre les émotions et la réussite scolaire. En effet, les récents travaux d'Avcı et al. (2025)

Figure 1
Illustration du modèle des devoirs



Note. Adapté de Dettmers et al. (2011).

ont montré des corrélations négatives entre les émotions et la réussite scolaire, mais n'ont pu mettre en évidence de liens significatifs entre ces concepts dans leurs analyses inférentielles.

Dès lors, étant donné le peu d'études ayant exploré les liens entre les attentes de succès, la valeur attribuée et les émotions concurrentes aux devoirs, et devant le peu de preuves tangibles au sujet de leurs liens avec la réussite scolaire, il nous semble en définitive crucial de les investiguer.

Question de recherche

L'objectif de cette recherche était d'examiner comment les croyances des élèves dans leur capacité de réussite des devoirs d'allemand et la valeur attribuée à ceux-ci influencent trois émotions d'accomplissement (la joie, l'anxiété et l'ennui) et comment, dans un second temps, les émotions sont liées aux résultats scolaires (c.-à-d., la moyenne des notes). Pour répondre à cette question de recherche, nous avons procédé à une étude par questionnaire. À partir de la littérature présentée ci-dessus et du contexte dans lequel l'étude s'est déroulée, nous posons deux hypothèses.

Notre première hypothèse postule que les attentes de succès (contrôle) face aux devoirs d'allemand influencent positivement la joie, et négativement l'ennui et l'anxiété chez les élèves — en tant qu'émotions concurrentes aux devoirs. Concernant la valeur accordée aux devoirs, nous postulons que celle-ci soit liée positivement à la joie, et négativement à l'ennui et à l'anxiété. Notre seconde hypothèse postule que la joie influence positivement les résultats scolaires, tandis que l'anxiété et l'ennui les influencent négativement.

MÉTHODE

Échantillon

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons sollicité 120 élèves issus de 6 classes différentes dans un établissement scolaire en Suisse. Les élèves étaient âgés de 12 à 15 ans et issus de 3 degrés scolaires différents (9^e année [40 élèves], 10^e année [41 élèves] et 11^e année [39 élèves]). Dans chaque degré scolaire, les élèves appartenaient à deux orientations différentes : la voie générale (VG) ou la voie pré gymnasiale (VP).

La voie générale forme les élèves à une orientation professionnelle, tandis que la voie prégyrnasiale accueille les élèves souhaitant poursuivre leurs études par une maturité (baccalauréat). La distribution des élèves est illustrée dans le Tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1

Distribution des élèves en fonction des degrés (9, 10 et 11) et de l'orientation (voie générale (VG) ou prégyrnasiale (VP))

Degré	Orientation	<i>n</i>	% du Total
9	VG	17	14,2 %
	VP	23	19,2 %
10	VG	20	16,7 %
	VP	21	17,5 %
11	VG	17	14,2 %
	VP	22	18,3 %

Note. *N* = 120.

Mesures

Pour mesurer les attentes de succès face aux devoirs, nous avons traduit les items utilisés dans l'étude de Trautwein, Niggli et al. (2009). Dans cette étude, les auteurs mesurent la perception des devoirs, et dix items sont dédiés à la mesure des attentes de succès ($\alpha = 0,89$). Voici un exemple de formulation des items : « Si je fais un effort, je peux accomplir tous mes devoirs d'allemand ». Les élèves devaient répondre au questionnaire sur une échelle de Likert en quatre points (1 = *pas du tout* à 4 = *tout à fait*).

Pour mesurer la valeur accordée aux devoirs, nous avons utilisé l'échelle proposée par Trautwein et al. (2006), qui consiste en six items ($\alpha = 0,88$), par exemple, « J'apprends toujours quelque chose de mes devoirs d'allemand ». Ici également, les élèves répondaient sur une échelle de Likert en quatre points (1 = *pas du tout* à 4 = *tout à fait*).

Finalement, pour mesurer les émotions de joie, d'anxiété et d'ennui, nous avons utilisé l'échelle de Lichtenfeld et al. (2012, traduite en français par Audrin et Hascoët, soumis),

en nous concentrant sur les items destinés à mesurer les émotions ressenties en contexte de réalisation des devoirs. Cette échelle consistait en huit questions (deux pour la joie [$\alpha = 0,74$], trois pour l'anxiété [$\alpha = 0,72$] et trois pour l'ennui [$\alpha = 0,82$]) qui étaient, par exemple, formulées comme suit : « Lorsque je fais mes devoirs d'allemand, je suis de bonne humeur ». Les modalités de réponses consistaient ici en cinq points (1 = *pas du tout* à 5 = *tout à fait*). Pour chaque questionnaire, nous avons conservé les modalités de réponse des échelles originales.

Nous avons également récolté les notes des élèves pour calculer la variable des résultats scolaires. Pour ce faire, nous avons pris, pour chaque élève, la moyenne des notes obtenues en allemand à la fin du premier semestre de l'année scolaire. Ces notes comprennent trois travaux scolaires évaluant trois compétences parmi la compréhension de textes écrits et oraux, ainsi que l'expression orale et écrite. Le quatrième travail est la moyenne de l'ensemble des évaluations intermédiaires portant sur la révision du vocabulaire et des verbes. À noter que les notes sont établies entre un et six et que la moyenne se situe à quatre. Afin de pouvoir relier les réponses aux questionnaires aux notes des élèves, une liste de correspondance entre le code anonyme utilisé par les élèves pour remplir le questionnaire et leur prénom a été établie. Une des autrices a effectué la correspondance entre chaque code unique et la note associée, puis le fichier contenant cette correspondance a été détruit.

Procédure

Avant la récolte de données en tant que telle, les élèves et leurs parents ont reçu des formulaires de consentement afin de leur présenter l'objectif de la recherche. Parmi tous les parents contactés, un seul élève n'a pas reçu l'autorisation de participer à l'étude et une autre activité lui a été proposée tandis que la classe y participait. La collecte de données s'est déroulée durant une classe d'allemand et a duré une dizaine de minutes. La passation du questionnaire commençait par un rappel aux élèves que les données étaient entièrement anonymes, qu'il n'y avait pas de réponse juste ou fautive, et que les élèves ne seraient pas jugés

sur leurs réponses. Il a également été rappelé aux élèves que les questions portaient sur les devoirs d'allemand, qui comprenaient les fiches d'exercices, les exercices issus du manuel ainsi que la révision du vocabulaire à la maison. Chaque question a été lue à voix haute afin que les élèves puissent tous avancer au même rythme. Ceci permettait également de s'assurer que l'ensemble des élèves comprennent bien la signification des questions afin de répondre à l'ensemble du questionnaire. Le questionnaire consistait d'abord en une mesure des attentes de succès face aux devoirs, des croyances quant à la valeur des devoirs, puis des émotions ressenties lors de leur réalisation.

Analyses de données

Après avoir agrégé les items pour obtenir une mesure par concept mesuré, nous avons effectué des analyses descriptives (moyennes, écarts-types, corrélations de Spearman). Nous avons ensuite effectué un modèle de trajectoire basé sur des régressions linéaires multiples nous permettant de relier la valeur attribuée et les attentes de succès aux émotions, ainsi que les émotions aux résultats scolaires. Le modèle testé est représenté dans la Figure 2 ci-dessous. Les analyses de trajectoire ont été effectuées avec le « package » lavaan en R (Rosseel et al., 2020).

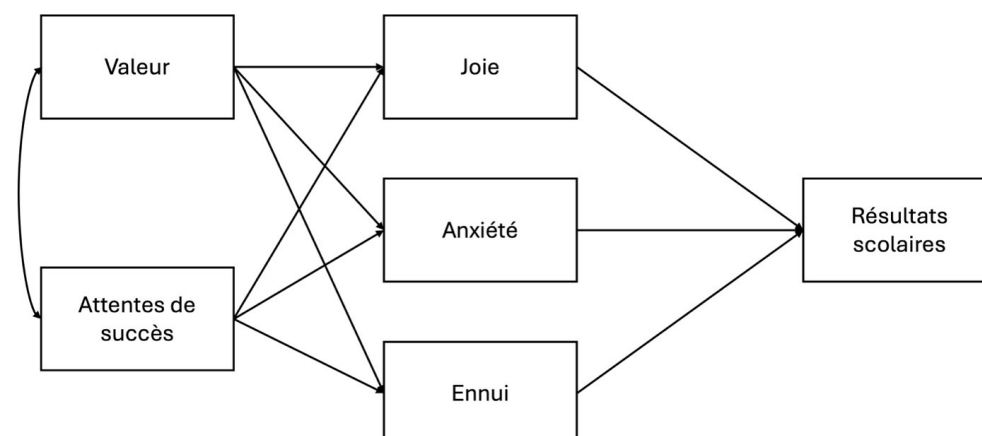
RÉSULTATS

Analyses descriptives

Les analyses descriptives sont rapportées dans le Tableau 2 ci-dessous et mettent en avant que la joie ($M = 1,64$, $ÉT = 0,81$) et l'anxiété ($M = 1,89$, $ÉT = 0,89$) sont relativement basses, tandis que l'ennui apparaît plus important chez les élèves ($M = 3,34$, $ÉT = 1,20$). Les attentes de succès ($M = 2,87$, $ÉT = 0,69$) ainsi que la valeur accordée aux devoirs ($M = 2,34$, $ÉT = 0,76$) sont relativement élevées, étant donné que la valeur maximale se situait à quatre.

Les résultats des corrélations de Spearman mettent par ailleurs en évidence que tant les attentes de succès que la valeur accordée aux devoirs sont liées aux émotions. Plus précisément, les attentes sont liées positivement à la joie ($r = 0,49$, $p < 0,001$) et négativement à l'anxiété ($r = -0,51$, $p < 0,001$) et à l'ennui ($r = -0,57$, $p < 0,001$). Cela signifie que plus l'élève a des attentes de succès élevées face aux devoirs, plus il ressent de la joie, mais moins il ressent de l'anxiété et de l'ennui. Pour ce qui est de la valeur attribuée, celle-ci est positivement liée à la joie ($r = 0,53$, $p < 0,001$), négativement à l'ennui ($r = -0,60$, $p < 0,001$), mais de manière non significative à l'anxiété ($r = 0,12$, *ns*). Ces résultats indiquent que plus l'élève accorde de la valeur aux devoirs, plus il ressent de la joie et moins il ressent de l'ennui lorsqu'il fait ses devoirs. Cette variable ne semble cependant pas associée de manière significative à l'anxiété.

Figure 2
Modèle hypothétique testé



Finalement, nos résultats mettent en évidence une association positive de toutes les variables mentionnées ci-dessus avec les résultats scolaires. Plus précisément, plus l'élève ressent de la joie, meilleurs sont ses résultats scolaires ($r = 0,23$, $p < 0,01$). Cependant, plus il ressent de l'ennui ($r = -0,27$, $p < 0,05$) ou de l'anxiété ($r = -0,32$, $p < 0,001$), moins ses résultats sont bons. En outre, plus les attentes de succès sont élevées, meilleurs sont les résultats ($r = 0,53$, $p < 0,001$), et plus la valeur accordée aux devoirs est élevée, plus les résultats sont élevés ($r = 0,27$, $p < 0,01$).

Analyses inférentielles

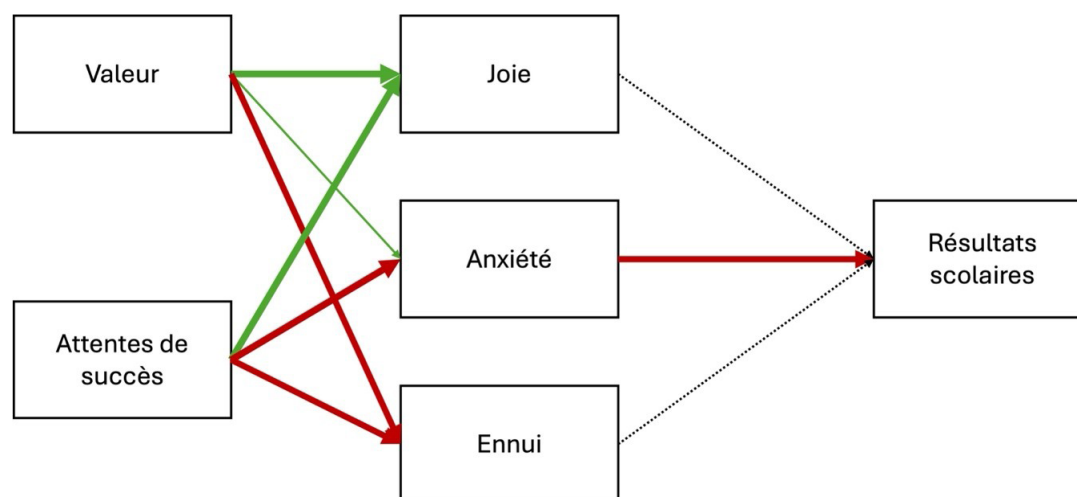
Les résultats des analyses testant le modèle représenté dans la Figure 2 sont illustrés dans la Figure 3 ainsi que dans le Tableau 3. Globalement, ces résultats soutiennent nos hypothèses. Notre première hypothèse concernait les liens entre la valeur attribuée et les attentes de succès avec les émotions. Comme postulé, nos résultats montrent que les attentes de succès et la valeur accordée aux devoirs d'allemand influencent positivement la joie ($\beta = 0,03$, $p < 0,001$; $\beta = 0,08$, $p < 0,001$, respectivement) et négativement l'ennui chez

les élèves ($\beta = -0,17$, $p < 0,001$; $\beta = -0,32$, $p < 0,001$). Les attentes de succès prédisent également négativement l'anxiété ($\beta = -0,24$, $p < 0,001$), tandis que la valeur accordée aux devoirs prédit positivement l'anxiété ressentie durant les devoirs ($\beta = 0,12$, $p < 0,05$). Ces résultats indiquent ainsi que plus les attentes de succès sont élevées, plus l'élève ressent de la joie, mais moins il ressent de l'anxiété et de l'ennui. Concernant la valeur accordée aux devoirs, les résultats montrent que plus l'élève accorde de l'importance aux devoirs, plus il ressent de la joie ainsi que de l'anxiété. A contrario, plus la valeur attribuée est élevée, moins l'élève ressent de l'ennui.

Concernant les liens entre les émotions et les résultats scolaires, les résultats soutiennent partiellement nos hypothèses. En effet, si l'anxiété est liée négativement aux résultats scolaires ($\beta = -0,06$, $p < 0,001$), nos analyses mettent en évidence un lien non significatif entre la joie et les résultats ($\beta = 0,04$, *ns*) et un lien marginal entre l'ennui et les résultats ($\beta = -0,03$, $p = 0,08$). Ces résultats laissent croire que plus l'élève ressent de l'anxiété lors des devoirs, moins il obtient des résultats scolaires élevés.

Figure 3

Modèle testé reliant la valeur attribuée et les attentes de succès aux émotions, puis aux résultats scolaires



Note. Les liens en rouge sont négatifs, tandis que les liens en vert sont positifs. Les liens épais sont significatifs à une valeur $p < 0,001$, les liens fins sont significatifs à une valeur $p < 0,01$. Les liens pointillés sont liés à une valeur $p > 0,05$.

Tableau 2*Moyennes (M), écarts-types (ÉT) et coefficients de corrélations de Spearman*

Variable	M	ÉT	skew	kurtosis	Joie	Anxiété	Ennui	Attentes	Valeur	Résultats scolaires
Joie	1,64	0,81	1,78	3,79	1,00					
Anxiété	1,89	0,89	1,47	2,17	-0,15	1,00				
Ennui	3,34	1,20	-0,09	-1,20	-0,64***	0,18*	1,00			
Attentes	2,87	0,69	-0,18	-0,84	0,49***	-0,51***	-0,57***	1,00		
Valeur	2,34	0,76	0,04	-0,78	0,53***	-0,12	-0,60***	0,53***	1,00	
Résultats scolaires	4,41	0,57	0,316	-0,36	0,23*	-0,32***	-0,27*	0,53***	0,27**	1,00

Note. * $p < 0,05$,**Tableau 3***Résultats du modèle de trajectoire prédisant les résultats scolaires d'après la valeur attribuée, les attentes de succès et les émotions (joie, anxiété, ennui)*

Variable prédictive	Variable prédite	Estimation	ES	t	p	IC 95 %	
						inférieur	supérieur
Attentes	Joie	0,03	0,01	2,97	0,001	0,01	0,05
Valeur	Joie	0,08	0,02	4,97	0,001	0,05	0,11
Attentes	Anxiété	-0,24	0,03	-7,15	0,001	-0,30	-0,17
Valeur	Anxiété	0,12	0,05	2,24	0,03	0,01	0,22
Attentes	Ennui	-0,17	0,04	-4,29	0,001	-0,25	-0,09
Valeur	Ennui	-0,32	0,06	-5,03	0,001	-0,45	-0,20
Joie	Résultats	0,04	0,07	0,63	0,53	-0,09	0,17
Anxiété	Résultats	-0,06	0,02	-3,43	0,001	-0,10	-0,03
Ennui	Résultats	-0,03	0,01	-1,74	0,08	-0,06	0,00

Note. ES = erreur standard.

DISCUSSION

Basé sur les cadres théoriques de la théorie contrôle-valeur (Pekrun, 2006) et de l'émergence des émotions durant la réalisation des devoirs (Dettmers et al., 2011), l'objectif de cette recherche était d'examiner comment les croyances des élèves dans leurs capacités de réussite des devoirs d'allemand et la valeur attribuée à ceux-ci sont liées aux émotions ressenties durant les devoirs. Si de nombreuses recherches ont porté sur les émotions en contexte d'accomplissement d'une tâche, peu d'études ont porté sur le contexte spécifique des devoirs (Dettmers et al., 2011; Goetz et al., 2012). Nous souhaitons également étudier dans quelle mesure les émotions ressenties dans ce contexte étaient liées à la réussite scolaire en allemand langue seconde et comment les perceptions de contrôle et de valeur étaient liées indirectement à la réussite scolaire. En interrogeant des élèves âgés de 12 à 15 ans, nos résultats soutiennent partiellement nos hypothèses, soulevant l'importance des émotions dans le contexte des devoirs et mettant en avant l'importance des évaluations cognitives, comme la valeur attribuée et les attentes de succès.

Relations entre la valeur attribuée, les attentes de succès et les émotions

Notre première hypothèse postulait que les attentes de succès et la valeur accordée aux devoirs d'allemand influenceraient la joie, l'ennui et l'anxiété chez les élèves lorsqu'ils effectuent leurs devoirs. Nos résultats démontrent que ces concepts sont effectivement liés de manière significative les uns aux autres. Plus précisément, la valeur attribuée et les attentes de succès sont liées positivement à la joie : plus l'élève a des attentes de succès élevées face aux devoirs et plus il leur attribue de la valeur, plus il ressent de la joie en les faisant. Ceci confirme non seulement notre hypothèse, mais s'avère également cohérent avec la littérature portant sur le sujet (p. ex., Forsblom et al., 2022; Hagenauer et Hascher, 2014) ainsi qu'avec la théorie contrôle-valeur (Pekrun, 2011).

L'effet des évaluations cognitives sur l'an-

xiété montre que les attentes de succès réduisent significativement l'anxiété : plus l'élève a confiance en ses capacités, moins il ressent de l'anxiété. Ce résultat corrobore ainsi la théorie de Pekrun (2006). À l'inverse, la valeur accordée aux devoirs augmente l'anxiété. Selon nos résultats, plus les élèves considèrent leurs devoirs d'allemand comme importants, plus ils ressentent de l'anxiété. Ce résultat contribue à la littérature examinant le lien entre la valeur attribuée et l'anxiété, et corrobore les résultats issus d'autres études qui ont également mis en évidence un lien positif entre la valeur attribuée et l'anxiété (Peixoto et al., 2017). Ce lien peut s'expliquer par le fait que, si un élève perçoit une activité comme importante, il pourra ainsi percevoir une pression accrue face à celle-ci (ou à ses conséquences) et ainsi ressentir de l'anxiété — a contrario, s'il lui semble que l'activité n'a pas d'importance, alors il n'est pas « nécessaire » de ressentir de l'anxiété (Pekrun, 2011). Cependant, d'autres études mériteraient d'être menées pour approfondir cette affirmation. Par ailleurs, il est possible que le contexte dans lequel l'étude a eu lieu (c.-à-d., la Suisse, où l'allemand est une langue nationale) ait pu favoriser le lien positif entre la valeur attribuée et l'anxiété.

Finalement, dans notre étude, les deux évaluations cognitives prédisent négativement l'ennui. Ainsi, plus l'élève attribue de la valeur aux devoirs et plus il s'y sent compétent, moins il ressent de l'ennui. Ces résultats corroborent non seulement les cadres théoriques invoqués, mais ils sont également cohérents avec des études précédentes (Forsblom et al., 2022; Peixoto et al., 2017; Pekrun et al., 2011).

Globalement, nos résultats mettent en avant l'importance des évaluations cognitives sur l'émergence des émotions dans le contexte des devoirs dans l'apprentissage d'une langue seconde. En particulier, l'association négative entre les attentes de succès et l'anxiété, mais également avec l'ennui, soulignent l'impact délétère que peut avoir un faible sentiment de contrôle sur le bien-être émotionnel des élèves.

Relations entre les émotions et la réussite scolaire

Notre seconde hypothèse supposait que les émotions auraient un impact sur les résultats scolaires en allemand. Puisque les élèves ressentent plusieurs émotions concomitantes, nous souhaitons intégrer les différentes émotions (joie, anxiété et ennui) dans nos analyses afin de pouvoir tenir compte du poids relatif de chacune d'elles dans l'explication des résultats scolaires en allemand. Si les corrélations ont révélé que toutes les émotions étaient significativement liées aux notes en allemand, une fois que l'ensemble des émotions étaient incluses dans le modèle, seule l'anxiété était liée de manière significative à la réussite — et à l'ennui dans une certaine mesure. Des effets similaires ont été observés dans la littérature (Burić et Sorić, 2012 ; Peixoto et al., 2017), où les auteurs ont suggéré que ces effets pouvaient être dus aux relations fortes entre les émotions — ce qui est effectivement le cas dans la présente étude, étant donné que les émotions sont liées significativement les unes aux autres. Dès lors, inclure plusieurs émotions « concurrentes » dans un même modèle affaiblirait leurs effets sur les mesures de la réussite.

Nos résultats mettent en avant un lien négatif entre l'anxiété et les résultats scolaires. Ce point souligne l'effet négatif de l'anxiété sur la réussite scolaire et est cohérent avec la littérature à ce sujet (Barroso et al., 2021 ; Botes et al., 2020).

Finalement, nos résultats indiquent que l'ennui pourrait avoir un impact délétère sur les succès scolaires (même si cette variable n'est que marginalement significative dans le modèle présenté en Figure 3). Ce résultat semble cohérent avec la littérature. La théorie de contrôle-valeur propose effectivement l'ennui comme une émotion négative désactivante. Ainsi, cette émotion est caractérisée par une volonté d'éviter la situation dans laquelle l'individu se trouve et par une diminution de la concentration, menant corollairement à un apprentissage superficiel (Putwain et al., 2018). L'ennui est ainsi fréquemment lié à une diminution de l'engagement (Linnenbrink-Garcia et al., 2016) et à des résultats scolaires moins élevés (Daniels et al., 2015; Putwain et al., 2018 ; Tam et al., 2019).

Limites et recherches futures

La première limite de cette étude porte sur la nature corrélationnelle des données, puisque les données ont été collectées de manière transversale. Ce type de design de recherche nous empêche de tirer des conclusions à propos de possibles relations causales. Dès lors, des études futures devraient opter pour des récoltes de données longitudinales, afin d'étudier les relations entre les émotions et les évaluations cognitives comme des processus dynamiques (Peixoto et al., 2017). Par ailleurs, certaines études semblent montrer que les attentes de succès peuvent interagir avec la valeur attribuée pour prédire non seulement les émotions, mais également les résultats scolaires (Shao et al., 2020). Des études futures pourraient également examiner davantage ces interactions.

Une autre limite de cette étude porte sur la mesure des perceptions des élèves quant à leurs devoirs. Cependant, les modèles théoriques portant sur les devoirs mettent en évidence l'importance de la qualité des devoirs comme prédicteur des perceptions de la valeur et des attentes de succès. Dans cette étude, la chercheuse s'est intéressée à la perception des devoirs « en général » ; ainsi, la question de la qualité d'un devoir et la variabilité entre les différents devoirs à effectuer n'ont malheureusement pas été abordées. Des études futures pourraient tenir compte de la qualité des devoirs perçue par les élèves et étudier ainsi dans quelle mesure la fluctuation de la qualité peut être liée à différents niveaux d'attentes de succès, d'attribution de valeur et également d'émotions.

Les modèles portant sur les devoirs montrent également l'importance de distinguer le niveau de compétence (ici les compétences linguistiques) de l'élève de celui du reste de la classe. Selon les auteurs, ceci permet de mettre en évidence l'effet de l'enseignant et de son enseignement (niveau de la classe), et de le distinguer de l'effet des élèves (Dettmers et al., 2011). Pour des raisons pratiques, nous n'avons pas pu effectuer cette distinction. Cependant, des études futures pourraient enquêter plus précisément sur les compétences linguistiques des élèves, mais également de la classe, afin

de distinguer l'effet enseignant de l'effet élève. Par ailleurs, le modèle de Dettmers et al. (2011) propose que les émotions aient un impact sur les résultats scolaires, mais également sur l'implication des élèves dans leurs devoirs. Comme le soulèvent Fernández-Alonso et al. (2015), il est crucial d'examiner les liens entre les devoirs et d'y intégrer des « variables d'ajustements », comme des caractéristiques sociologiques ou personnelles. Dès lors, il nous semble intéressant, pour de futures recherches, d'évaluer dans quelle mesure l'effort fourni dans les devoirs (tels la quantité d'efforts, le temps investi, la qualité de l'engagement ; Chouinard, Carpentier et al., 2022) est susceptible de médier le lien entre les émotions et les résultats scolaires.

Finalement, le modèle de Dettmers et al. (2011) proposait que les caractéristiques des élèves telles que les compétences cognitives, l'environnement familial ou encore le genre soient des variables importantes et susceptibles d'être modératrices sur les émotions ressenties face aux devoirs. Des études futures devraient se pencher davantage sur ces éléments. En particulier sur le soutien social (Knollmann et Wild, 2007 ; Orkin et al., 2017) ou les attitudes parentales face aux devoirs (Madjar et al., 2016), qui sont susceptibles de constituer des éléments importants à intégrer dans un modèle portant sur l'émergence des émotions durant les devoirs.

Implications pratiques

Les résultats de cette étude soulignent l'importance de renforcer la confiance des élèves en leur capacité à réussir pour favoriser l'apprentissage. Selon Trautwein, Niggli et al. (2009), fournir des retours positifs et spécifiques sur les réussites des élèves — du type « tu as bien réussi à utiliser le vocabulaire appris à la maison » —, en reconnaissant leurs efforts et leurs progrès, peut augmenter leurs attentes de succès. Cela valorise également l'utilité des devoirs et augmente ainsi la valeur accordée à cette tâche.

D'autres chercheurs recommandent de fixer des objectifs réalisables et stimulants pour les élèves (Dettmers et al., 2011) afin de renforcer leurs attentes de succès tout en les incitant à se dépasser. Une sélection judicieuse des mots

de vocabulaire à apprendre et une réduction du nombre d'évaluations formatives pourraient également s'avérer des mesures efficaces. Comme l'ont suggéré Trautwein, Niggli et al. (2009), lorsque les enseignants proposent aux élèves d'effectuer leurs devoirs par eux-mêmes, ces derniers rapportent moins d'émotions négatives. De plus, proposer des devoirs se référant à des tâches authentiques peut permettre d'augmenter la perception de valeur liée à la tâche et ainsi favoriser des expériences émotionnelles agréables (Pekrun, 2006).

Nos résultats ont également mis en évidence un faible niveau de joie ainsi qu'un haut niveau d'ennui ressentis par les élèves lorsqu'ils font leurs devoirs. Ces résultats sont cohérents avec la littérature, qui indique que les émotions négatives ont tendance à augmenter chez les adolescents (Sakaki et al., 2024). Pour augmenter la joie et diminuer l'ennui liés aux devoirs, Pekrun (2006) et Trautwein, Niggli et al. (2009) suggèrent de favoriser un environnement d'apprentissage qui soutient l'autonomie des élèves, de sorte que ceux-ci ressentent un niveau de contrôle élevé. Cela pourrait inclure des recherches autonomes sur la culture allemande ou des activités créatives liées aux intérêts des élèves (Trautwein, Schnyder et al., 2009 ; Xu, 2021). Trautwein et al. (2006) ainsi que Xu (2021) estiment que les élèves s'engagent mieux dans leurs devoirs lorsque ces derniers sont attrayants et qu'ils correspondent à leurs centres d'intérêt. Il convient donc de varier les tâches et les modalités, et de souligner l'importance des devoirs, afin d'augmenter la perception de valeur, notamment dans l'apprentissage du vocabulaire et des verbes (Chouinard et al., 2022).

L'environnement d'apprentissage promu au sein de la classe peut également être un moyen de valoriser les devoirs et d'augmenter la perception de contrôle qu'ont les élèves face à la langue apprise. Si l'élève se sent dans un environnement soutenant, dans lequel il peut poser des questions et demander de l'aide tout en se sentant à l'aise, ceci peut contribuer à promouvoir des émotions positives, de plus hautes perceptions de contrôle ainsi que de l'engagement dans les tâches (Petiot et Visioli, 2022). L'enseignant peut, par différents

moyens verbaux et non verbaux, ajuster l'environnement dans lequel les élèves évoluent et ainsi développer leurs intérêts, leur sentiment de contrôle et la valorisation de la matière.

CONCLUSION

Cette recherche visait à investiguer sur les relations entre les perceptions de contrôle et de valeur attribuée aux devoirs par les élèves, les émotions ressenties en les réalisant et leurs résultats scolaires dans l'apprentissage de l'allemand langue seconde. Les résultats montrent non seulement que les émotions sont liées aux résultats scolaires, mais également que l'évaluation de contrôle et la valeur accordée aux devoirs jouent un rôle important dans l'émergence de ces émotions. Dans ce contexte, l'article offre différentes pistes afin d'aider les élèves à augmenter leur perception de contrôle et la valeur attribuée aux devoirs.

RÉFÉRENCES

- Audrin, C. et Hascoët, M. (soumis). French validation of the Achievement Emotions questionnaire – Elementary Schools. *Canadian Journal of Behavioural Science*.
- Avci, S., Özgenel, M. et Avcu, A. (2025). Homework quality and student achievement: The mediating role of motivation and emotions. *Pedagogies: An International Journal*, 20(4), 509–528. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2424326>
- Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A. et Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147(2), 134–168. <https://doi.org/10.1037/bul0000307>
- Botes, E., Dewaele, J.-M. et Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26–56. <https://jpll.org/index.php/journal/article/view/botesetal>
- Burić, I. et Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 523–529. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.011>
- Chouinard, R., Carpentier, G. et Boudribila, Y. (2022). Les devoirs, corvée inutile ou indispensable opportunité d'apprentissage ? *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096359ar>
- Chouinard, R., Roy, N., Carpentier, G. et Bowen, F. (2022). Motivation, engagement et satisfaction des besoins psychologiques en formation initiale à l'enseignement lors des premières vagues de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 76–90. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-06>
- Daniels, L. M., Tze, V. M. C. et Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255–261. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.004>
- Deininger, H., Pieronczyk, I., Parrisius, C., Plumley, R. D., Meurers, D., Kasneci, G., Nagengast, B., Trautwein, U., Greene, J. A. et Bernacki, M. L. (2025). Using theory-informed learning analytics to understand how homework behavior predicts achievement. *Journal of Educational Psychology*, 117(1), 12–37. <https://doi.org/10.1037/edu0000906>
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C. et Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>

- 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. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K. et Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety : The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- D'Mello, S., Lehman, B., Pekrun, R. et Graesser, A. (2014). Confusion can be beneficial for learning. *Learning and Instruction*, 29, 153–170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.003>
- Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D. et Fagnant, A. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. *Revue française de pédagogie*, (181), 55–70. <https://doi.org/10.4000/rfp.3918>
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (p. 75–146). W. H. Freeman and Company.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. et Muñoz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085. <https://doi.org/10.1037/edu0000032>
- Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K. et Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' math achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 346–367. <https://doi.org/10.1037/edu0000671>
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S. et Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework : Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225–234. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>
- Gregersen, T., Macintyre, P. D. et Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574–588. <https://doi.org/10.1111/modl.12084>
- Hagenauer, G. et Hascher, T. (2014). Early adolescents' enjoyment experienced in learning situations at school and its relation to student achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 20–30. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i2.254>
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Knollmann, M. et Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 63–76. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173689>
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K. et Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>

- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A. et Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228–236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Luo, W., Ng, P. T., Lee, K. et Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275–282. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.017>
- Madjar, N., Shklar, N. et Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools*, 53(2), 173–188. <https://doi.org/10.1002/pits.21890>
- Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azevedo, R., Trevors, G., Meier, E. et Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning and Instruction*, 39, 168–183. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.003>
- Orkin, M., May, S. et Wolf, M. (2017). How parental support during homework contributes to helpless behaviors among struggling readers. *Reading Psychology*, 38(5), 506–541. <https://doi.org/10.1080/02711.2017.1299822>
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L. et Monteiro, V. (2017). “How do you feel about math?” : Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 385–405. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0299-4>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. Dans R. A. Calvo et S. K. D'Mello (dir.), *New perspectives on affect and learning technologies* (p. 23–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9625-1_3
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. et Perry, R. P. (2007). Chapter 2 - The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. Dans P. A. Schutz et R. Pekrun (dir.), *Emotion in education* (p. 13–36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. et Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. et Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance : The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R. et Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. Dans K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer et M. Zeidner (dir.), *APA educational psychology handbook. Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (p. 3–31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-001>
- Petiot, O. et Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.petio.2022.01>
- Petiot, O., Visioli, J. et Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 41–56. <https://doi.org/10.4000/rfp.4886>

- Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W. et Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54, 73–81. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.004>
- Rosseel, Y., Jorgensen, T. D., De Wilde, L., Oberski, D., Byrnes, J., Vanbrabant, L., Savalei, V., Merkle, E., Hallquist, M., Rhemtulla, M., Katsikatsou, M., Barendse, M., Rockwood, N. et Scharf, F. (2020). *lavaan: Latent Variable Analysis* (Version 0.6-7) [Software]. <https://CRAN.R-project.org/package=lavaan>
- Sakaki, M., Murayama, K., Frenzel, A. C., Goetz, T., Marsh, H. W., Lichtenfeld, S. et Pekrun, R. (2024). Developmental trajectories of achievement emotions in mathematics during adolescence. *Child Development*, 95(1), 276–295. <https://doi.org/10.1111/cdev.13996>
- Sander, D. (2016). *Psychologie des émotions*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-des-emotions/>
- Sander, D. et Scherer, K. R. (2014). Avant-propos. Dans D. Sander (dir.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 9–10). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2014.01.0009>
- Scherer, K., Schorr, A. et Johnstone, T. (dir.). (2001). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Oxford University Press.
- Shao, K., Pekrun, R., Marsh, H. W. et Loderer, K. (2020). Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction analysis. *Learning and Instruction*, 69, Article 101356. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101356>
- Shao, K., Pekrun, R. et Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, Article 102121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>
- Tam, K. Y. Y., Poon, C. Y. S., Hui, V. K. Y., Wong, C. Y. F., Kwong, V. W. Y., Yuen, G. W. C. et Chan, C. S. (2019). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1), 124–137. <https://doi.org/10.1111/bjep.12309>
- Teimouri, Y. (2018). Differential roles of shame and guilt in L2 learning: How bad is bad? *The Modern Language Journal*, 102(4), 632–652. <https://doi.org/10.1111/modl.12511>
- Thonhauser, I. (2016). Le « travail textuel » (Textarbeit) dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère à l'école primaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1441>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. et Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I. et Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.101.1.176>
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. et Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework–achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 77–88. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>
- Xu, J. (2021). Homework goal orientation, interest, and achievement: Testing models of reciprocal effects. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 359–378. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00472-7>