UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

Relation: Théorie de l'autodétermination et la compétence en FLE

Álvaro Chaves Ladino

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Table des matières

Introduction **1**

Contexte de l'institution 1

Justification 2

Problématique 3

Contexte 3

Délimitation du problème 4

Question de recherche 5

Objectifs de recherche 6

Objectif général 6

Objectifs spécifiques 6

Contexte conceptuel **7**

Antécédents 7

Axes théoriques 10

Dichotomie autonomie / hétéronomie 10

Acquisition de la langue 11

Motivation et autodétermination 12

Méthodologies **19**

De recherche 19

Type de recherche 19

Instruments de collecte et d'analyse de données 20
Techniques d'analyse de données 21
Caractérisation de la population 22
Proposition de l'intervention 24
Objectifs pédagogiques 24
Méthodologie de la proposition 24
Mise en œuvre de la proposition 27

Analyse des résultats **30**
Résultats quantitatifs 30
Résultats qualitatifs 41

Conclusions **51**
Synthèse des résultats 51
Réponse à la question de recherche 52
Apports de la recherche 53
Limites de la recherche 54
Perspectives et recommandations pédagogiques 55
Conclusion générale 57

Bibliographie **58**

Annexes **61**

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif public colombien traverse une période de transformation profonde, où l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) émerge comme un levier d'ouverture culturelle et d'équité sociale. Cette recherche s'inscrit dans cette dynamique, en interrogeant les mécanismes motivationnels qui soutiennent l'appropriation linguistique chez les adolescents.

Contexte de l'institution

L'école *Villemar El Carmen IED* est un établissement éducatif du district de Bogotá, situé à la Calle 20 D # 96 G - 51 (siège A). Fondé en 1963, il a connu plusieurs étapes marquantes dans son évolution institutionnelle selon ACADÉMICA, 2025. En 1985, il a initié le service éducatif pour les enfants présentant un déficit cognitif, marquant ainsi son identité inclusive. En 2002, il a finalement intégré différents établissements scolaires pour former un réseau de trois sièges, chacun avec deux journées académiques, consolidant ainsi son impact dans la localité de Fontibón.

Depuis 2009, l'école a élargi son offre éducative en incorporant, en plus de l'anglais, l'enseignement du français. Cette initiative vise à renforcer les actions pédagogiques en faveur d'une éducation de qualité, soutenue par des journées étendues et des activités d'apprentissage diversifiées. En 2023, l'institution a consolidé son profil plurilingue en offrant l'ensei-

gnement de l'anglais et du français dès l'éducation de base primaire, secondaire et jusqu'à l'éducation moyenne.

Aujourd'hui, l'école *Villemar El Carmen IED* se définit comme une communauté éducative inclusive, de haute qualité académique et humaine. Sa mission est de promouvoir le développement du plurilinguisme, en partant de la conviction que l'apprentissage des langues étrangères ouvre des portes vers le monde et favorise la mobilité sociale. L'établissement dispose d'équipes enseignantes engagées dans la formation de citoyens compétents, porteurs de savoirs communicatifs, capables de vivre la démocratie participative et de construire des projets de vie réussis, en assumant une responsabilité individuelle et collective vis-à-vis de leur environnement COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN I.E.D., 2025.

Justification

La pertinence de cette recherche repose sur la nécessité d'adapter l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) aux réalités contemporaines et aux besoins psychologiques des apprenants dans le secteur public colombien. L'importance de cette étude s'articule autour de plusieurs axes fondamentaux :

- **Pour l'enseignement du FLE en Colombie :** Ce projet contribue à la diversification des approches méthodologiques. En dépassant la simple transmission de connaissances linguistiques, il propose un modèle basé sur la *Théorie de l'Autodétermination* (SDT), offrant ainsi des pistes pour transformer le français d'une matière obligatoire en un outil d'expression personnelle et d'ouverture internationale.

- **Pour l'institution Villemar El Carmen IED :** La recherche soutient directement la mission de l'école en tant qu'établissement plurilingue et inclusif. Elle fournit des données concrètes sur l'efficacité des pratiques pédagogiques actuelles et propose une structure innovante qui renforce la qualité académique et le prestige de son offre

éducative en langues.

- **Pour les élèves :** L'impact est ici primordial. En plaçant l'autonomie, la compétence et la relation au centre de l'apprentissage, on ne cherche pas seulement à améliorer leurs notes, mais à renforcer leur sentiment d'auto-efficacité. Cela favorise un apprentissage plus durable et réduit l'anxiété liée à la prise de parole en langue étrangère, transformant l'élève en acteur de son propre savoir.

- **Pour les enseignants :** Cette étude offre aux professeurs de langues des outils réflexifs et des stratégies pratiques pour passer d'un rôle de contrôleur à celui de facilitateur (autonomy-supportive). Elle permet de repenser la gestion de classe et la conception de matériel pour créer un environnement plus stimulant et moins centré sur la sanction de l'erreur.

- **Sur le plan social :** Dans un contexte de vulnérabilité ou de ressources limitées, favoriser la motivation autodéterminée est un acte d'équité. Offrir aux élèves des outils pour apprendre à apprendre le français, c'est leur donner une clé de mobilité sociale et une compétence globale qui dépasse les frontières de la salle de classe.

Problématique

Contexte

Depuis la vulgarisation d'Internet, il y a eu une croissance énorme dans la disponibilité de matériel et d'outils pour apprendre en ligne. L'Internet a également permis l'augmentation des cours en ligne et le développement de nouvelles formes d'apprentissage autonome, motivées aussi bien par des raisons économiques que pédagogiques. Ce changement de paradigme remet en question le modèle traditionnel de la salle de classe centrée sur l'enseignant, plaçant l'élève au cœur du processus.

Des recherches récentes ont démontré une corrélation positive entre l'autonomie des élèves et leur compétence linguistique, notamment en anglais. Toutefois, la *théorie de l'autodétermination* (SDT) DECI et RYAN, 1985, 2000 met en évidence que l'autonomie ne constitue qu'une partie de la motivation autodéterminée. Celle-ci repose également sur deux autres besoins psychologiques fondamentaux : la compétence et la relation. En effet, les apprenants s'engagent plus durablement dans l'acquisition d'une langue étrangère lorsqu'ils se sentent capables de progresser (compétence) et lorsqu'ils établissent des liens significatifs avec leurs pairs et enseignants (relation).

La plupart de ces études ont été menées principalement en Amérique du Nord et en Asie. Ainsi, explorer ce cadre théorique en Colombie, et spécifiquement dans le secteur public, peut apporter des résultats de grande valeur. Il s'agit de comprendre comment mobiliser l'autonomie, la compétence et la relation dans la formation en français dans des contextes où cette langue est obligatoire mais où les ressources et le temps d'exposition restent souvent limités par rapport aux standards internationaux.

Délimitation du problème

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) établit des critères clairs pour l'apprentissage, visant l'acquisition d'un niveau d'indépendance (B2). Cependant, dans de nombreux contextes scolaires en Colombie, le nombre d'heures dédiées au FLE est restreint et l'organisation pédagogique reste souvent directive. Cette structure peut involontairement brider l'initiative de l'élève, transformant l'apprentissage en une tâche mécanique plutôt qu'en un projet personnel.

La SDT offre un cadre permettant d'analyser cette problématique sous un angle plus holistique. Si l'un des trois besoins fondamentaux (autonomie, compétence, relation) est négligé, la motivation intrinsèque s'étiole. Or, dans la pratique actuelle, les apprenants restent souvent dépendants de la méthodologie imposée, manquant d'occasions de développer une

autonomie réelle. De plus, le sentiment de compétence peut être fragilisé par une évaluation centrée sur l'erreur plutôt que sur le progrès, tandis que les espaces de coopération sociale sont parfois insuffisamment exploités au profit de travaux individuels isolés.

Cette situation met en évidence la nécessité de concevoir et de mettre en œuvre un projet pédagogique qui intègre explicitement les principes de la SDT. Il est impératif de transformer l'espace de classe en un environnement "nourrissant" (autonomy-supportive) afin de favoriser une motivation plus autodéterminée et de renforcer l'appropriation du FLE par les élèves de l'école Villemar El Carmen IED.

Question de recherche

Face à ce constat, cette étude cherche à répondre à l'interrogation suivante :

> *En quoi la mobilisation d'un projet pédagogique inspiré de la théorie de l'autodétermination (SDT) — visant à satisfaire les besoins d'autonomie, de compétence et de relation — peut-elle contribuer au développement de la compétence en FLE des élèves de l'école Villemar El Carmen IED ?*

Objectifs de recherche

Afin d'apporter une réponse structurée à la question de recherche, on a défini les objectifs suivants :

Objectif général :

Déterminer les effets de la mobilisation d'un projet pédagogique basé sur la théorie de l'autodétermination (SDT), qui vise à renforcer l'autonomie, la compétence et la relation, sur le développement de la compétence en FLE des élèves de l'école Villemar El Carmen IED.

Objectifs spécifiques :

- **Identifier** les stratégies pédagogiques actuelles et les besoins perçus par les élèves pour satisfaire les piliers de l'autonomie, de la compétence et de la relation dans l'apprentissage du FLE.
- **Concevoir** un projet éducatif innovant intégrant ces stratégies afin de stimuler l'évolution de la motivation autodéterminée des apprenants.
- **Mettre en œuvre** le projet de manière expérimentale auprès d'un groupe cible d'élèves de l'école Villemar El Carmen IED.
- **Évaluer** de manière qualitative et quantitative les effets du projet sur la motivation et la compétence linguistique en FLE des participants.

Contexte conceptuel

Antécédents

L'autonomie a été reconnue comme un outil bénéfique pour la croissance personnelle et, spécifiquement, pour l'apprentissage de langues. Trois approches sont considérées comme antécédents pour ce mémoire. En premier lieu, WANG et RYAN, 2020 examinent le changement du contrôle entre l'élève et le professeur dans une école privée chinoise. Ils explorent les façons qui facilitent ou gênent le changement du contrôle et leur perception de ces actions. Ils ont travaillé avec deux cas d'études entre neuf professeurs de l'école. Deuxièmement, RODRÍGUEZ, 2018 développe une intervention dans une école colombienne où elle a trouvé une grande dépendance des élèves aux professeurs pour le développement de leurs activités, c'est-à-dire, hétéronomie et soumission à leur opinion. Elle a travaillé avec un groupe de filles (CM2, salle 505) à qui elle a fait une proposition de travail collaboratif pour promouvoir leur autonomie.

WANG et RYAN ont étudié les données d'un semestre de 18 semaines entre lesquelles il y avait des vidéos, audios, discussions après classes, interviews individuelles et documents (curriculum, plans de cours, etc). Pour analyser les classes et la transition du contrôle, ils ont utilisé les vidéos minute à minute, les ont codifiés pour identifier chaque phase de la leçon. Toutes les autres ressources ont été transcrites. Par rapport aux résultats, ils ont trouvé des phases d'auto-apprentissage individuel, de discussion en groupe, de présentation en

groupe, de retour d'information par les pairs, d'évaluation par les pairs et d'internalisation individuelle. Ces phases ont été désignées par le directeur comme étant les six phases d'un cycle de construction de connaissances en collaboration.

Cette étude souligne une tension fondamentale : bien que les enseignants valorisent théoriquement l'autonomie, la mise en œuvre pratique se heurte souvent à des habitudes pédagogiques ancrées. L'observation minutieuse de WANG et RYAN démontre que la transition vers l'autonomie n'est pas un événement ponctuel mais un processus cyclique de "construction de connaissances". Cela suggère que pour notre contexte à l'IED Villemar El Carmen, l'autonomie ne doit pas être introduite comme une rupture, mais comme une restructuration graduelle des phases de la leçon.

Comme mentionné avant, RODRÍGUEZ a mobilisé un projet d'autonomie dans le cadre d'une recherche-action afin d'améliorer et de faire prendre conscience des pratiques sociales. Elle a sélectionné des instruments pour rendre compte de la pertinence de la proposition et pour analyser et comprendre le développement de l'autonomie dans l'apprentissage du FLE. Ce sont la grille d'autorégulation, les artefacts, activités évaluatives, carnet de terrain et enregistrement avec des commentaires des filles et de la professeure du cours. Aussi, il faut mentionner les stratégies utilisées dans la partie pédagogique du projet, c'étaient des stratégies cognitives et métacognitives : mémorisation, cartes mentales, répétition ; et autorégulation, respectivement.

L'apport de Camacho est crucial pour notre recherche car il transpose la problématique de l'autonomie dans le milieu scolaire public colombien. En identifiant la "dépendance" comme un obstacle majeur, elle met en lumière le besoin d'outils de métacognition. Les résultats montrent que l'interaction sociale n'est pas seulement un outil de communication, mais un moteur de l'autonomie : en travaillant ensemble, les élèves cessent de voir l'enseignant comme l'unique source de savoir.

Un troisième apport provient de l'étude de LEEMING et HARRIS, 2022, qui s'appuie sur

la théorie de l'autodétermination pour analyser les formes de motivation impliquées dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les auteurs ont examiné la validité d'un ensemble d'outils psychométriques destinés à mesurer les différents types de motivation autodéterminée – amotivation, motivation extrinsèque contrôlée et motivation intrinsèque – chez des apprenants de langues. Leurs résultats montrent que des profils motivationnels distincts peuvent être identifiés et que ces profils sont étroitement liés au degré d'autonomie perçue par les apprenants. Cette contribution confirme le lien profond entre la structure psychologique de l'élève et sa capacité à s'engager de manière autonome dans des tâches linguistiques complexes.

L'étude de LEEMING et HARRIS, 2022 apporte une rigueur méthodologique essentielle à la compréhension de la motivation autodéterminée en milieu scolaire. À travers une analyse de Rasch, les auteurs ont validé l'efficacité des échelles de mesure telles que la *Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS) et la *Language Learning Orientation Scale* (LLOS), démontrant que la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence est directement liée à la performance linguistique. Un apport crucial de leur recherche pour ce mémoire est la distinction entre les formes de motivation : ils prouvent que les régulations externes (récompenses ou pressions) n'ont aucune corrélation significative avec l'amélioration des compétences en compréhension orale et écrite. Au contraire, seule la motivation intrinsèque et la régulation identifiée prédisent une progression réelle. Cette conclusion renforce notre hypothèse de travail selon laquelle l'intervention pédagogique à l'IED Villemar El Carmen ne doit pas viser une simple soumission aux consignes, mais une internalisation des objectifs d'apprentissage. En favorisant un environnement qui soutient l'autonomie, on agit sur les leviers psychologiques qui, selon LEEMING et HARRIS, sont les seuls capables de transformer l'engagement de l'élève en une compétence durable en FLE.

Axes théoriques

Dans ce projet de recherche, on mobilise trois axes théoriques : d'une part, la dichotomie autonomie / hétéronomie à partir de BENSON, 2007 ; d'autre part, l'acquisition de la langue selon les principes proposés par S. KRASHEN, 1981 ; enfin, la théorie de l'autodétermination (Self-Determination Theory), qui permet de comprendre le rôle de la motivation autodéterminée dans le développement de l'autonomie des apprenants.

Dichotomie autonomie / hétéronomie

Dans les années 1970 le concept d'autonomie entre dans les domaines de l'enseignement et l'apprentissage, notamment à partir du Projet des Langues Modernes du Conseil de l'Europe et la publication de l'article séminal de HOLEC, 1981 où il définit l'autonomie en éducation comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ».

Cette définition de Holec implique une décentralisation du pouvoir éducatif. Prendre en charge son apprentissage signifie que l'apprenant doit être capable de fixer ses objectifs, de choisir ses méthodes et d'évaluer ses progrès. Dans le contexte de ce mémoire, on explore comment cette capacité peut être cultivée dans un environnement où l'hétéronomie — le fait d'être dirigé par des règles et des volontés extérieures — est la norme dominante. L'hétéronomie n'est pas seulement une absence d'autonomie, c'est un système de dépendance qui infantilise l'apprenant et limite sa compétence créative en FLE.

Autonomie et fondements philosophiques

D'après BENSON, 2007, l'idée de l'autonomie de l'apprenant trouve ses racines dans les écrits philosophiques européens, notamment ceux d'Emmanuel Kant et de John Stuart Mill. Pour Kant, l'autonomie est l'acte de se donner à soi-même sa propre loi, ce qui s'oppose

à l'obéissance aveugle. Dans le cadre éducatif, cela se traduit par le développement d'attributs et de valeurs qui permettront à l'individu de jouer un rôle actif dans une société démocratique.

Autonomie dans l'enseignement : au-delà de la méthode

La définition de HOLEC, 1981 reste la plus citée, mais LITTLE, 1991 enrichit cette vision en ajoutant que l'autonomie dépend du développement d'une capacité de « détachement, de réflexion critique, de prise de décision et d'action indépendante ».

Cette distinction est primordiale : l'autonomie n'est pas une méthode d'enseignement (comme le travail individuel), mais un état psychologique et une capacité cognitive. Un élève peut travailler seul tout en étant hétéronome (s'il suit strictement des ordres externes), tandis qu'un élève peut être autonome au sein d'un groupe en prenant des décisions critiques. Pour notre étude, cela signifie que l'intervention pédagogique doit viser la transformation de l'attitude de l'élève face au savoir.

Acquisition de la langue

Pour la justification de cet axe on utilise la théorie de l'acquisition des langues de Stephen Krashen S. KRASHEN, 1981.

Acquisition	**Apprentissage**
Naturel	Formel
Inconscient (subconscient)	Conscient
Implicite (sens)	Explicite (forme)

TABLE 1 : Comparaison entre processus selon Krashen (1981)

L'originalité de Krashen réside dans son affirmation que « l'apprentissage » n'aboutit jamais à « l'acquisition ». Les règles mémorisées consciemment ne servent que de "moniteur" ou de correcteur, mais ne permettent pas la fluidité spontanée. Pour favoriser l'autonomie,

il faut donc privilégier des situations d'acquisition où l'élève s'approprie la langue de manière authentique.

Toute la théorie de Krashen se base sur 5 hypothèses, dont l'une des plus importantes pour ce travail est l'hypothèse du **filtre affectif**. Entre les variables affectives, on trouve : la motivation, l'auto-confiance et l'anxiété. Un filtre affectif "haut" bloque l'entrée de l'input linguistique, même si celui-ci est compréhensible.

Motivation et théorie de l'autodétermination (SDT)

Origines et fondements de la théorie

La théorie de l'autodétermination (*Self-Determination Theory*, SDT), développée par Edward L. Deci et Richard M. Ryan à partir des années 1970 et formalisée dans leur ouvrage fondateur de 1985, constitue l'un des cadres théoriques les plus influents dans la psychologie contemporaine de la motivation (DECI & RYAN, 1985). Contrairement aux approches béhavioristes qui réduisent la motivation à des mécanismes simples de récompense et de punition, la SDT s'inscrit dans une perspective organisationnelle et humaniste : elle postule que les êtres humains possèdent une tendance innée et active vers la croissance psychologique, l'intégration des expériences et la recherche d'un sentiment de cohérence interne (RYAN & DECI, 2000). Cette orientation naturelle vers le développement n'est cependant pas automatique ; elle requiert un environnement social qui la nourrit en satisfaisant les besoins psychologiques fondamentaux de l'individu.

La SDT n'est pas une théorie monolithique mais une macro-théorie articulée autour de plusieurs sous-théories complémentaires, chacune répondant à des phénomènes motivationnels distincts (RYAN & DECI, 2017). Dans le cadre de cette recherche, deux d'entre elles revêtent une importance particulière : la **Théorie de l'Évaluation Cognitive** (TEC), qui analyse comment les conditions contextuelles — récompenses, évaluations, degré de

contrôle exercé par l'enseignant — affectent la motivation intrinsèque de l'apprenant (DECI & RYAN, 1985) ; et la **Théorie de l'Intégration Organisationnelle** (TIO), qui décrit le processus par lequel des motivations initialement extérieures peuvent être progressivement internalisées et intégrées au soi de l'individu (RYAN & DECI, 2000).

Le continuum de l'autodétermination

L'une des contributions conceptuelles les plus décisives de la SDT est la description d'un **continuum de l'autodétermination**, qui permet de dépasser la dichotomie simpliste entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Selon RYAN et DECI, 2000, les motivations humaines s'organisent sur un spectre allant de l'amotivation totale jusqu'à la motivation intrinsèque pleinement épanouie, en passant par plusieurs formes de régulation extrinsèque qui se distinguent selon leur degré d'intériorisation. Ce continuum, repris et approfondi par VALLERAND, 1997 dans un modèle hiérarchique, est fondamental pour comprendre les dynamiques motivationnelles observées dans les groupes d'élèves.

Type de motivation	Description	Exemple en FLE
Amotivation	Absence totale d'intention d'agir ; sentiment que l'effort est inutile.	« Je ne vois aucune raison d'apprendre le français. »
Régulation externe	Comportement dicté par des récompenses externes ou pour éviter des punitions.	« J'apprends pour avoir une bonne note. »
Régulation introjectée	Pression interne non intégrée ; culpabilité, honte ou ego impliqué.	« Je dois apprendre, sinon je me sentirai incapable. »
Régulation identifiée	L'activité est perçue comme personnellement utile ou importante.	« Apprendre le français m'ouvrira des portes. »
Régulation intégrée	Pleinement assimilée à l'identité de la personne ; cohérente avec ses valeurs profondes.	« Parler le français fait partie de qui je suis. »
Motivation intrinsèque	Engagement par intérêt, plaisir et satisfaction inhérents à l'activité elle-même.	« J'apprends le français parce que j'adore cette langue. »

TABLE 2 : Le continuum de l'autodétermination, adapté de Ryan & Deci (2000).

Ce tableau illustre un aspect crucial : les formes de motivation ne sont pas simplement « bonnes » ou « mauvaises ». Les régulations identifiée et intégrée, bien qu'extrinsèques par leur origine, sont des formes de motivation **autonome**, car l'individu a intériorisé la valeur de l'activité. C'est le processus d'**internalisation** — le passage de la régulation externe vers la régulation identifiée ou intégrée — qui constitue l'enjeu pédagogique central de la SDT (DECI & RYAN, 2000). Dans le contexte de l'enseignement du français à l'IED Villemar El Carmen, favoriser cette internalisation signifie aider les élèves à passer de « j'apprends pour ma note » à « j'apprends parce que le français m'est utile » ou, idéalement, « parce que j'en trouve un intérêt réel ».

Les besoins psychologiques fondamentaux : satisfaction et frustration

Au cœur de la SDT se trouve la **Théorie des Besoins Psychologiques Fondamentaux** (BPNT), qui postule que trois besoins universels doivent être satisfaits pour garantir le fonctionnement psychologique optimal et la qualité de la motivation (RYAN & DECI, 2017). Ces besoins ne sont pas des désirs culturellement construits, mais des nécessités psychologiques universelles dont la satisfaction est indispensable à la croissance et au bien-être :

1. **Le besoin d'autonomie :** Il s'agit du besoin de se sentir comme l'agent volontaire de ses propres actions — non pas l'absence de règles ou de directives, mais le sentiment que ses comportements émanent de ses propres valeurs et intentions. Un élève ressent ce besoin lorsqu'il choisit la manière d'aborder une tâche ou lorsque les raisons de faire une activité lui semblent avoir du sens (DECI & RYAN, 2000).

2. **Le besoin de compétence :** C'est le besoin de se sentir efficace et capable de produire les résultats souhaités dans l'environnement dans lequel on évolue. Il ne s'agit pas d'une performance objective, mais d'une *perception subjective* de l'efficacité personnelle. Un apprenant dont le besoin de compétence est satisfait fait confiance à sa capacité de progresser, même face à la difficulté (DECI & RYAN, 1985).

3. **Le besoin de relation à autrui :** Il s'agit du besoin de se sentir connecté à d'autres personnes, de ressentir de la bienveillance et de l'appartenance. Dans le contexte scolaire, cela implique autant les relations avec les pairs que la perception d'un lien de confiance et d'intérêt avec l'enseignant (RYAN & DECI, 2017).

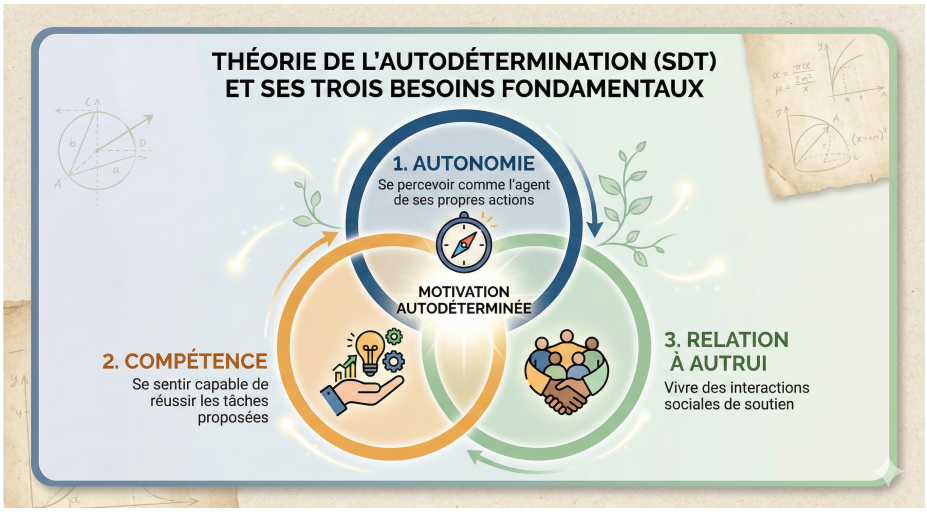


FIGURE 1 : Les trois besoins psychologiques fondamentaux de la TAD DECI et RYAN, 2000.

Un apport théorique majeur des travaux récents de Deci et Ryan est la distinction entre la **satisfaction** et la **frustration** de ces besoins (RYAN & DECI, 2017). Ces deux états ne sont pas les deux pôles d'une même dimension : la frustration d'un besoin n'est pas simplement l'absence de sa satisfaction, mais un état psychologique actif qui génère des effets néfastes distincts — rigidité, défensivité, amotivation et, dans les cas extrêmes, mal-être. Cette nuance est déterminante pour l'interprétation de nos données : un élève dont le besoin de compétence est *frustré* (et pas simplement « peu satisfait ») développera activement une résistance à la tâche, ce qui se manifestera par des comportements d'évitement et de décrochage bien plus prononcés qu'une simple absence d'enthousiasme.

La Théorie de l'Évaluation Cognitive et le rôle de l'environnement pédagogique

La **Théorie de l'Évaluation Cognitive** (TEC) explique comment les facteurs environnementaux — en particulier les pratiques de l'enseignant — peuvent soutenir ou, au contraire, miner la motivation intrinsèque des apprenants (DECI & RYAN, 1985). Selon cette sous-théorie, tout événement contextuel peut être perçu par l'apprenant sous deux angles : son *aspect informationnel* (il me donne un retour sur ma compétence) ou son *aspect contrôlant* (il oriente mon comportement de l'extérieur). Lorsque l'environnement est perçu comme informationnel — feedback constructif, choix laissé à l'élève, justifications des tâches —, la motivation intrinsèque est renforcée. Lorsqu'il est perçu comme contrôlant — notes comme seule récompense, punitions, pression de la performance —, la motivation intrinsèque s'érode et cède la place à des régulations de plus en plus externes (DECI & RYAN, 2000).

Ces principes ont été appliqués à la pratique enseignante dans le concept de **soutien à l'autonomie**, défini comme un ensemble de comportements pédagogiques qui nourrissent l'agentivité de l'apprenant. REEVE, 2009 identifie quatre composantes clés de ce soutien : (1) fournir des justifications rationnelles pour les activités demandées ; (2) reconnaître et prendre en compte la perspective de l'élève ; (3) offrir des opportunités de choix ; et (4) minimiser le recours à des langages directifs ou punitifs. À l'inverse, le style pédagogique contrôlant — où l'enseignant impose des solutions, exerce une pression temporelle forte et utilise des récompenses tangibles comme levier — nuit directement à l'internalisation et génère une dépendance à la régulation externe.

Application de la SDT à l'apprentissage des langues étrangères

L'application du cadre de la SDT au domaine de l'acquisition des langues étrangères a été développée de façon systématique par Kimberly A. Noels et ses collaborateurs. Dans une

étude fondatrice, NOELS et al., 2000 ont adapté le continuum de l'autodétermination au contexte de l'apprentissage d'une L2, en construisant un outil psychométrique dédié — la *Language Learning Orientations Scale* (LLOS) — qui permet de mesurer les différents profils motivationnels des apprenants de langue. Leurs résultats révèlent que plus les apprenants se situent vers le pôle autonome du continuum (motivation identifiée ou intrinsèque), plus ils investissent dans l'apprentissage de manière durable, avec un plus grand plaisir et une meilleure persistance face aux difficultés.

NOELS, 2001 a par ailleurs démontré que le style de communication de l'enseignant joue un rôle médiateur déterminant : un style perçu comme informatif et non contrôlant prédit directement des niveaux plus élevés de motivation autodéterminée chez les apprenants. Cette conclusion établit un lien direct entre les comportements pédagogiques observables et les structures motivationnelles internes des élèves — lien qui est au cœur de la démarche de cette recherche.

Dans une perspective complémentaire, USHIODA, 2011 argue que la motivation en langue ne peut pas être dissociée de l'identité de l'apprenant. Pour elle, l'apprenant n'est pas un simple récipient de motivation, mais une « personne entière » dont les buts, les expériences et l'appartenance culturelle façonnent le rapport à la langue cible. Cette vision *qualitative* et *dynamique* de la motivation rejoint les propositions de la SDT en insistant sur le fait que l'internalisation ne peut se produire que lorsque la langue est vécue comme liée à la vie réelle et à l'identité de l'apprenant.

Enfin, les travaux de LEEMING et HARRIS, 2022 ont fourni une validation empirique récente de l'efficacité des échelles LLOS et BPNSFS dans un contexte de langue étrangère, confirmant que les profils motivationnels autodéterminés prédisent de manière significative les performances en compréhension orale et écrite, tandis que la motivation extrinsèque pure n'entretient aucune corrélation significative avec la réussite linguistique réelle. Cette conclusion, directement applicable au contexte de l'IED Villemar El Carmen, renforce l'hypothèse centrale de ce mémoire.

Articulation finale des axes théoriques

L'intégration de ces trois perspectives — sociologique (Benson), cognitive (Krashen) et psychologique (Deci & Ryan) — permet de structurer une intervention pédagogique cohérente. Cette recherche vise à concevoir un dispositif où :

- **La transition de l'hétéronomie vers l'autonomie (Axe 1) :** Le passage d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à une prise en charge de l'apprentissage est facilité par la mise en place de stratégies de choix et d'auto-évaluation. En réduisant le contrôle externe, on permet à l'élève de devenir l'acteur principal de son parcours en FLE.

- **La réduction du filtre affectif et l'optimisation de l'input (Axe 2) :** Conformément aux hypothèses de Krashen, l'acquisition ne peut se produire que dans un environnement sécurisant. En favorisant l'autonomie, on diminue l'anxiété liée à l'erreur. Un apprenant qui se sent en contrôle est plus perméable à l'input compréhensible, ce qui accélère l'acquisition naturelle des structures langagières.

- **Le soutien par la satisfaction des besoins fondamentaux (Axe 3) :** L'autonomie et l'acquisition sont soutenues par la satisfaction des besoins de compétence et de relation. Comme le démontrent LEEMING et HARRIS, 2022, c'est l'internalisation de la motivation qui prédit la réussite. En travaillant de manière collaborative (besoin de relation) et en proposant des défis adaptés (besoin de compétence), on crée les conditions psychologiques nécessaires pour que l'autonomie ne soit pas seulement un concept, mais une pratique réelle.

En somme, cette articulation théorique postule que la compétence en FLE ne dépend pas uniquement de la mémorisation de règles, mais d'un équilibre entre la liberté d'action de l'apprenant, la qualité de l'environnement émotionnel et la force de son engagement intrinsèque.

Méthodologies

De recherche

Type de recherche

Cette étude adopte une méthodologie de recherche mixte, articulant les principes de la recherche-action avec une approche quantitative descriptive et corrélative. La recherche-action est ici entendue comme un dispositif orienté vers la transformation des pratiques éducatives ; selon LATORRE, 2005, elle regroupe un ensemble de stratégies visant à améliorer les systèmes éducatifs et sociaux. De même, ELLIOT, 1993 la définit comme « l'étude d'une situation sociale dans le but d'améliorer la qualité de l'action qui s'y déroule ».

L'originalité de ce projet réside dans l'intégration de données quantitatives permettant d'objectiver les variables psychologiques et linguistiques des apprenants. Cette approche mixte permet d'analyser les effets d'une intervention pédagogique fondée sur l'autonomie, la motivation et l'engagement actif, tout en s'appuyant sur des outils statistiques pour mesurer l'évolution des besoins fondamentaux selon la théorie de l'autodétermination.

Instruments de collecte et d'analyse de données

Afin de recueillir des données robustes et multidimensionnelles, plusieurs instruments quantitatifs et qualitatifs ont été mobilisés. Le choix de ces outils s'appuie sur les travaux de LEEMING et HARRIS, 2022, qui soulignent la nécessité de valider la structure interne des échelles de motivation dans des contextes d'apprentissage de langues étrangères (L2).

- **BPNSFS – Besoins psychologiques fondamentaux en contexte scolaire.**
  Ce questionnaire évalue la satisfaction et la frustration des trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Suivant l'approche de LEEMING et HARRIS, 2022, cet instrument permet d'identifier comment le soutien à l'autonomie en classe de français influence directement l'engagement des élèves. L'utilisation d'une échelle de 1 à 6 permet de réduire la tendance centrale et d'obtenir une distribution plus fine des réponses dans le modèle de Rasch.

- **LLOS – Language Learning Orientation Scale.**
  Cette échelle est cruciale pour situer les apprenants sur le continuum de l'autodétermination. Elle distingue les régulations externes (récompenses, pressions) des régulations internes (plaisir, valeurs personnelles). L'analyse de LEEMING et HARRIS, 2022 confirme que les sous-échelles de la LLOS présentent une forte validité de construit lorsqu'elles sont soumises à des tests de dimensionnalité, ce qui garantit que on mesure bien des types de motivation distincts et non un seul bloc monolithique.

- **Test normalisé de compétence en français (Pre-test / Post-test).**
  Inspiré par les protocoles de mesure de performance de LEEMING et HARRIS, 2022, ce test n'évalue pas seulement les connaissances grammaticales, mais la capacité de compréhension et de production. Les scores bruts ne sont pas analysés directement ; ils sont convertis en mesures d'intervalle pour assurer que la difficulté des items et l'habileté des élèves soient sur la même échelle métrique.

Techniques d'analyse de données : L'approche de Rasch

Le traitement des données quantitatives repose sur le modèle de Rasch (modèle logistique à un paramètre), une approche de la théorie de réponse aux items (TRI) préconisée par LEEMING et HARRIS, 2022 pour sa rigueur supérieure à la statistique classique (TCT). L'analyse suivra plusieurs étapes critiques :

1. **Évaluation de l'ajustement (Fit statistics) :** On utilise les indices *Infit* et *Outfit* (MNSQ) pour identifier les items « bruyants » ou imprévisibles. Selon les critères de LEEMING et HARRIS, 2022, des valeurs comprises entre 0.5 et 1.5 sont acceptables pour valider qu'un item contribue utilement à la mesure du construit.

2. **Unidimensionnalité et Analyse des Composantes Principales (ACP) :** Conformément aux recommandations de Leeming et Harris, une ACP sur les résidus sera effectuée pour confirmer que chaque échelle (ex. Autonomie) ne mesure qu'une seule dimension. Cela est essentiel pour garantir que les résultats ne sont pas biaisés par des facteurs externes.

3. **Hiérarchie Items-Personnes (Wright Map) :** Cette technique permettra de visualiser si le niveau de difficulté des items du test de français est en adéquation avec le niveau de compétence réel des élèves de l'École Villemar IED, évitant ainsi les effets de plafond ou de plancher.

4. **Fiabilité de séparation :** Contrairement à l'Alpha de Cronbach, le modèle de Rasch fournit un indice de séparation des personnes et des items, garantissant que l'instrument est capable de distinguer différents niveaux de motivation et de compétence avec une précision constante.

Cette méthodologie quantitative rigoureuse est complétée par une analyse thématique inductive des carnets de terrain. Cette triangulation permet de confronter les mesures objectives de motivation obtenues via le modèle de Rasch avec les observations quotidiennes des

dynamiques de classe.

Caractérisation de la population

La population participante à cette recherche sont les élèves de l'École Villemar IED, un établissement public situé dans la Localité de Fontibón à Bogotá. L'intervention a été menée avec trois groupes d'apprenants de français langue étrangère inscrits au niveaux 3ème (901, 902, 903). Les groupes présentent une composition majoritairement féminine, caractéristique de la population scolaire de l'établissement, avec des âges compris entre 14 et 16 ans.

La présente caractérisation s'appuie sur le document de diagnostic territorial de 2023 démographiques et sociales disponibles pour Fontibón.

Selon les données du Departamento Administrativo Nacional de Estadísitca (DANE, 2023), Fontibón compte une population de 404 252 habitants, soit environ 5,1 % de la population totale de Bogotá. La structure démographique montre une distribution équilibrée entre hommes et femmes, avec une légère majorité féminine. En termes de répartition par âge, 6,2 % de la population correspond aux enfants de 0 à 5 ans, 8,6 % aux enfants de 6 à 13 ans, 22,8 % aux jeunes de 14 à 28 ans, 46,2 % aux adultes de 29 à 59 ans et 16,2 % aux personnes de 60 ans ou plus.

Au niveau socioéconomiques, les données du SISBEN (2024) indiquent que 6,8 % de la population appartient au Groupe A (pauvreté extrême) et 28,9 % au Groupe B (pauvreté modérée). Parmi les groupes d'âge scolaire, 14,4 % des enfants de 0 à 5 ans et 14,4 % des enfants de 6 à 13 ans appartiennent au Groupe A, tandis que plus de 40 % de chacun de ces groupes appartient au Groupe B.

En éducation, la couverture brute pour l'année 2022 est de 79,7 %, inférieure à la moyenne de Bogotá (99,1 %). Le taux de désertion dans les établissements publics est de 7,9 %,

supérieur à la moyenne de la ville (6,0 %). La localité compte 11 établissements éducatifs officiels et 76 non officiels.

Les données sociales montrent en outre des situations de vulnérabilité. Parmi les enfants de 0 à 5 ans, 204 ont été identifiés comme victimes de violence intrafamiliale (SDIS, 2023), ainsi que 341 enfants de 6 à 13 ans et 483 jeunes de 14 à 28 ans. De plus, Fontibón compte 2 169 personnes enregistrées avec un handicap (SDS, 2023).

Ces caractéristiques démographiques sont le contexte essentiel pour comprendre la situation des élèves de l'École Villemar IED dans leur apprentissage en général et, en particulier, du français langue étrangère.

Proposition de l'intervention

Objectifs pédagogiques

Objectif général :

Mobiliser un projet qui promeut l'autonomie chez les élèves de français de l'école Villemar IED.

Objectifs spécifiques :

- Développer des activités visant à renforcer la compétence orale des apprenants.
- Impliquer les apprenants dans la création et l'exécution du plan de travail de la classe.
- Évaluer les effets des techniques pédagogiques qui promeuvent l'autonomie.

Méthodologie de la proposition

L'intervention pédagogique proposée s'articule autour d'un axe central : la transformation de la salle de classe en un environnement « nourissant » (autonomy-supportive), capable de catalyser la transition des élèves d'une motivation extrinsèque vers une motivation intrinsèque ou identifiée. En s'appuyant sur les travaux de DECI et RYAN, 2000, on structure la méthodologie selon les trois besoins psychologiques fondamentaux :

1. Le soutien à l'autonomie : l'élève comme agent de son apprentissage

Pour favoriser l'autonomie, l'intervention rompt avec la structure directive traditionnelle. Le projet privilégie :

- **La perspective de l'apprenant :** Les thématiques abordées ne sont pas imposées de manière arbitraire mais négociées. L'utilisation de ressources authentiques (podcasts, séries, vidéos) permet aux élèves d'explorer des contenus qui résonnent avec leurs propres intérêts identitaires et culturels.

- **Le choix et l'initiative :** À travers le modèle de la *classe inversée*, l'élève devient responsable de son premier contact avec le savoir. En classe, il choisit souvent le format de sa production finale (textes libres, affiches, supports numériques), ce qui renforce son sentiment d'autodétermination.

- **La flexibilité linguistique :** Afin de réduire le « filtre affectif », on autorise l'émergence d'un *pidgin* transitoire et d'une écriture non standard lors des phases créatives initiales. Cette liberté permet à l'élève de privilégier le sens sur la forme, favorisant une prise de parole spontanée et authentique.

2. Le renforcement de la compétence : du défi optimal à la maîtrise

Le sentiment de compétence est nourri par une progression qui valorise le succès et l'effort plutôt que la sanction de l'erreur :

- **L'échafaudage pédagogique (Scaffolding) :** Le passage de l'*input* compréhensible à l'engagement autonome est soigneusement structuré. Les activités de discussion

guidée servent de pont vers des tâches communicatives plus complexes, garantissant que le défi proposé est toujours « optimal » — c'est-à-dire ni trop simple (ennui), ni trop complexe (anxiété).

- **Le feedback informatif :** Contrairement au feedback évaluatif classique, l'enseignant intervient ici comme un facilitateur. Les corrections se concentrent sur l'efficacité de l'acte de parole, renforçant ainsi la perception qu'a l'élève de ses propres capacités de communication en FLE.

3. La dimension relationnelle : le groupe comme espace de sécurité

Le besoin de relation (relatedness) est le moteur social de notre proposition. L'apprentissage du français est conçu comme une expérience collective :

- **Coopération et interdépendance :** Les projets de production créative (dessins collectifs, débats mouvants) exigent une interaction constante. En travaillant avec ses pairs, l'élève se sent soutenu et valorisé au sein de la communauté éducative de l'école Villemar El Carmen IED.

- **Climat de classe inclusif :** En intégrant les principes de la SDT, l'enseignant cultive un environnement où l'expression de soi est encouragée. Ce lien social fort réduit l'isolement et augmente l'engagement émotionnel, indispensable à l'appropriation durable d'une langue étrangère.

En somme, cette méthodologie ne se limite pas à l'enseignement de structures grammaticales ; elle vise à créer un écosystème où l'élève se sent libre de choisir, capable de réussir et socialement connecté, faisant ainsi de la compétence en FLE le résultat d'un épanouissement personnel et collectif.

Mise en œuvre de la proposition : Séquences et application de la SDT

L'opérationnalisation de cette recherche s'appuie sur une série de séquences didactiques conçues pour transformer l'apprentissage du FLE en une expérience authentique et autodéterminée. Ces séquences (La présentation personnelle, La famille, et La routine quotidienne) ne sont pas de simples unités thématiques ; elles constituent des dispositifs de soutien aux besoins fondamentaux de l'élève.

1. L'ancrage dans la réalité : Le moteur de l'autonomie

L'un des piliers de notre méthodologie est l'utilisation de données réelles provenant de la vie des élèves. Contrairement aux méthodes traditionnelles qui imposent des personnages fictifs, nos interventions exigent que l'apprenant mobilise des éléments de son identité propre :

- **Identité et choix :** Dans l'activité « Se présenter », l'élève construit son autonomie communicative en sélectionnant les aspects de sa personnalité et de ses goûts qu'il souhaite partager.

- **Représentations socioculturelles :** La séquence sur « La famille » permet d'explorer la diversité des structures familiales réelles, favorisant l'empathie et le respect tout en ancrant le vocabulaire dans un contexte affectif significatif.

- **Gestion du temps :** Dans l'unité « La routine quotidienne », l'élève ne se contente pas de conjuguer des verbes ; il analyse et organise son propre emploi du temps, ce qui renforce l'usage fonctionnel de la langue.

2. La structure pédagogique : Soutien à la compétence

Pour que l'élève se sente capable de réussir (sentiment de compétence), chaque séance suit une progression rigoureuse qui minimise l'anxiété et maximise l'efficacité perçue :

- **La modélisation (Scaffolding) :** Chaque activité commence par une phase d'échauffement et une présentation de modèles authentiques fournis par le stagiaire. Par exemple, le stagiaire présente sa propre routine ou sa famille avant de demander aux élèves de produire la leur.

- **L'approche actionnelle :** Les objectifs sont clairement définis comme des tâches « incontournables » : décrire oralement, rédiger un paragraphe ou mener un entretien. Cette clarté permet à l'élève de mesurer ses progrès de manière concrète.

- **La prononciation guidée :** L'intégration de phases de travail sur la phonétique dès le début de la leçon assure que l'élève dispose des outils nécessaires pour une communication orale fluide, renforçant sa confiance lors de la mise en commun.

3. Interaction et socialisation : Le besoin de relation

Le climat de classe est structuré pour favoriser le lien social (relatedness), transformant la salle de classe en une communauté de pratique :

- **Travail collaboratif :** Toutes les séquences privilégient le travail en binômes pour les entretiens et l'échange d'informations. Cela permet une interaction sécurisée avant l'exposition devant le grand groupe.

- **Mise en commun et reconnaissance :** Les phases finales de présentation (partage de la routine d'un camarade ou description d'un membre de la famille) valorisent la parole de l'autre et renforcent l'appartenance au groupe.

- **Rôles dynamiques :** L'enseignant-stagiaire n'est plus la seule source de savoir ; il devient un superviseur et un coordinateur qui accompagne les interactions, laissant aux élèves le rôle principal dans la construction du discours.

Note méthodologique : Cette structure tripartite (Échauffement, Modélisation, Production) assure que le passage vers l'engagement autonome ne soit pas perçu comme une menace, mais comme une évolution naturelle de la compétence linguistique.

Analyse des résultats

Résultats quantitatifs

Ce chapitre présente la systématisation et l'analyse des données recueillies auprès des groupes 901 et 902. La collecte s'est déroulée de manière séquentielle : si les données quantitatives ont été obtenues au cours du second semestre de l'année 2025, les observations qualitatives ont été menées tout au long de ce même semestre et se sont poursuivies durant le premier semestre de l'année 2026. L'étude s'appuie sur une démarche rigoureuse comprenant l'application des échelles BPNSFS (besoins psychologiques), LLOS (orientations motivationnelles) et une évaluation standardisée axée exclusivement sur les compétences de compréhension orale et écrite en français (FLE).

Conformément à la nature mixte de cette recherche, l'analyse est structurée de manière à offrir une vision multidimensionnelle de la réalité scolaire observée. Dans un premier temps, on présente les résultats quantitatifs, qui permettent d'établir un profil statistique précis des élèves et d'identifier les tendances globales concernant leur autonomie, leur motivation et leur niveau de compréhension de la langue. Cette base statistique servira de socle à l'interprétation plus approfondie des dynamiques observées lors de l'intervention pédagogique, permettant ainsi de croiser les perceptions subjectives des élèves avec leurs performances académiques réelles.

Statistiques descriptives de la population

L'objectif de cette section est de présenter un aperçu général des données quantitatives recueillies auprès de la population d'étude (N = 56 élèves). Trois dimensions principales ont été analysées : la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (BPNSFS), les orientations motivationnelles de l'apprentissage (LLOS) et le niveau de compétence linguistique en français (FLE) compréhension orale et écrite. Ci-dessous, les moyennes (M) et les écarts-types (ET) pour chacune des variables évaluées sont détaillés, ce qui permet de dresser un profil initial du groupe.

Note : Les échelles BPNSFS et LLOS sont évaluées sur une échelle de 1 à 6, tandis que les compétences en français sont évaluées sur une échelle de 0 à 12 points, selon les critères d'évaluation standardisés utilisés dans le cadre de cette étude.

1. **Besoins psychologiques fondamentaux (BPNSFS)**

   L'échelle BPNSFS, évaluée sur un maximum de 6 points, présente une moyenne globale de $M = 3,72$ ($ET = 0,63$), ce qui indique un niveau modéré de satisfaction psychologique générale dans la classe de français.

   En décomposant les trois sous-échelles, on observe des différences importantes dans la perception des élèves :

   Relation : C'est le besoin le mieux noté par le groupe, avec $M = 3,98$ et une dispersion de $ET = 0,95$, suggérant qu'en moyenne, les élèves perçoivent un environnement social favorable et se sentent connectés avec leurs pairs.

   Autonomie : Présente un score moyen de $M = 3,85$ ($ET = 0,80$), indiquant que les apprenants ressentent un degré raisonnable d'autonomie et de liberté de choix dans leur processus d'apprentissage.

   Compétence : C'est la dimension avec le résultat le plus bas ($M = 3,33$, $ET = 0,89$). Cette baisse montre qu'indépendamment du bon climat social ou de l'autonomie, les élèves éprouvent des insécurités marquées quant à leur capacité réelle à maîtriser la

langue ou à surmonter les défis académiques.

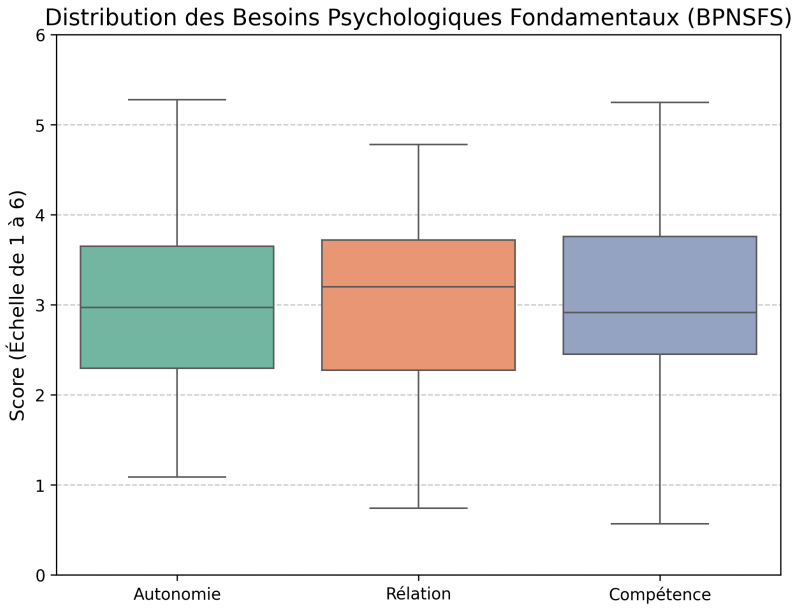


FIGURE 2 : Distribution des scores de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (BPNSFS) dans la classe de français.

2. **Orientations de l'apprentissage et motivation (LLOS)**

   Les résultats de l'échelle LLOS (également évaluée sur un maximum de 6 points) montrent une moyenne globale de motivation de $M = 3,35$ ($ET = 0,53$). Cependant, la distribution des sous-types de motivation révèle fortement ce qui motive cette population :

   La Motivation extrinsèque est, avec une marge significative, le moteur principal du groupe, atteignant la moyenne la plus élevée de tout l'instrument avec $M = 4,50$ et l'écart-type le plus bas de la section motivationnelle ($ET = 0,80$). Cela démontre un large consensus sur le fait que les élèves apprennent le français principalement pour des récompenses externes, des notes ou pour répondre à des exigences.

   Elle est suivie par la Motivation identifiée ($M = 3,86$, $ET = 1,10$) et la Motivation intrinsèque ($M = 3,35$, $ET = 1,02$). Les valeurs les plus basses se trouvent dans la Motivation intégrée ($M = 2,35$, $ET = 0,84$). Il convient de souligner l'Amotivation, qui atteint une moyenne de $M = 2,76$, mais présente l'écart-type le plus élevé de toute l'enquête ($ET = 1,36$). Cette forte dispersion indique que, si certains élèves ne

présentent aucune amotivation, il existe un sous-groupe avec des niveaux critiques de désintérêt et un sentiment de perte de temps.

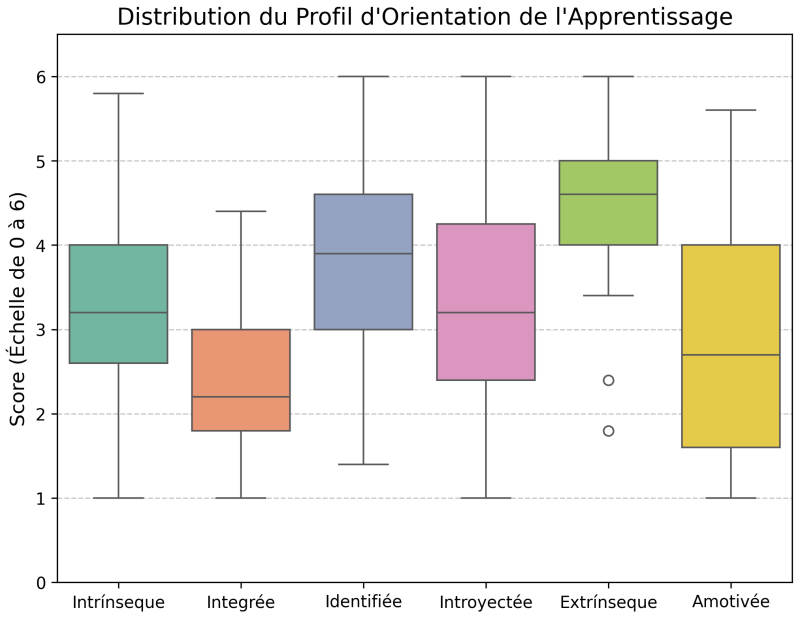


FIGURE 3 : Distribution des scores de motivation (LLOS) dans la classe de français.

3. **Compétence linguistique (FLE)**

Les évaluations de compétence en français montrent une performance globale moyenne de $M = 11,32$ ($ET = 3,99$). En divisant la performance par compétences, on observe ce qui suit :

Compréhension écrite (Écrit) : $M = 5,69$ ($ET = 2,99$)

Compréhension orale : $M = 5,63$ ($ET = 2,71$)

Bien que les moyennes des deux compétences semblent presque identiques au niveau du groupe, les écarts-types élevés (proches de 3 points dans les deux cas) indiquent que le groupe est extrêmement hétérogène. La population d'étude est fortement polarisée, avec des apprenants obtenant d'excellentes notes qui contrastent fortement avec un groupe d'élèves enregistrant des scores très bas ou nuls dans les différentes modalités d'évaluation.

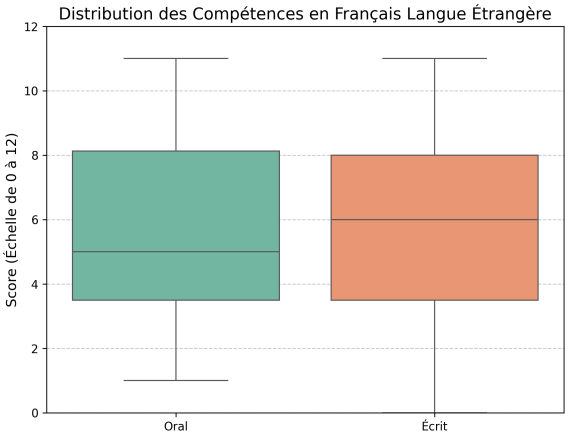


FIGURE 4 : Distribution des scores de compétence en français (FLE) dans la classe de français.

Analyse des besoins psychologiques fondamentaux (BPNSFS)

L'analyse détaillée de l'échelle BPNSFS permet d'approfondir la perception psychologique des élèves face à leur processus d'apprentissage du français. En décomposant les trois dimensions fondamentales (Autonomie, Relation et Compétence), un profil clair émerge, caractérisé par une asymétrie marquée entre le bien-être social dans la salle de classe et l'insécurité liée aux capacités linguistiques.

Le besoin de relation (Relationnalité) : La dimension de la relation sociale obtient le score le plus élevé parmi les besoins psychologiques ($M = 3,98$, $ET = 0,95$). Ce résultat indique que les élèves se sentent globalement à l'aise avec leurs pairs et perçoivent un environnement de classe coopératif et amical. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce facteur est crucial, car il suggère que la salle de classe constitue un espace perçu comme sûr sur le plan interpersonnel, où les dynamiques de groupe et le travail en binôme ou en équipe fonctionnent de manière positive.

Le besoin d'autonomie : Le sentiment d'autonomie présente également un niveau relativement sain ($M = 3,85$, $ET = 0,80$). Les apprenants rapportent un certain degré de choix dans les tâches entreprises et un désir interne d'apprendre. Ce score suggère que les élèves ne se sentent pas entièrement contraints dans leur méthode de travail ; ils perçoivent que leurs

décisions reflètent, dans une certaine mesure, leurs propres intérêts d'apprentissage.

Le besoin de compétence : Une rupture significative est observée au niveau du besoin de compétence ($M = 3,33$, $ET = 0,89$). Malgré un environnement social favorable et un sentiment d'autonomie adéquat, les élèves doutent profondément de leurs capacités réelles en français. Les réponses associées à la confiance en soi, au sentiment de progression et à la capacité d'accomplir des tâches difficiles sont systématiquement les plus basses.

Synthèse des écarts observés : Le contraste entre ces dimensions met en évidence une brèche psychologique importante. Un écart de $0,65$ point sépare le sentiment de relation sociale de celui de compétence linguistique. Cette dichotomie révèle un phénomène pédagogique particulier : le blocage ne provient pas de l'environnement, qui est perçu comme accueillant et propice aux échanges (Relation), ni d'un rejet des méthodes de travail (Autonomie), mais plutôt d'un obstacle interne lié à l'auto-efficacité. Les élèves aiment la classe, mais ils ne se sentent pas capables de maîtriser la langue. Cette insécurité généralisée, particulièrement face à l'expression orale ou aux tâches jugées complexes, constitue un facteur de risque majeur qui entrave la mobilisation de leurs ressources cognitives.

Profils d'orientation de l'apprentissage (LLOS)

L'analyse de l'échelle LLOS permet de déconstruire les moteurs motivationnels qui poussent les élèves à apprendre le français. En observant la distribution des différents types de motivation, allant de l'amotivation jusqu'à la motivation intrinsèque, on constate une dynamique très inégale, caractérisée par une prédominance marquée des facteurs externes au détriment de l'engagement personnel.

La prédominance de la motivation extrinsèque : Le résultat le plus frappant de cette évaluation est la domination absolue de la motivation extrinsèque, qui enregistre la moyenne la plus élevée de tout le spectre motivationnel ($M = 4,50$). Ce chiffre indique que la grande

majorité des élèves s'investissent dans l'apprentissage du français en réponse à des pressions externes ou pour obtenir des récompenses immédiates, telles que la validation d'une note, l'obtention de crédits ou le respect d'une exigence académique imposée. Cette forte tendance suggère une instrumentalisation de la langue : le français est perçu avant tout comme une obligation scolaire et non comme un outil d'épanouissement personnel.

Les motivations intériorisées en retrait : En ce qui concerne les motivations plus autonomes, on observe des niveaux modérés pour la motivation identifiée ($M = 3,86$) et la motivation intrinsèque ($M = 3,35$). Bien qu'une partie des apprenants reconnaisse l'utilité du français ou y trouve un certain intérêt spontané, l'intégration de la langue au soi reste très faible. En effet, la motivation intégrée chute de manière significative ($M = 2,35$), confirmant que pour la quasi-totalité du groupe, la maîtrise du français ne fait pas partie de leur identité ou de leur projet de vie profond.

Les pics d'amotivation : un signal d'alerte : Enfin, l'analyse de l'amotivation révèle une dynamique particulièrement préoccupante. Bien que sa moyenne générale s'établisse à $M = 2,76$, cette variable présente l'écart-type le plus élevé de l'étude ($ET = 1,36$). Cette forte dispersion statistique met en évidence l'existence de pics d'amotivation importants au sein de l'échantillon. Autrement dit, si une partie du groupe maintient un niveau minimal d'engagement, un sous-groupe significatif d'élèves se trouve dans un état de décrochage psychologique total. Pour ces élèves, les affirmations telles que « étudier le français est une perte de temps » ou « je ne comprends pas le sens d'étudier le français » résonnent fortement.

Il est crucial de souligner que ces pics d'amotivation coexistent avec des scores très élevés en motivation extrinsèque. Ce croisement indique que lorsque le moteur principal de l'apprentissage est purement utilitaire (la note), le risque de basculer vers l'amotivation totale est beaucoup plus grand face aux difficultés, la matière perdant tout son sens dès lors que la récompense externe n'est plus garantie.

Évaluation des compétences en français (FLE)

Afin d'obtenir une mesure objective du niveau linguistique des élèves, on a eu recours à une évaluation standardisée basée sur les épreuves du DELF A2. Pour ce faire, on a appliqué exactement la moitié de l'examen officiel, soit deux des quatre exercices de la section de compréhension de l'oral, ainsi que deux des quatre exercices de la section de compréhension des écrits. Cette démarche a permis d'évaluer la capacité de réception et d'interprétation des apprenants face à des documents authentiques ou semi-authentiques.

Des moyennes similaires, mais une dispersion critique :

L'analyse globale des résultats montre des moyennes presque identiques pour les deux compétences évaluées :

- Compréhension des écrits (Écrit) : $M = 5,69$ ($ET = 2,99$)
- Compréhension de l'oral (Oral) : $M = 5,63$ ($ET = 2,71$)

Si une lecture superficielle de ces moyennes pourrait suggérer un développement équilibré des compétences réceptives au sein du groupe, l'analyse des mesures de dispersion raconte une tout autre histoire. Les écarts-types, extrêmement élevés (frôlant les 3 points dans les deux cas), documentent quantitativement une asymétrie structurelle profonde et une forte hétérogénéité de la population.

La polarisation des compétences

On n'est pas face à un groupe dont le niveau moyen se situe autour de 5,6 de manière homogène. Au contraire, on observe une forte polarisation des résultats. Les données révèlent l'existence de clivages marqués à deux niveaux :

1. Un clivage interpersonnel : La classe est divisée entre un sous-groupe capable de décoder les documents avec une grande aisance (obtenant des scores très élevés) et

un autre bloc d'élèves qui échouent presque totalement à l'examen, enregistrant des notes très faibles ou nulles, ce qui coïncide potentiellement avec les pics d'amotivation identifiés précédemment.

2. Un déséquilibre intrapersonnel (Écrit vs. Oral) : Au niveau individuel, la variance entre les deux compétences est notable. De nombreux élèves s'appuient fortement sur la compréhension des écrits — où ils peuvent avancer à leur propre rythme et analyser visuellement la structure de la langue —, mais s'effondrent lors de l'épreuve de compréhension orale, qui exige un traitement de l'information en temps réel et génère souvent plus d'anxiété. À l'inverse, on trouve des cas atypiques d'élèves performants à l'oral mais en grande difficulté à l'écrit.

Cette asymétrie confirme que l'acquisition du français dans ces groupes ne s'opère pas de façon linéaire. Le profil linguistique de la classe est fragmenté, ce qui réaffirme l'importance d'analyser ces résultats non pas comme de simples notes, mais comme le reflet direct des insécurités (faible sentiment de compétence) et des différentes dynamiques motivationnelles en jeu.

Analyses de corrélation et croisements de variables

Pour comprendre comment les variables psychologiques et motivationnelles interagissent avec les performances réelles des étudiants, on a procédé à des tests de corrélation. Étant donné la forte dispersion des données et la présence de profils hétérogènes soulignées précédemment, on a utilisé le coefficient de corrélation non paramétrique de Spearman (ρ).

Croisement 1 : Le sentiment de compétence et la performance orale

L'analyse statistique confirme l'existence d'un lien direct entre le besoin psychologique de Compétence (BPNSFS) et la note obtenue à l'épreuve Orale (FLE). On observe une corrélation positive et significative ($\rho = 0,2636$, $p < 0,05$). Ce résultat indique que plus le

sentiment de compétence de l'étudiant diminue, plus sa performance à l'oral a tendance à chuter. Bien que cette corrélation soit d'intensité modérée, elle valide quantitativement l'hypothèse selon laquelle l'insécurité psychologique constitue un frein spécifique à la compréhension orale, une compétence qui exigent une mobilisation cognitive immédiate et une plus grande tolérance à la vulnérabilité.

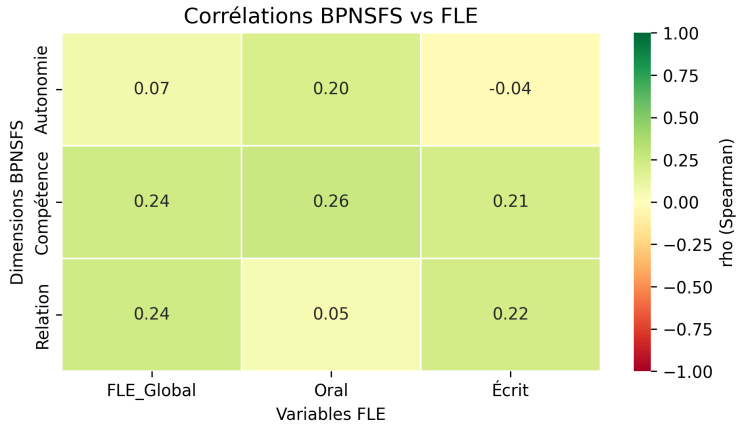


FIGURE 5 : Carte de corrélation entre les besoins psychologiques fondamentaux (BPNSFS) et les compétences en français (FLE).

Croisement 2 : Le paradoxe de la motivation et de la performance globale

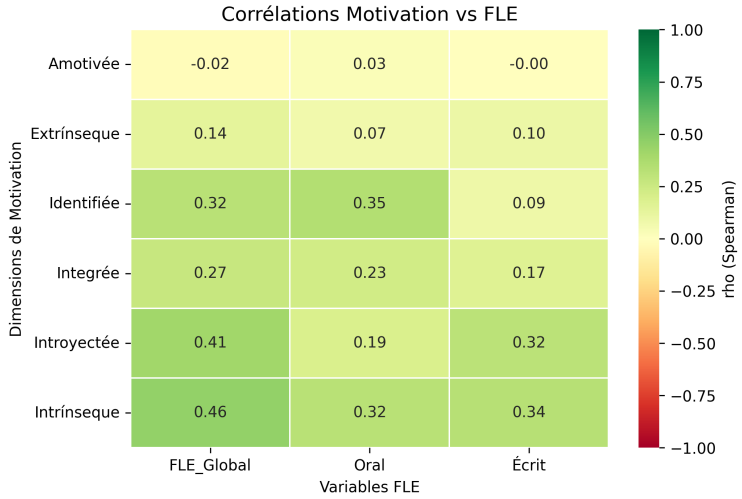


FIGURE 6 : Carte de corrélation entre les orientations motivationnelles (LLOS) et les compétences en français (FLE).

Le croisement entre les orientations motivationnelles (LLOS) et les scores de l'évaluation linguistique (FLE) révèle la dynamique la plus importante de cette phase quantitative.

Alors que l'analyse descriptive avait montré que la motivation extrinsèque était le moteur principal du groupe (la recherche de notes ou la pression externe), les tests de corrélation prouvent que la motivation extrinsèque n'a aucun impact significatif sur la performance en français ($\rho = 0,1351$, $p = 0,3207$). De manière inattendue, l'amotivation ne présente pas non plus de corrélation statistiquement significative avec les résultats globaux ou spécifiques ($p > 0,05$). Cela signifie que le fait d'étudier uniquement pour une note ne garantit en aucun cas une meilleure maîtrise de la langue.

En revanche, ce sont les motivations intériorisées et autonomes qui déterminent la réussite académique. La motivation intrinsèque présente la corrélation la plus forte et la plus significative de toute l'étude avec la performance globale en FLE ($\rho = 0,4565$, $p < 0,001$), ainsi qu'avec la compréhension écrite ($\rho = 0,3358$) et orale ($\rho = 0,3235$). La motivation introjectée ($\rho = 0,4113$) et la motivation identifiée ($\rho = 0,3237$) montrent également des liens positifs et hautement significatifs avec le résultat global.

Ces données mettent en lumière un véritable paradoxe pédagogique au sein des groupes 901 et 902 : les étudiants s'appuient massivement sur des facteurs extrinsèques pour justifier leur apprentissage, alors que l'analyse statistique démontre formellement que seuls l'intérêt personnel (intrinsèque), le sentiment d'obligation interne (introjectée) et la valorisation de la langue (identifiée) se traduisent par une compétence linguistique réelle.

Synthèse des résultats quantitatifs

À manière de conclusion de cette phase d'analyse, la systématisation des données quantitatives permet de dégager trois constats fondamentaux qui structurent le rapport des élèves à l'apprentissage du français :

- **Une crise de la compétence perçue :** Malgré un environnement relationnel positif et un niveau d'autonomie adéquat, les élèves souffrent d'une profonde insécurité

quant à leurs capacités linguistiques réelles. Les tests de corrélation ont démontré que ce faible sentiment de compétence agit comme un frein direct, particulièrement pénalisant face aux exigences de la compréhension orale.

- **Un paradoxe motivationnel majeur :** La grande majorité du groupe aborde le français sous le prisme de la motivation extrinsèque (recherche de notes, obligations scolaires). Or, l'analyse prouve que cette orientation dominante n'a aucun impact significatif sur l'apprentissage. À l'inverse, ce sont les moteurs intériorisés (motivations intrinsèque, introjectée et identifiée) qui s'avèrent être les seuls véritables garants d'une performance linguistique solide.

- **Une asymétrie et une forte polarisation des compétences :** Le profil linguistique de la classe est extrêmement hétérogène. L'évaluation a mis en lumière une fracture marquée entre des apprenants performants et un sous-groupe en situation de décrochage (associé aux pics d'amotivation). De plus, un déséquilibre intrapersonnel est fréquent, les élèves s'appuyant davantage sur la compréhension écrite tout en s'effondrant face aux défis de l'oral.

Ces découvertes statistiques objectivent la réalité académique et psychologique de la classe. Afin de comprendre les causes profondes de ces dynamiques, d'explorer la manière dont ces blocages se manifestent au quotidien et d'évaluer la réponse des élèves à l'intervention pédagogique, on abordera à présent l'analyse des observations issues de la phase qualitative.

Résultats qualitatifs

L'analyse qualitative s'appuie sur les données recueillies tout au long du second semestre du 2025 et premier semestre 2026, à travers trois instruments principaux : le journal de bord, les observations systématiques de classe, et les traces écrites et orales produites lors

des activités pédagogiques. Ces données ont été analysées de manière thématique, en suivant la grille d'analyse élaborée autour des quatre dimensions fondamentales de la Théorie de l'Autodétermination (TAD) : les dynamiques motivationnelles, le soutien pédagogique, l'engagement des apprenants et la production langagière en contexte. L'objectif de cette section est de donner chair et nuance aux résultats statistiques présentés précédemment, en explorant comment les tendances quantifiées se manifestent concrètement dans le quotidien de la salle de classe.

Dynamiques de l'autodétermination : motivation intrinsèque et régulation des apprentissages

L'un des constats les plus saillants de la phase qualitative concerne la coexistence, souvent paradoxale, de différentes formes de motivation au sein d'un même groupe-classe. Le journal de bord révèle une tendance récurrente : lorsqu'on demande aux élèves pourquoi ils étudient le français, les réponses spontanées font massivement référence à des impératifs scolaires. Des formulations telles que « parce que c'est obligatoire », « pour avoir une bonne note » ou « pour ne pas rater » dominent les premières entrées du journal pour la quasi-totalité des apprenants. Ce constat confirme et enrichit le résultat quantitatif le plus frappant de l'échelle LLOS, à savoir la prédominance de la motivation extrinsèque (M = 4,50), en lui donnant une texture concrète et discursive.

Cependant, à mesure que les semaines d'observation s'accumulent, un registre motivationnel différent commence à émerger chez un sous-groupe d'élèves. Certains apprenants témoignent d'un intérêt spontané pour des aspects spécifiques de la langue : la phonétique du français, certaines chansons francophones entendues sur des plateformes de streaming, ou la curiosité suscitée par les similitudes lexicales entre le français et l'espagnol. Dans le journal de bord, des formulations de ces élèves telles que « j'aime quand je comprends une chanson » ou « c'est intéressant de voir comment les mots changent » témoignent

d'une motivation de type intrinsèque — minoritaire en termes quantitatifs ($M = 3{,}35$), mais qualitativement décisive, comme l'ont démontré les corrélations de Spearman ($\rho = 0{,}4565$, $p < 0{,}001$).

Par ailleurs, les observations de classe mettent en lumière une forme de motivation introjectée particulièrement prégnante : certains élèves s'engagent dans les tâches non par plaisir, mais par un sentiment de honte anticipée face à la possibilité d'échouer devant leurs pairs. Cette régulation interne, entre contrainte et début d'intériorisation, correspond à ce que Deci et Ryan (2000) nomment la « régulation introjectée ». Sa présence dans les interactions observées explique le score relativement élevé de ce type motivationnel dans les données quantitatives ($\rho = 0{,}4113$, corrélation significative avec la performance) : ces élèves performent, mais au prix d'une tension psychologique visible dans leurs attitudes en classe.

Le rôle du contexte pédagogique : entre soutien à l'autonomie et perception de compétence

La phase qualitative permet d'examiner de quelle manière le design pédagogique de l'intervention a pu soutenir — ou au contraire entraver — la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des apprenants. L'analyse des observations de classe révèle que le soutien à l'autonomie a constitué un axe structurant de l'intervention : les élèves se voyaient régulièrement proposer plusieurs modalités d'exécution des tâches (choix du support, choix du partenaire de travail, choix du mode de restitution), et les consignes étaient systématiquement accompagnées d'une justification explicite de leur pertinence. Des formulations telles que « vous allez faire cet exercice parce que... » ou « vous pouvez choisir entre... » constituaient des éléments récurrents du discours pédagogique observé.

Le journal de bord reflète une réception positive de ces pratiques chez les élèves les plus autonomes : certains mentionnent explicitement qu'ils « aimaient pouvoir choisir » ou qu'ils

se sentaient « moins sous pression ». Ces témoignages s'alignent avec le score relativement satisfaisant du besoin d'autonomie dans l'échelle BPNSFS (M = 3,85), suggérant que les pratiques de soutien à l'autonomie ont effectivement pénétré la perception des élèves.

En revanche, le défi le plus persistant observé tout au long de l'intervention concerne le soutien à la compétence. Les élèves manifestent des difficultés à percevoir leur propre progression, même lorsque des progrès objectifs sont mesurables. L'analyse du journal de bord révèle que les feedbacks positifs de l'enseignant sont fréquemment minimisés ou relativisés par les élèves : « Il dit que c'est bien mais je sais que c'est faux » ou « Je ne suis pas sûr(e) d'avoir bien fait ». Cette déconnexion entre les retours positifs reçus et l'auto-évaluation des élèves éclaire directement la « crise de compétence perçue » identifiée statistiquement (M = 3,33). Elle suggère que le problème ne réside pas uniquement dans l'absence de feedback constructif, mais dans la capacité de certains apprenants à l'intégrer et à le convertir en sentiment d'efficacité personnelle.

Les observations indiquent également que les tâches graduées par niveaux de complexité ont eu un effet différentiel selon les profils d'élèves : chez les apprenants dont le sentiment de compétence était déjà fragilisé, les tâches perçues comme difficiles déclenchaient des comportements d'évitement — abandon prématuré, demande d'aide immédiate ou refus d'essayer — plutôt qu'un engagement persévérant.

Environnement socio-affectif et sentiment d'appartenance à la classe

Le score le plus élevé de l'ensemble des besoins psychologiques mesurés par l'échelle BPNSFS est celui de la relationnalité (M = 3,98), et l'analyse qualitative permet de comprendre les mécanismes concrets qui sous-tendent ce résultat. Les observations de classe documentent de manière systématique un climat socio-affectif globalement bienveillant au sein des groupes 901 et 902. Les interactions entre pairs se caractérisent par une faible oc-

currence de moqueries liées aux erreurs linguistiques, par un recours fréquent à l'entraide lors des activités en binôme ou en groupe, et par une tolérance manifeste à l'hétérogénéité des niveaux.

Dans le journal de bord, les références au groupe et aux camarades occupent une place remarquable. De nombreux élèves mentionnent que le fait de travailler avec des pairs « facilite » l'apprentissage ou que la classe est « un endroit où on peut se tromper sans avoir peur ». Cette perception d'un espace sécurisant sur le plan interpersonnel constitue une condition préalable essentielle à la prise de risque linguistique, condition bien documentée dans la littérature sur l'acquisition des langues étrangères (Krashen, 1982 ; Arnold, 1999).

Cependant, les observations révèlent également une nuance importante : ce sentiment de sécurité sociale ne s'étend pas uniformément à l'ensemble des situations pédagogiques. Les activités impliquant une prise de parole individuelle devant le groupe entier suscitent une augmentation notable du niveau d'anxiété, perceptible dans les attitudes corporelles (tension, regards fuyants, mains crispées) et dans les formulations notées dans le journal de bord (« j'ai peur de parler devant tout le monde », « je préfère écrire »). Cette asymétrie entre le confort ressenti en petit groupe et la vulnérabilité face au grand groupe confirme que le sentiment de compétence perçue (M = 3,33) demeure fragile dès lors que le regard évaluatif des pairs est mobilisé.

Manifestations de l'engagement : participation active et stratégies cognitives

L'analyse des observations de classe et du journal de bord permet d'identifier deux grands profils d'engagement au sein des groupes 901 et 902, correspondant aux dynamiques de polarisation déjà documentées lors de la phase quantitative.

Un premier profil est celui de l'élève engagé de manière active et stratégique. Ces appre-

nants — statistiquement associés aux profils à motivation intrinsèque ou identifiée plus élevée — se distinguent par une participation spontanée en classe, des questions posées proactivement, et un engagement régulier et réflexif dans les activités proposées. Le journal de bord révèle chez ces apprenants une capacité à identifier leurs propres difficultés (« je n'arrive pas à distinguer les sons *u* et *ou* »), à formuler des objectifs à court terme (« cette semaine je veux apprendre dix mots nouveaux ») et à évaluer leurs progrès. Ces comportements correspondent à un engagement cognitif élevé, caractéristique des apprenants ayant intériorisé des stratégies métacognitives.

À l'opposé, un second profil est celui de l'élève en retrait ou en décrochage partiel. Ces élèves, dont les niveaux d'amotivation sont les plus élevés selon les données de l'échelle LLOS (ET = 1,36, indicateur de pics d'amotivation), se caractérisent par un engagement comportemental minimal : présence physique sans participation verbale, peu d'engagement dans les activités réflexives écrites, et tendance à déléguer les tâches cognitives à des pairs. Les observations de classe notent chez ces élèves une forte dépendance à la traduction automatique comme stratégie de contournement, plutôt que comme outil de compréhension.

Entre ces deux pôles, une zone intermédiaire est observable : des élèves dont l'engagement fluctue fortement selon le type d'activité proposée. Les tâches à ancrage culturel ou à contenu lié à leur réalité quotidienne génèrent des pics d'engagement chez ces apprenants, tandis que les exercices plus formels (grammaire décontextualisée, exercices lacunaires) provoquent un retrait progressif. Ce constat a d'importantes implications pédagogiques, que la section suivante permettra d'approfondir.

Analyse de la production langagière et de l'usage de la langue en contexte

L'analyse des productions langagières — orales et écrites — recueillies tout au long de l'intervention pédagogique offre un tableau détaillé de l'état réel de la compétence en français

des apprenants, au-delà des scores obtenus lors de l'évaluation standardisée.

Sur le plan de la production orale, les observations de classe documentent une asymétrie marquée entre la réception et la production. Si de nombreux élèves parviennent à comprendre des consignes ou de courts extraits oraux — comme l'ont confirmé les scores de compréhension orale (M = 5,63) —, la production spontanée en français demeure extrêmement limitée et hésitante. L'analyse des interactions orales révèle plusieurs patrons récurrents : une préférence pour les structures syntaxiques minimales, un recours systématique au code-switching (alternance espagnol-français), une hypercorrection phonétique dans les segments mémorisés (les élèves prononcent correctement les mots appris par cœur mais échouent dans la production spontanée), et une forte hésitation liée à la crainte de l'erreur.

Sur le plan de la production écrite, le journal de bord constitue une fenêtre précieuse sur le niveau réel de maîtrise morphosyntaxique. Les erreurs les plus fréquentes sont les confusions de genre grammatical (« le table », « une stylo »), l'omission des accords adjectivaux, la généralisation des formes verbales régulières aux verbes irréguliers (« je voulus », « j'allé »), et une ponctuation erratique. Ces erreurs, systématiques chez la majorité des apprenants, signalent un stade d'interlangue encore fortement ancré dans les structures de l'espagnol, langue maternelle du groupe.

Un point particulièrement révélateur est l'analyse des notes du journal de bord sur les élèves à motivation intrinsèque plus élevée : leurs productions, bien qu'imparfaites, présentent une variété lexicale notablement supérieure, des tentatives de structures complexes (subordonnées, connecteurs logiques), et une conscience métalinguistique plus développée (commentaires sur leurs propres erreurs). Ce contraste qualitatif confirme directement la corrélation quantitative entre motivation intrinsèque et performance en FLE (ρ = 0,4565, $p < 0{,}001$) : l'intérêt personnel pour la langue génère une exposition volontaire accrue, qui se traduit par une acquisition lexicale et structurelle plus riche.

Interaction sociale et ancrage de la langue dans la réalité de l'apprenant

La sixième dimension de l'analyse qualitative examine la manière dont les élèves mobilisent le français au-delà des limites strictes de la classe, ainsi que la façon dont ils ancrent la langue dans leur propre réalité sociale et culturelle. Cette dimension révèle un paradoxe majeur au sein du Villemar IED : bien que l'établissement bénéficie d'un environnement institutionnel riche — marqué par une exposition précoce à la langue, la présence constante de l'Ambassade de France, des concours, des bourses et le soutien du Secrétariat à l'Éducation de Bogotá (SED) — la maîtrise réelle de la langue demeure globalement limitée. L'analyse met en lumière une forte hétérogénéité entre les deux cohortes, soulignant un clivage marqué entre la session du matin, dont les élèves font preuve de capacités plus solides, et celle de l'après-midi, où les apprenants peinent à transformer ces ressources institutionnelles en une compétence linguistique effective.

Le journal de bord révèle que les élèves les plus engagés établissent de manière récurrente un lien entre le contenu linguistique étudié et leur vie quotidienne. Certains consignent des tentatives d'utilisation du français dans des contextes informels : une tentative de fredonner une chanson en français entendue en cours, l'identification de mots français dans des jeux vidéo ou des séries, ou encore des efforts pour décrire en français des situations familiales (« Ma familia, c'est... ma mère elle travaille... »). Ces traces, même linguistiquement imparfaites, témoignent d'un processus d'appropriation personnelle de la langue qui va au-delà de la simple mémorisation scolaire.

En revanche, pour les élèves présentant les profils motivationnels les plus extrinsèques, l'analyse du journal de bord et des observations de classe révèle un cloisonnement quasi total entre la langue apprise et la vie réelle. Le français est vécu comme un objet scolaire hermétique, sans résonance dans leur identité ou leur environnement. Les activités conçues pour établir des ponts entre la langue et la réalité culturelle locale — descriptions de leur

quartier, évocations de leur famille, récits de leurs habitudes quotidiennes — ne génèrent pas de mobilisation du français chez ces élèves : ils répondent en espagnol et demandent une traduction immédiate, refusant d'entrer dans la langue même temporairement.

Cette observation illustre directement l'écart entre le score de relationnalité (M = 3,98) et le score de compétence perçue (M = 3,33) : le lien social au sein de la classe est fort, mais ce lien ne suffit pas à construire un pont entre la langue et l'identité de l'apprenant. L'ancrage du français dans la réalité quotidienne ne se produit de manière significative que chez les élèves dont les motivations sont suffisamment intériorisées pour dépasser le cadre scolaire — confirmant ainsi les enseignements de la TAD sur l'importance de l'intégration identitaire dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Synthèse de l'analyse qualitative et triangulation des données

La mise en relation des données qualitatives et quantitatives permet de dégager une image cohérente et nuancée des dynamiques d'apprentissage du français au sein des groupes 901 et 902. Cette triangulation révèle que les trois constats issus de la phase quantitative — la crise de compétence perçue, le paradoxe motivationnel et la polarisation des profils — trouvent leur explication dans des mécanismes observables au quotidien.

Premièrement, la crise de compétence perçue (M = 3,33 à l'échelle BPNSFS) se manifeste qualitativement par une incapacité généralisée à convertir les feedbacks positifs en sentiment d'efficacité personnelle, par des comportements d'évitement face aux tâches complexes, et par une anxiété de performance particulièrement aiguë lors des prises de parole en public. Ces observations confirment que la fragilité identifiée statistiquement n'est pas un artefact de mesure, mais un état psychologique profondément ancré qui affecte la mobilisation des ressources cognitives des élèves.

Deuxièmement, le paradoxe motivationnel — prédominance extrinsèque sans corrélation

avec la performance (ρ = 0,1351, p = 0,32) contre motivations intériorisées minoritaires mais déterminantes (ρ = 0,4565, $p < 0{,}001$) — se retrouve fidèlement dans les données qualitatives. Les notes du journal de bord sur les élèves à motivation intrinsèque plus élevée présentent une production langagière qualitativement supérieure, une conscience métalinguistique accrue et un engagement réflexif plus soutenu. À l'inverse, les élèves dont la motivation est purement extrinsèque produisent des écrits formulaïques et superficiels, et ne transfèrent pas la langue au-delà du contexte évaluatif.

Troisièmement, la polarisation des profils documentée par les données de performance (écarts-types élevés, distributions bimodales) correspond qualitativement à deux dynamiques d'apprentissage radicalement différentes coexistant dans le même espace-classe. D'un côté, un sous-groupe d'apprenants engagés, stratèges et réflexifs, qui progressent grâce à des motivations intériorisées et à une utilisation active du français. De l'autre, un sous-groupe en décrochage psychologique, dont le rapport à la langue est purement transactionnel et dont l'engagement s'effondre dès que la récompense externe (la note) n'est plus perçue comme atteignable.

En définitive, la triangulation des données confirme que les résultats observés dans cette étude ne s'expliquent pas par des variables isolées, mais par un système de relations dynamiques entre les besoins psychologiques, les orientations motivationnelles et les conditions pédagogiques. Le cadre théorique de la TAD se révèle non seulement valide pour interpréter ces données, mais également opérationnellement utile pour concevoir des interventions pédagogiques différenciées, capables de s'adresser aux besoins spécifiques de chaque profil d'apprenants.

Conclusions

Synthèse des résultats

Ce mémoire a examiné la relation entre la Théorie de l'Autodétermination (SDT) et le développement de la compétence en Français Langue Étrangère chez les élèves des groupes 901 et 902 de l'école Villemar El Carmen IED. L'analyse mixte — articulant des données psychométriques (BPNSFS, LLOS), une évaluation standardisée (DELF A2 partiel) et des observations qualitatives longitudinales — a permis de dégager trois constats structurants.

Premier constat : une crise de la compétence perçue. Les données BPNSFS révèlent que, malgré un environnement relationnel positif (M_{Relation} = 3,98) et un niveau d'autonomie acceptable ($M_{\text{Autonomie}}$ = 3,85), les élèves souffrent d'une insécurité marquée quant à leurs capacités linguistiques réelles ($M_{\text{Compétence}}$ = 3,33). Cette asymétrie, confirmée qualitativement par des comportements d'évitement et une incapacité à intégrer le feedback positif, indique que le besoin de compétence est non seulement peu satisfait, mais activement frustré (RYAN & DECI, 2017) dans les situations de prise de parole devant le groupe.

Deuxième constat : un paradoxe motivationnel majeur. Les résultats de l'échelle LLOS révèlent une tension fondamentale au cœur du rapport des élèves à l'apprentissage du français. La motivation extrinsèque est le moteur dominant du groupe (M = 4,50), mais les analyses de corrélation de Spearman démontrent formellement que cette orientation n'entre-

tient aucun lien significatif avec la performance linguistique réelle ($\rho = 0{,}1351$, $p = 0{,}32$). À l'inverse, les motivations intériorisées et autonomes — intrinsèque ($\rho = 0{,}4565$, $p < 0{,}001$), introjectée ($\rho = 0{,}4113$) et identifiée ($\rho = 0{,}3237$) — sont minoritaires dans le groupe mais constituent les seuls véritables prédicteurs de la réussite en FLE. Ce résultat valide empiriquement, dans le contexte colombien, la thèse centrale de la SDT selon laquelle c'est la qualité et non la quantité de la motivation qui détermine l'apprentissage (DECI & RYAN, 2000 ; RYAN & DECI, 2000).

Troisième constat : une polarisation structurelle des profils. Les distributions de performance ($ET_{\text{Écrit}} = 2{,}99$; $ET_{\text{Oral}} = 2{,}71$) et les pics d'amotivation ($ET_{\text{Amotivation}} = 1{,}36$) documentent une classe profondément hétérogène, partagée entre un sous-groupe d'apprenants engagés et réflexifs, et un sous-groupe en décrochage psychologique. L'analyse qualitative du journal de bord confirme que ces deux dynamiques sont qualitativement distinctes et non réductibles à une simple différence de niveau.

Réponse à la question de recherche

La question centrale de cette recherche était la suivante : *En quoi la mobilisation d'un projet pédagogique inspiré de la théorie de l'autodétermination — visant à satisfaire les besoins d'autonomie, de compétence et de relation — peut-elle contribuer au développement de la compétence en FLE des élèves de l'école Villemar El Carmen IED ?*

Les données recueillies permettent d'apporter une réponse nuancée, articulée en trois dimensions.

Premièrement, le projet pédagogique a **démontré sa pertinence en tant que cadre d'analyse**. L'utilisation conjointe des échelles BPNSFS et LLOS a permis d'objectiver des dynamiques motivationnelles et psychologiques qui demeuraient invisibles dans les évaluations académiques traditionnelles. Le fait que les trois besoins psychologiques fondamentaux

présentent des niveaux de satisfaction différenciés — et que ces différences se traduisent en performances mesurables — valide l'hypothèse que le cadre SDT est opérationnellement pertinent dans ce contexte éducatif.

Deuxièmement, l'intervention a **partiellement réussi à créer un environnement autonomy-supportive**. Les scores relativement satisfaisants de la relationnalité et de l'autonomie reflètent l'impact des pratiques pédagogiques adoptées : justification des consignes, choix de modalités de travail, feedback individualisé et activités à ancrage dans la réalité des élèves (REEVE, 2009). Ces conditions ont contribué à maintenir un climat de classe propice à la prise de risque linguistique, condition nécessaire — bien que non suffisante — à l'acquisition du français (S. D. KRASHEN, 1982).

Troisièmement, les résultats montrent que **le processus d'internalisation motivationnelle est un travail de longue durée**. Le paradoxe motivationnel observé — prédominance de la motivation extrinsèque coexistant avec sa totale inefficacité sur la performance — indique que le groupe se trouve encore dans les premières étapes du continuum de l'autodétermination (RYAN & DECI, 2000). Les élèves ont intégré les structures de choix et de collaboration proposées par l'intervention, mais la transformation de la régulation externe en régulation identifiée ou intrinsèque requiert une exposition prolongée à un environnement cohérent et nourrissant. En ce sens, l'intervention constitue un point de départ solide, mais non une solution achevée.

Apports de la recherche

Au-delà des résultats propres à l'IED Villemar El Carmen, cette recherche apporte trois types de contribution.

Sur le plan théorique, cette étude constitue l'une des rares applications du modèle SDT à l'enseignement du FLE dans le secteur public colombien. Elle documente la validité

du continuum motivationnel dans ce contexte spécifique et confirme les conclusions de NOELS et al., 2000 et LEEMING et HARRIS, 2022 sur le rôle déterminant des motivations intériorisées dans l'acquisition d'une langue étrangère, dans un milieu socioéconomique et culturel distinct de ceux où ces théories ont été initialement développées.

Sur le plan méthodologique, la démarche mixte adoptée — combinant des instruments psychométriques validés (BPNSFS, LLOS), une évaluation standardisée de référence internationale (DELF A2) et des données qualitatives longitudinales (journal de bord, observations de classe) — offre un protocole reproductible pour d'autres enseignants-chercheurs opérant dans des contextes similaires. La triangulation de ces trois sources de données permet d'éviter les biais inhérents à chaque instrument pris isolément.

Sur le plan pédagogique, cette recherche met à disposition des enseignants de langues un profil psychologique détaillé des dynamiques motivationnelles de leurs élèves, en montrant concrètement comment les instruments de la SDT peuvent informer les décisions pédagogiques : différenciation des tâches en fonction des profils motivationnels, adaptation du feedback selon le niveau de compétence perçue, et conception d'activités qui ancrent la langue dans la réalité quotidienne des apprenants (USHIODA, 2011).

Limites de la recherche

La rigueur scientifique exige de reconnaître les limites de ce travail, qui ouvrent autant de pistes pour des recherches futures.

La taille et la représentativité de l'échantillon constituent la principale limite de cette étude. Avec $N = 56$ élèves issus de deux groupes d'un même établissement, les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble du système éducatif public colombien ni à d'autres contextes d'enseignement du FLE. Bien que les tendances observées soient cohérentes avec la littérature internationale, leur transférabilité reste conditionnelle.

L'absence de groupe contrôle limite la portée causale des conclusions. Il n'est pas possible de déterminer avec certitude quelle part des effets observés est attribuable à l'intervention pédagogique spécifique et quelle part relève d'autres variables non contrôlées (maturation des élèves, effets saisonniers, autres cours et influences extérieures). Une recherche quasi-expérimentale avec groupe contrôle permettrait d'isoler l'effet propre du dispositif.

La nature auto-déclarative des instruments psychométriques (BPNSFS et LLOS) introduit un risque de biais de désirabilité sociale : les élèves peuvent avoir répondu selon ce qu'ils pensaient être attendu plutôt que selon leur vécu réel. Ce biais, inhérent à tous les instruments de ce type, est partiellement compensé par la triangulation avec les données qualitatives, mais il ne peut être totalement éliminé.

La durée de l'observation représente également une limite. Si les données qualitatives ont été recueillies sur deux semestres, le processus d'internalisation motivationnelle décrit par la SDT est un phénomène de longue durée (RYAN & DECI, 2017). Des études longitudinales sur plusieurs années scolaires seraient nécessaires pour observer des transformations profondes et durables dans les profils motivationnels des apprenants.

Le périmètre de l'évaluation linguistique, enfin, s'est limité aux compétences de réception (compréhension orale et écrite). L'inclusion de compétences de production — expression orale et écrite — dans les évaluations futures permettrait d'obtenir un portrait linguistique plus complet et de tester d'autres corrélations avec les variables motivationnelles.

Perspectives et recommandations pédagogiques

Les conclusions de cette recherche suggèrent plusieurs orientations concrètes, à différents niveaux d'action.

Pour les enseignants de langues, la première recommandation est de systématiser le *sou-*

tien à l'autonomie tel que défini par REEVE, 2009 : justifier explicitement les activités proposées, offrir des choix réels dans les modalités de travail, et veiller à ce que le feedback soit perçu comme informatif et non évaluatif. La deuxième recommandation concerne le soutien au besoin de compétence, qui s'est révélé le point le plus vulnérable du groupe. Les tâches doivent être graduées de manière à ce que l'élève expérimente un sentiment de réussite progressif — ce que Krashen (1981) formulerait comme la fourniture d'un *input* légèrement supérieur au niveau actuel ($i+1$) —, en évitant aussi bien les tâches trop faciles (qui n'engagent pas) que trop difficiles (qui découragent). La troisième recommandation vise à ancrer la langue dans la réalité de l'apprenant : les activités qui mobilisent le vécu quotidien des élèves — leur famille, leur quartier, leurs intérêts culturels — génèrent des pics d'engagement chez les profils les plus motivationnellement fragiles et favorisent le processus d'internalisation (USHIODA, 2011).

Pour les établissements scolaires et les coordinateurs pédagogiques, il est recommandé d'intégrer la mesure du bien-être psychologique des apprenants — et pas uniquement leurs performances académiques — comme indicateur de qualité éducative. Des diagnostics périodiques à l'aide d'instruments tels que la BPNSFS permettraient d'identifier précocement les sous-groupes à risque de décrochage et d'adapter les interventions pédagogiques en conséquence. De plus, la formation continue des enseignants aux principes de la SDT représente un investissement à fort retour sur investissement : des enseignants conscients des dynamiques motivationnelles de leurs élèves sont mieux équipés pour ajuster leur pratique de manière ciblée.

Pour la recherche future, plusieurs pistes méritent d'être explorées. En premier lieu, des études longitudinales de deux à quatre ans permettraient de mesurer les effets d'une exposition prolongée à un environnement autonomy-supportive sur l'évolution du profil motivationnel et de la compétence linguistique des apprenants. En deuxième lieu, il serait pertinent d'étendre le protocole mixte utilisé dans cette étude à d'autres établissements publics colombiens offrant le FLE, afin de déterminer si les profils observés sont caractéristiques du

contexte local ou représentatifs d'une réalité plus large. Enfin, des recherches futures pourraient explorer l'effet médiateur des pratiques numériques et de l'exposition informelle au français (réseaux sociaux, musique, jeux vidéo) sur le processus d'internalisation motivationnelle — une variable dont le journal de bord de ce travail a déjà révélé la présence discrète mais potentiellement significative.

Conclusion générale

Ce mémoire est parti d'un constat simple mais lourd de conséquences : dans les groupes 901 et 902 de l'IED Villemar El Carmen, les élèves étudient le français principalement parce qu'ils y sont obligés, et cette raison — pourtant omniprésente — ne les rend pas meilleurs en français. Ce paradoxe, mis en lumière par les outils de la Théorie de l'Autodétermination, n'est pas une particularité anecdotique de cet établissement ; il est le reflet d'une tension profonde qui traverse une large part de l'enseignement des langues dans le secteur public : celle entre une logique institutionnelle de certification et une logique pédagogique d'appropriation.

Les données de cette recherche montrent que les élèves ne sont pas fondamentalement peu motivés. Ils sont, pour la plupart, motivés différemment de la manière dont leur progression linguistique se réalise réellement. Ils s'investissent pour la note ; mais c'est quand ils s'investissent pour eux-mêmes — par curiosité, par nécessité ressentie, par plaisir discret — que la langue s'ancre. Cette distinction, au cœur de la SDT depuis DECI et RYAN, 1985, n'est pas une abstraction théorique : elle se lit dans chaque note de mon journal de bord de stagiaire, dans chaque interaction de classe, dans chaque corrélation statistique calculée.

L'enjeu pédagogique qui se dégage de ce travail n'est donc pas d'augmenter la quantité de motivation, mais d'en modifier progressivement la qualité. Passer de « j'apprends parce que je dois » à « j'apprends parce que ça me sert », puis à « j'apprends parce que j'aime

ça » est un voyage qui ne se fait pas en un semestre, ni par une seule intervention. Mais il commence par un choix enseignant : celui de créer un espace où l'erreur est une étape, où la progression est visible, et où la langue française cesse d'être une épreuve pour devenir un outil. C'est dans cet espace — pédagogiquement construit et psychologiquement nourrissant — que résident, selon ce mémoire, les conditions d'une compétence en FLE durable et réellement autodéterminée.

Bibliographie

ACADÉMICA, R. (2025). *Colegio Villemar El Carmen IED, sede A* [Consulté le 29 juillet 2025]. https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-villemar-el-carmen-ied-sede

BENSON, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, *40*(1), 21-40. https://doi.org/10.1017/S0261444806003958

COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN I.E.D. (2025). *Colegio Villemar El Carmen IED* [Consulté le 29 juillet 2025]. https://villemarelcarmen.edupage.org/

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Editorial Morata.

HOLEC, H. (1981). Autonomy in foreign language learning (first published 1979, Strasbourg : Council of Europe). *Oxford : Pergamon*.

KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.

KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.

LATORRE, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

LEEMING, D., & HARRIS, A. (2022). Measuring Foreign Language Learners' Motivation within Self-Determination Theory. *Self-Determination Theory Working Paper Series*. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2023/11/2022_LeemingHarris_MeasuringForeign.pdf

LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy 1 : Definitions, Issues and Problems*. Authentik.

NOELS, K. A. (2001). Learning Spanish as a Second Language : Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, *51*(1), 107-144. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00152

NOELS, K. A., PELLETIER, L. G., CLÉMENT, R., & VALLERAND, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language ? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, *50*(1), 57-85. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111

REEVE, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, *44*(3), 159-175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

RODRÍGUEZ, Y. A. C. (2018). *Devenant une apprennante autonome : une proposition à partir de travail collaboratif* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.

USHIODA, E. (2011). Motivating Learners to Speak as Themselves. In J. R. DAVID LITTLE & E. USHIODA (Éd.), *Teaching and Learning in the Language Classroom* (p. 11-39). Multilingual Matters.

VALLERAND, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, *29*, 271-360. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2

WANG, Y., & RYAN, J. (2020). The complexity of control shift for learner autonomy : A mixed-method case study of Chinese EFL teachers' practice and cognition. *Language Teaching Research*, *27*(3), 518-543. https://doi.org/10.1177/1362168820957922

Annexes

Francés
Encuesta BPNSFS

1 de septiembre de 2025

Álvaro Chaves Ladino

BPNSFS (versión en español)
Por favor, piensa en tu estudio de francés. Responde cada pregunta de acuerdo con lo que sientes en una escala de 1 a 6 (1: Totalmente en desacuerdo – 6: Totalmente de acuerdo). Cuando estudias francés:

Autonomía

1. Siento una sensación de elección en las cosas que emprendo.
2. Tengo un fuerte deseo de aprender.
3. Estudio por mí mismo(a).
4. Estoy eligiendo la manera en que estudio.
5. Siento que mis decisiones reflejan lo que realmente quiero.
6. Siento que he estado haciendo lo que realmente me interesa.

Relación con los demás

1. Me siento cómodo(a) trabajando con mis compañeros.
2. Me estoy llevando bien con todos mis compañeros.
3. Estoy trabajando arduamente con mis compañeros.
4. Hay un ambiente amistoso en la clase de francés.
5. Me llevo bien con mis compañeros en la clase de francés.
6. Hay un ambiente de cooperación en el trabajo en grupo y en parejas en mi clase de francés.

Competencia

1. Tengo confianza en mi francés.
2. Siento que mi francés está mejorando.
3. Siento que puedo hablar francés.
4. Me siento seguro(a) de que puedo hacer las cosas bien.
5. Me siento competente para alcanzar mis metas.
6. Siento que puedo completar con éxito tareas difíciles.

LLOS (versión en español)
Por favor, piensa en tu estudio de francés. Responde cada pregunta de acuerdo con lo que sientes en una escala de 1 a 6 (1: Totalmente en desacuerdo – 6: Totalmente de acuerdo).

Motivación intrínseca

La razón por la que estudio francés es:

1. Porque me gusta usar el francés.
2. Porque me siento feliz cuando noto cosas por primera vez al estudiar francés.
3. Por la "euforia" que siento al aprender francés.
4. Por el disfrute que experimento cuando comprendo una estructura difícil en francés.
5. Por el placer que siento al escuchar francés.
6. Por el placer que siento al hablar francés.
7. Porque disfruto el reto de aprender el idioma.

Motivación integrada

1. Porque aprender francés es parte de quién soy y de lo que hago.
2. Porque saber francés es parte de mi identidad.
3. Porque el francés es una parte importante de cómo me defino.

4. Porque me veo como el tipo de persona que puede hablar francés.
5. Porque poder hablar francés es importante en la forma en que pienso sobre mí mismo(a).

Motivación identificada

1. Porque pienso que es una buena idea saber algo de francés.
2. Porque elijo ser el tipo de persona que puede hablar más de un idioma.
3. Porque creo que el francés es importante para mi desarrollo personal.
4. Porque el francés me ayuda a lograr metas que son importantes para mí.
5. Porque hablar francés me ayuda a ser una persona equilibrada.

Motivación introyectada

1. Porque siento una obligación de aprender francés.
2. Porque me sentiría avergonzado(a) si no pudiera hablar con angloparlantes en francés.
3. Porque me sentiría apenado(a) si no supiera el idioma.
4. Para demostrarme a mí mismo(a) que soy un buen ciudadano porque hablo francés.
5. Porque me hace ver bien si hablo francés.

Motivación extrínseca

1. Para obtener el crédito del curso.
2. Porque me lo dijeron.
3. Para conseguir un trabajo más prestigioso más adelante.
4. Para obtener una buena calificación en los exámenes de francés.
5. Porque el francés me ayudará a obtener un mejor salario en el futuro.

Amotivación

Con respecto al estudio del francés pienso que:

1. Estudiar francés es una pérdida de tiempo.
2. Estudiar francés no cambia nada.
3. No entiendo por qué tengo que estudiar francés.
4. Ya no quiero estudiar francés.
5. No entiendo el sentido de estudiar francés.

Grille d’analyse des catégories

Álvaro Chaves Ladino - Rélation entre la théorie de l'autodetermination et la compétence en français a l'école Villemar IED

Unité d’analyse	Catégorie	Sous-catégorie	Indicateurs	Instruments de collecte
Elève	Motivation intrinsèque	Motivation intrinsèque Régulation identifiée	• Exprime du plaisir ou de l’intérêt pour les activités. • Relie l’apprentissage à ses objectifs personnels. • Participe spontanément sans pression extérieure.	• Observations en classe • Journal d’apprentissage • Enquête
	Motivation contrôlée	Régulation externe Régulation introjectée	• Participe pour obtenir une note, une récompense ou éviter une sanction. • Manifeste un discours centré sur l’obligation, la pression ou la culpabilité. • Requiert des rappels constants pour compléter les tâches	• Observations en classe • Journal d’apprentissage • Enquête
Contexte pédagogique	Soutien à l’autonomie	Justification des tâches Encouragements non contrôlants	• Le stagiaire propose des options (thèmes, formats, rythmes). • Le stagiaire explique le sens ou la finalité des activités. • Le stagiaire valorise les efforts sans pression ni jugement.	• Analyse du discours du stagiaire • Enregistrements audio/vidéo • Plan du cours
	Soutien à la compétence	Consignes claires Feedback constructif Possibilité de progresser par étapes	• Tâches graduées et adaptées au niveau. • Feedback précis qui oriente l’amélioration. • L’apprenant manifeste une perception positive de ses progrès.	• Observations en classe • Analyse des interactions • Entretiens / autoévaluations
Contexte socio-affectif	Soutien au sentiment d’appartenance	Climat relationnel positif Coopération entre apprenants	• Interactions bienveillantes et respectueuses. • Participation en groupe sans exclusion. • L’apprenant exprime qu’il se sent accepté et valorisé.	• Observation en classe

Activité d'apprentissage	Engagement comportemental	Participation active Persévérance	• Prise de parole régulière. • Focalisation durant les tâches. • Maintien de l'effort face aux difficultés.	• Observation en classe • Analyse des productions • Fiches d'autoévaluation
	Engagement cognitif	Stratégies d'apprentissage Réflexivité	• Utilisation de stratégies (prise de notes, reformulation, demandes de clarification). • Capacité à analyser ses propres réussites/difficultés. • Justification des choix linguistiques.	• Journal d'apprentissage • Enregistrements audio/vidéo
Production langagière	Usage de la langue	Exactitude phonétique et prosodique Maîtrise lexicale Maîtrise morphosyntaxique	• Prononciation compréhensible ; erreurs phonétiques qui n'entravent pas la communication. • Utilisation d'un lexique de base adapté au thème ; recherche autonome de mots. • Construction de phrases simples correctement ; erreurs morphologiques non systématiques. • Révisions spontanées ou autocorrection lors de la production orale/écrite.	• Productions écrites et orales • Observations en classe • Enregistrements audio/vidéo
Interaction et contexte social	Relation entre la langue et l'environnement de l'apprenant	Mobilisation du français dans des situations réelles Références culturelles locales intégrées à la production en français	• Utilise le français pour décrire des éléments de son quotidien (famille, école, quartier, routines). • Fait des liens entre les activités en classe et ses propres expériences (récits, comparaisons culturelles, exemples personnels). • Manifeste compréhension de similitudes/différences entre pratiques linguistiques locales et celles du français.	• Productions écrites • Observations en classe

Encuesta Inicial

BPNSFS Y LLOS

Nombre: Documento:

Autonomía	Relación	Competencia
1 1 2 3 4 5 6	1 1 2 3 4 5 6	1 1 2 3 4 5 6
2 1 2 3 4 5 6	2 1 2 3 4 5 6	2 1 2 3 4 5 6
3 1 2 3 4 5 6	3 1 2 3 4 5 6	3 1 2 3 4 5 6
4 1 2 3 4 5 6	4 1 2 3 4 5 6	4 1 2 3 4 5 6
5 1 2 3 4 5 6	5 1 2 3 4 5 6	5 1 2 3 4 5 6
6 1 2 3 4 5 6	6 1 2 3 4 5 6	6 1 2 3 4 5 6

Intrínseca	Integrada	Identificada	Introyectada	Extrínseca	Amotivación
1 1 2 3 4 5 6	1 1 2 3 4 5 6	1 1 2 3 4 5 6	1 1 2 3 4 5 6	1 1 2 3 4 5 6	1 1 2 3 4 5 6
2 1 2 3 4 5 6	2 1 2 3 4 5 6	2 1 2 3 4 5 6	2 1 2 3 4 5 6	2 1 2 3 4 5 6	2 1 2 3 4 5 6
3 1 2 3 4 5 6	3 1 2 3 4 5 6	3 1 2 3 4 5 6	3 1 2 3 4 5 6	3 1 2 3 4 5 6	3 1 2 3 4 5 6
4 1 2 3 4 5 6	4 1 2 3 4 5 6	4 1 2 3 4 5 6	4 1 2 3 4 5 6	4 1 2 3 4 5 6	4 1 2 3 4 5 6
5 1 2 3 4 5 6	5 1 2 3 4 5 6	5 1 2 3 4 5 6	5 1 2 3 4 5 6	5 1 2 3 4 5 6	5 1 2 3 4 5 6

"La suerte ayuda a los audaces."

— Virgilio

Colegio Villemar El Carmen