

Université de Montréal

Perception du climat de la classe et motivation à
apprendre l'anglais chez les élèves tunisiens

par

Sena Maherzi

Département de didactique

Faculté de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation, option didactique

Février, 2000

© Sena Maherzi, 2000



LB
5
U57
2000
v. 029

Université de Montréal

Les droits de la vie et de la mort
L'Université de Montréal, dans son rôle de

par

Dr. Michel

Université de Montréal

Faculté de l'éducation

The project is a study of the
relationship between the
University of Montreal and the
Faculty of Education



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée
« Perception du climat de la classe et motivation à apprendre
l'anglais chez les élèves tunisiens »

présentée par
Sena Maherzi

a été évaluée par un jury composé des membres suivants:


Monsieur Gilles Bibeau, président du jury


Madame Flore Gervais, directrice de recherche


Madame Nicole Van Grunderbeeck, membre du jury


Monsieur Robert Vallerand, examinateur externe

Thèse acceptée le: 7 juin 2000

Note: le genre masculin est utilisé dans ce texte sans discrimination et uniquement dans le but d'en faciliter la lecture.

Sommaire

En Tunisie, pays de civilisation majoritairement arabo-islamique, l'apprentissage de l'anglais, dès la fin de l'enseignement de base, se limite à la classe, c'est-à-dire au professeur et à son matériel. De ce fait, l'anglais est une langue étrangère (LE).

Or, de nombreuses recherches récentes, ont montré l'existence d'un lien entre les perceptions des élèves à propos du climat instauré par leur professeur et leur motivation à apprendre, en général et en langue seconde (L2). Ces recherches se fondaient sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1987, 1991), approfondie par Vallerand, Brière et Pelletier (1989), et sur la théorie de l'évaluation cognitive.

Nous appuyant sur ces deux théories, nous avons décidé d'étudier ce lien dans un contexte non encore exploité, celui de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère (LE), en l'occurrence la Tunisie. Pour cela, nous avons analysé la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du secondaire I et II, à propos du climat instauré par leur professeur d'anglais (LE), et le type de motivation qu'ils ont à apprendre cette langue. Parce que des études ont révélé que cette relation était médiatisée par les sentiments de compétence et d'autodétermination, ces deux variables ont également été prises en compte. De plus, nous avons conceptualisé la motivation comme une force externe ou interne qui inciterait l'élève tunisien à apprendre l'anglais (Vallerand & Thill, 1993).

Notre recherche se fondait sur deux hypothèses. La première prédisait d'une part, une relation entre un climat perçu par l'élève tunisien du secondaire I et II, comme visant son autonomie et sa tendance à démontrer des formes plus autodéterminées de motivation à apprendre l'anglais. D'autre part, cette hypothèse prédisait une relation entre un climat perçu comme visant le contrôle de cet élève et la tendance de ce dernier à faire montre des formes moins autodéterminées de motivation à apprendre cette langue. La deuxième hypothèse postulait que les sentiments de compétence et d'autodétermination agiraient comme médiateurs dans cette relation. Plus le climat serait perçu par l'élève tunisien comme encourageant son autonomie, plus ses sentiments d'autodétermination et de compétence

envers l'apprentissage de l'anglais seraient élevés et moins le climat serait perçu comme encourageant son autonomie, moins ses sentiments d'autodétermination et de compétence envers cet apprentissage seront élevés. De plus, plus l'élève tunisien se sentirait compétent et autodéterminé dans l'apprentissage de l'anglais, plus il aurait tendance à développer un des trois types de motivation intrinsèque ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque à apprendre cette langue et plus il se sentirait incompetent et non autodéterminé à apprendre l'anglais, plus il aurait tendance à être amotivé ou à développer une forme moins autodéterminée de motivation extrinsèque envers l'apprentissage de cette langue.

Un questionnaire comportant quatre sections et basé sur Noels (1997) et Noels, Clément et Pelletier (1999) a servi comme instrument de vérification de nos hypothèses. Ce questionnaire a d'abord subi une validation trans-culturelle puis a été administré, en hiver 1999, à un échantillon de 676 élèves tunisiens du secondaire I et II de la ville de Tunis. Parmi cet échantillon d'élèves, 18 volontaires ont également participé à des séances d'entretien.

Les résultats de cette validation trans-culturelle ont permis de conclure que le questionnaire était utilisable dans des contextes d'enseignement / apprentissage d'une LE. Cependant des recherches à l'échelle nationale et dans d'autres contextes d'enseignement / apprentissage d'une LE devront encore tester ses caractéristiques psychométriques. De plus, les résultats des analyses de corrélation et de régression ont permis de conclure qu'effectivement, il existait une relation entre la perception par l'élève tunisien d'un climat qui vise son autonomie (prise en compte de son opinion, utilisation d'une rétroaction constructive), et sa tendance à démontrer des formes plus autodéterminées de motivation (régulation identifiée, MI à la connaissance, MI à l'accomplissement et MI aux sensations). Il existait également une relation entre la perception du climat comme visant le contrôle de l'élève tunisien (surveillance excessive, critiques négatives, annonces des notes), et son amotivation ou sa tendance à avoir une forme moins autodéterminée de motivation (régulation externe, régulation introjectée). Ces résultats ont également confirmé la prévision que plus le climat instauré par le professeur d'anglais (LE) était perçu par l'élève tunisien comme encourageant son autonomie, plus ses sentiments de compétence et d'autodéter-

mination étaient élevés et plus il avait tendance à développer des formes plus autodéterminées de motivation à apprendre cette langue.

Il est, par conséquent, important d'instaurer dans les classes d'anglais un environnement qui favorise l'autonomie des élèves et, par là-même, qu'ils développent des formes plus autodéterminées de motivation à apprendre cette langue. Un tel environnement requiert la prise en compte de leurs opinions, l'encouragement des initiatives personnelles, ainsi que l'utilisation d'une rétroaction sous forme de commentaires constructifs sur leur performance et d'éloges attribuant le succès à l'effort et à la compétence. Ainsi, ces élèves pourront avoir le sentiment d'être les premiers agents responsables de leur réussite (DeCharms, 1968).

Table des matières

Liste des tableaux	XII
Liste des figures	XIII
Définitions et explication des sigles et des abréviations	XIV
Dédicace	XV
Remerciements	XVI
Citation	XVIII
Introduction	1
I- Chapitre 1: problématique	6
1.1 Situation de l'enseignement / apprentissage de l'anglais en Tunisie	7
1.2 Statut de la langue anglaise en Tunisie	8
1.3 Le système éducatif et la langue anglaise	8
1.4 Formation des professeurs et approche préconisée	9
1.5 Problème de recherche	13
1.6 Objectif de recherche	14
1.7 Pertinence de la recherche	14
II- Chapitre 2: cadre conceptuel	16
2.1 Motivation en enseignement / apprentissage d'une L2: le modèle de Gardner (1985)	18
2.1.1 Présentation du modèle de Gardner (1985): résultats controversés	18
2.1.2 Limites du modèle de Gardner (1985)	20

2.2 Motivation et climat de classe en enseignement / apprentissage d'une LE: le modèle de Dörnyei (1994)	23
2.3 Théorie de l'autodétermination: différents types de motivation (Deci & Ryan, 1985; Vallerand et al. 1989)	27
2.4 Théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1985, 1987, 1991)	35
2.5 Recherche sur le rôle du climat instauré par le professeur dans la motivation des élèves en général et en L2	39
2.5.1 Type de rétroaction	39
2.5.2 Perceptions du climat de la classe instauré par le professeur	43
2.6 Formulation des hypothèses de recherche	49
2.7 Définition des concepts	51
2.7.1 Motivation	51
2.7.2 Perception du climat de la classe	52
2.7.3 Apprentissage d'une langue étrangère (LE)	53
III- Chapitre 3: méthodologie	54
3.1 Définition opérationnelle des variables	55
3.1.1 Types de motivation	55
3.1.2 Sentiment d'autodétermination	57
3.1.3 Perception du climat de la classe	57
3.1.4 Sentiment de compétence	58
3.2 Démarche d'investigation et choix des instruments	58
3.3 Présentation du questionnaire final et de l'entretien	60

3.3.1	Présentation du questionnaire final	60
3.3.2	Validation trans-culturelle du questionnaire final	66
3.3.3	L'entretien utilisé	69
3.4	Échantillon et procédure d'administration du questionnaire et de l'entretien	70
3.4.1	Choix de l'échantillon	70
3.4.1.1	Pour le questionnaire	70
3.4.1.2	Pour l'entretien	73
3.4.2	Administration du questionnaire et déroulement de l'entretien	73
3.4.2.1	Administration du questionnaire	73
3.4.2.2	Déroulement de l'entretien	74
IV-	Chapitre 4: résultats et discussion	77
4.1	Validation trans-culturelle du questionnaire	80
4.1.1	Analyse factorielle exploratoire	80
4.1.2	Intercorrélations entre les sept sous-échelles de motivation: le continuum d'autodétermination a-t-il été confirmé?	83
4.1.3	Analyse de la fidélité de l'échelle de motivation: cohérence interne et stabilité temporelle	85
4.1.4	Étude des moyennes des sous-échelles de motivation	86
4.2	Relation entre les sept sous-échelles de motivation et les autres variables	88

4.2.1 Analyse de cohérence interne pour les quatre échelles du questionnaire	89
4.2.2 Intercorrélations entre les sous-échelles de motivation	90
4.2.3 Relation entre les sous-échelles de motivation et les variables servant d'antécédents	93
4.2.3.1 Relation entre les sous-échelles de motivation et la perception du climat de la classe	93
4.2.3.2 Relation entre les sous-échelles de motivation et les sentiments de compétence et d'autodétermination	96
4.2.4 Analyses de régression	98
4.2.5 Relation entre les sous-échelles de motivation et les variables secondaires	101
4.3 Relation entre les scores obtenus au questionnaire et à l'entretien	102
4.4 Discussion générale sur les caractéristiques psychométriques du questionnaire et sur la vérification des hypothèses	104
4.4.1 Caractéristiques psychométriques des échelles du questionnaire	104
4.4.2 Vérification des hypothèses de recherche et implications didactiques ...	109
4.4.2.1 Vérification des hypothèses de recherche	109
4.4.2.2 Implications didactiques	112
4.5 Limites de recherche	119
Conclusion	124
Références	132

Annexes	156
Annexe 1: données sociolinguistiques sur la Tunisie	157
Annexe 2: système éducatif tunisien	159
Annexe 3: objectifs des programmes d'enseignement de l'anglais en Tunisie (enseignement de base et secondaire)	161
Annexe 4: questionnaire (version en anglais et en arabe)	163

Liste des tableaux

Tableau 1: différents types de motivation (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et al., 1989)	34
Tableau 2: 676 répondants classés selon leur établissement scolaire, leur classe et leur sexe	72
Tableau 3: analyse factorielle pour les sept sous-échelles de motivation ($N = 124$)	82
Tableau 4: patron de corrélations Pearson entre les sept sous-échelles de motivation ($N = 124$)	83
Tableau 5: cohérence interne et corrélations test-retest pour les sous-échelles de motivation ($N = 124$)	86
Tableau 6: moyennes, écarts-types et valeur du t-test pour les garçons ($N = 49$) et pour les filles ($N = 75$) sur les sous-échelles de motivation	87
Tableau 7: cohérence interne pour les quatre échelles du questionnaire	89
Tableau 8: patron de corrélations Pearson entre les sous-échelles de motivation ($N = 676$)	90
Tableau 9: patron de corrélations Pearson entre les sous-échelles de motivation et les différentes variables servant d'antécédents	94
Tableau 10: corrélations entre la perception du climat de la classe, le sentiment de compétence et le sentiment d'autodétermination	97
Tableau 11: corrélations entre les pointages au questionnaire et à l'entretien ($N = 18$)	103

Liste des figures

Figure 1: modèle sur la motivation en L2 (Gardner, 1985)	18
Figure 2: modèle sur la motivation en LE (Dörnyei, 1994)	23
Figure 3: modèle sur les analyses de régression	99

Définitions et explication des sigles et des abréviations

L2: langue seconde

LE: langue étrangère

D.E.C: diplôme d'études collégiales

AMTB: Attitudes Motivation Test Battery

AMS: Academic Motivation Scale

ÉMÉ: échelle de motivation en éducation

Amotivation: absence de motivation

ME: motivation extrinsèque ou accomplissement d'une tâche en réponse à une exigence
extérieure

MI: motivation intrinsèque ou accomplissement d'une tâche en réponse à un sentiment de
plaisir et de satisfaction

UQAM: Université du Québec à Montréal

Cli-auton: perception d'un climat qui vise l'autonomie

Cli-contr: perception d'un climat qui vise le contrôle

À ma famille.

Remerciements

Nous tenons d'abord à remercier Dieu le Tout Puissant de nous avoir amenée jusqu'à ce jour et de nous avoir guidée tout au long de ce travail, malgré les multiples obstacles rencontrés. Nous tenons également à remercier notre directrice de thèse, Mme Flore Gervais qui a su faire renaître en nous l'espoir de réaliser avec succès, le laborieux travail que constitue une thèse de doctorat. Nous la remercions pour sa disponibilité, ses remarques toujours positives et encourageantes, son soutien constant, sa patience, sa confiance et son sourire stimulant, qui font d'elle une personne humaine hors pair.

Nous sommes particulièrement reconnaissante envers Monsieur Gilles Bibeau pour nous avoir appuyée et pour avoir été à l'écoute de nos besoins tout au long de cette thèse.

Nous tenons à exprimer toute notre gratitude envers Monsieur Robert Vallerand, pour ses enseignements émis au cours de la démarche empirique, et dont les travaux nous ont inspirée à réaliser cette thèse.

Nous remercions également infiniment Madame Manoubia Wafa, Madame Ahlem Ammar, Monsieur Béchir Oueslati et Monsieur Ali Lammouchi, pour leur précieuse et très enrichissante collaboration dans la préparation de la version préliminaire du questionnaire utilisé dans notre enquête.

Nous tenons à remercier Monsieur Youssef Bellagha pour nous avoir permise de nous rendre dans les établissements scolaires de Tunis. Nous tenons aussi à exprimer toute notre reconnaissance envers les directeurs de ces établissements scolaires pour leur vive collaboration, ainsi qu'envers tous les élèves tunisiens du secondaire I et II qui ont bien voulu participer à notre enquête.

Enfin, merci à nos parents, à nos soeurs, à notre mari et à nos amis pour leur patience, leur attention et leurs encouragements constants.

« My responsibility to me is to make myself enormous, full of love, full of understanding, full of experience, full of everything so that I can give it to you and then you can take it and build from there » (Buscaglia, 1983, p.21)

INTRODUCTION

Selon les statistiques de PC Globe (1991-92), la Tunisie est un pays de langue à 99 % arabe, de religion à 99 % islamique et où vivent des groupes ethniques à 98 % arabes. De plus, la langue française est introduite dès la 3^e année du primaire et parlée par une grande majorité de la population tunisienne. Néanmoins, l'apprentissage de l'anglais ne débute qu'à la huitième année de l'enseignement de base et se limite au professeur et à son matériel didactique. C'est pourquoi, en Tunisie, l'anglais est considéré comme une langue étrangère (LE).

De plus, les programmes d'enseignement de cette langue placent la **motivation** en tête des conditions de son apprentissage et recommandent aux professeurs d'encourager l'**autonomie** de leurs élèves, composante clé de la motivation (Deci et Ryan, 1985). Néanmoins, la formation pédagogique de ces professeurs, centrée sur l'approche communicative, reste silencieuse quant à l'affectivité de l'apprenant, c'est-à-dire quant à sa motivation à apprendre une LE.

Par ailleurs, puisque l'anglais en Tunisie est une langue étrangère, nous avons, par conséquent, supposé que le professeur jouerait un rôle particulièrement important dans la motivation de ses élèves à apprendre cette langue. D'autant plus que ce rôle a été rapporté par de nombreux chercheurs, au sein de contextes d'enseignement / apprentissage en général et, récemment en langue seconde (L2). Ce rôle se manifeste à travers **le climat** que l'enseignant crée dans sa **classe** et **le type de rétroaction** qu'il utilise. Par ailleurs, aucune recherche, à notre connaissance, ne l'a traité dans un contexte d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère (LE), comme la Tunisie.

Aussi, avons-nous projeté d'analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens à propos du climat instauré par leur professeur d'anglais (LE) et le type de motivation qu'ils ont à apprendre cette langue. Notre recherche s'est fondée sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1987, 1991) et sur Vallerand, Brière et Pelletier (1989), qui proposent un éventail de types de motivation assez riche et varié, ainsi que sur la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985, 1987, 1991), qui postule une relation entre la perception du climat de la classe et ces types de motivation.

Inspiré de Noels (1997) et Noels, Clément et Pelletier (1999), le questionnaire que nous avons utilisé comportait quatre sections portant respectivement sur le type de motivation, le sentiment d'autodétermination, la perception du climat de la classe et le sentiment de compétence des élèves tunisiens. Une validation trans-culturelle de ce questionnaire a précédé son administration auprès d'un échantillon d'élèves tunisiens du secondaire I et II de la ville de Tunis et, quelques volontaires parmi cet échantillon d'élèves, ont également pris part à des séances d'entretien. Ainsi, notre recherche avait deux objectifs: un premier qui consistait à analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du climat de leur classe d'anglais (LE) et leur motivation à apprendre cette langue et un second qui, par le biais de la validation trans-culturelle du questionnaire, visait à le rendre utilisable dans un contexte d'enseignement / apprentissage d'une LE.

Nous avons pensé que notre recherche permettrait de combler des lacunes théoriques et pratiques sur l'enseignement de l'anglais en Tunisie, particulièrement en ce qui a trait à l'affectivité des élèves et au rôle de leur professeur dans celle-ci. Nous avons aussi pensé que notre recherche permettrait éventuellement la modification des comportements des enseignants (hérités et portés à être transmis) envers l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais en Tunisie et à ainsi le promouvoir (Daoud, 1996). Enfin, nous croyions que notre recherche contribuerait à l'avancement des connaissances sur la motivation et le rôle du professeur au sein de nombreux contextes d'apprentissage et, en particulier, au sein de celui d'une langue étrangère, comme la Tunisie.

La présente thèse est composée de quatre chapitres. Le premier, de sept volets, porte sur la problématique. Un tableau de la situation de l'enseignement / apprentissage de l'anglais en Tunisie y est d'abord dressé, suivi de la présentation du statut de la langue anglaise en Tunisie, du système éducatif relatif à l'enseignement / apprentissage de cette langue, de la formation des professeurs, du problème de recherche et, enfin, de l'objectif de recherche ainsi que de la pertinence de celui-ci.

Le cadre conceptuel constitue le second chapitre de cette thèse. Également composé de sept volets, ce chapitre présente les fondements théoriques de notre recherche. Dans un premier temps, sont successivement exposés le modèle de Gardner (1985) sur la motivation en contexte d'enseignement / apprentissage d'une L2 et celui de Dörnyei (1994) sur la motivation en enseignement / apprentissage d'une LE. Dans un deuxième temps, sont présentées la théorie de l'autodétermination et celle de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985, 1987, 1991; Deci et al., 1991; Vallerand et al., 1989). Le troisième volet présente les études portant sur le lien entre le climat instauré par le professeur et la motivation des élèves en général et en L2. Puis, dans un quatrième temps, nous formulons les hypothèses de notre recherche et, enfin, dans un cinquième, nous présentons quelques définitions.

L'appareil méthodologique mis en place pour tester les hypothèses que nous avons formulées à la fin du chapitre antérieur est exposé dans le troisième chapitre de la présente thèse. Nous débutons par la définition opérationnelle des variables retenues, puis nous exposons la démarche d'investigation et le choix des instruments utilisés. Nous poursuivons par la présentation du questionnaire (et de sa validation), ainsi que de l'entretien, et nous présentons l'échantillon et la procédure d'administration du questionnaire et de l'entretien.

Le quatrième et dernier chapitre de cette thèse est consacré à l'exposé des résultats relatifs aux traitements de nos données, ainsi qu'à leur discussion. Dans un premier volet, nous présentons les résultats sur la validation trans-culturelle du questionnaire, à savoir l'analyse factorielle exploratoire, les intercorrélations entre les sept sous-échelles de motivation, l'analyse de la fidélité de l'échelle de motivation et l'étude des moyennes des sous-échelles de motivation. Dans un deuxième volet, nous exposons les résultats sur la relation entre les sept sous-échelles de motivation et les autres variables, notamment l'analyse de cohérence interne pour les quatre échelles du questionnaire, les intercorrélations entre les sous-échelles de motivation, la relation entre les sous-échelles de motivation et les variables servant d'antécédents, les analyses de régression et, enfin, la relation entre les sous-échelles de motivation et les variables secondaires.

Dans un troisième volet, sont présentés les résultats portant sur la relation entre les scores obtenus au questionnaire et à l'entretien, alors que le quatrième porte exclusivement sur la discussion générale relative aux caractéristiques psychométriques du questionnaire et à la vérification des hypothèses, permettant l'énumération des implications didactiques. Le cinquième et dernier volet de ce chapitre dresse les limites théoriques et pratiques de notre recherche.

Enfin, dans la conclusion nous résumons le contenu et les limites de notre thèse, ouvrant ainsi des pistes nouvelles pour des recherches futures.

N.B. On trouvera à la page XIV la liste des définitions des principaux concepts relatifs à la motivation, ainsi que l'explication des sigles et des abréviations utilisés dans ce qui suit.

CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE

1.1 Situation de l'enseignement / apprentissage de l'anglais en Tunisie

La Tunisie est en majorité un pays arabophone et est dotée d'une culture arabo-islamique. En effet, les chiffres indiquent que la langue est à **99% arabe**, la religion est à **99% islamique** et les groupes ethniques sont à **98% arabes** et 2 % berbères (PC Globe, 1991-92, voir Annexe 1). Néanmoins, plusieurs langues y sont présentes: l'arabe dialectal (langue de communication courante de la population), l'arabe dit classique (langue du Coran et de l'instruction des matières des neuf années de l'enseignement de base, voir Annexe 2), le français et, à un degré moindre l'anglais, l'allemand, l'italien (essentiellement dans les zones touristiques).

La langue française, héritage de la colonisation (Daoud, 1996), constitue la deuxième langue en Tunisie. Son apprentissage débute dès la quatrième année de l'enseignement de base (voir Annexe 2) et, depuis 1994, elle est obligatoire jusqu'à la fin du secondaire puisque les élèves doivent passer un examen en français à la première session de l'examen du Baccalauréat (équivalent non québécois du diplôme des études collégiales ou D.E.C).

Le français est également accessible aux Tunisiens grâce aux émissions de télévision (chaîne française France 2 et tunisienne en français), à la radio (une onde est consacrée aux émissions en français), aux journaux et aux magazines français ou tunisiens et écrits dans la langue française (Elle, Femme Actuelle, Jeune Afrique, La Presse, Le Monde, L'humanité, Le Nouvel Observateur, Marie Claire, Paris Match, Sciences et Vie, Tunis Hebdo etc.), ainsi qu'aux productions littéraires.

1.2 Statut de la langue anglaise en Tunisie

Contrairement à la langue française qui se parle dans la vie quotidienne d'une grande majorité de la population tunisienne, l'anglais se limite à la classe et au professeur (généralement tunisien) qui l'utilise. Les journaux et les magazines écrits en anglais (Newsweek, The Daily Telegraph, The Daily Mirror, Time, etc.) ne sont disponibles que dans les grandes villes et leur lecture requiert un niveau de compétence assez avancé. Néanmoins, il existe un journal tunisien (Tunisia News) publié depuis 1992 et une émission en anglais de deux heures, récemment et quotidiennement diffusée sur les ondes de Radio Tunis. L'anglais en Tunisie est donc considéré comme une langue étrangère (LE) dont l'apprentissage a lieu dans des institutions secondaires ou universitaires sans qu'il y ait un contact régulier avec la communauté qui la parle. De plus, cet apprentissage se limite au matériel et au professeur qui est le seul à communiquer dans cette langue. Outre son statut sociolinguistique qui fait de l'anglais une langue étrangère (LE), force nous est de reconnaître que le système éducatif tunisien lui accorde une place minimale.

1.3 Le système éducatif et la langue anglaise

Le système éducatif se compose de l'enseignement de base (neuf années), de l'enseignement secondaire (quatre années) et de l'enseignement supérieur (quatre à cinq, voir Annexe 2). L'anglais est introduit à la huitième année de l'enseignement de base, à raison de deux heures par semaine (Béji et Maherzi, 1997) mais de trois heures par semaine aux années subséquentes.

Suivant l'orientation que l'élève aura prise, le nombre d'heures d'anglais va varier. Par exemple, l'élève inscrit dans une branche littéraire aura quatre heures d'anglais par semaine contre trois heures pour l'élève qui aura choisi une orientation scientifique.

Selon les statistiques de l'enseignement secondaire du Ministère de l'Éducation en Tunisie (1995-1996), ce pays compte 1482 professeurs d'anglais dont six sont de nationalité étrangère et le ratio des classes d'anglais langue étrangère en Tunisie est d'environ 36 élèves par classe au primaire et 38 au secondaire.

1.4 Formation des professeurs et approche préconisée.

Pour détenir le diplôme de professeur d'anglais, les futurs enseignants poursuivent quatre ans d'étude à l'une des six institutions suivantes:

- la faculté des lettres et des sciences humaines de la Manouba à Tunis,
- la faculté des lettres et des sciences humaines du 9 avril à Tunis,
- la faculté des lettres et des sciences humaines de Sousse,
- la faculté des lettres et des sciences humaines de Kairouan,
- la faculté des lettres et des sciences humaines de Sfax et
- l'institut Bourguiba des langues vivantes de Tunis.

Ils doivent effectuer un stage de formation pédagogique de dix semaines en Angleterre. À la suite

de ces études, les nouveaux diplômés qui comptent suivre la carrière professionnelle poursuivent deux années de formation pédagogique en Tunisie, en même temps qu'ils exercent la profession. Au cours de la première année de cette formation, les nouveaux professeurs font des observations de classes ainsi que des séminaires sporadiques (environ cinq par an), sous la direction de l'inspecteur de la région dans laquelle ces nouveaux professeurs enseignent. Durant les années suivantes, des journées pédagogiques sont organisées (environ quatre par an) pour discuter des différents aspects de l'enseignement de l'anglais (organisation du cours, évaluation etc.).

Depuis 1992, une école (l'École d'été) a été créée mais elle n'existe plus. D'une durée d'environ une semaine, cette école permettait aux professeurs tunisiens d'assister à des conférences données par des chercheurs américains sur l'enseignement de l'anglais. Le but de cette école était de permettre aux professeurs de prendre connaissance des nouvelles tendances théoriques et méthodologiques en matière d'enseignement des langues, particulièrement en accord avec l'adoption des nouveaux programmes dont l'approche est « éclectique » (s'inspire de différentes approches) avec un accent communicatif, c'est-à-dire une approche cherchant à appuyer les principes théoriques de la communication et à favoriser l'interaction professeur-élèves (Direction générale des programmes et de la formation continue, 1993). Cependant, bien que ces conférences mettaient l'accent sur cette approche communicative, elles restaient silencieuses sur l'affectivité de l'apprenant, par exemple **sa motivation** à apprendre une LE, facteur pourtant bien reconnu dans la littérature (Deci & Ryan, 1985; Dörnyei, 1990, 1994; Gardner, 1985; Noels, 1997; Noels et al., 1999; Vallerand et al., 1993, 1997 etc.).

De plus, aucun entraînement pédagogique n'était offert aux nouveaux enseignants avant l'adoption de l'approche communicative. Comme nombreux sont encore les professeurs en place qui n'ont reçu aucune formation sur les nouvelles tendances en enseignement / apprentissage de l'anglais, et, par extension, sur les variables affectives de l'apprenant (sa motivation) à apprendre une LE, on peut postuler - l'expérience en faisant foi - que nombreux sont les professeurs qui continuent à adopter les comportements dont ils ont été témoins en tant qu'élèves.

Par ailleurs, en Tunisie, les programmes officiels d'enseignement de cette langue (voir Annexe 3) recommandent l'autonomie des élèves qui, comme nous le verrons constitue souvent une des composantes majeures de la motivation à apprendre (Deci et Ryan, 1985). En effet, Béji et Maherzi (1997) remarquent:

To comply with the Official Programme (Article 412) and the advocated communicative approach, we have sought to foster learner *independence* [italique ajoutée]. Thus, the content of each lesson is presented in the form of graded problem-solving tasks aimed at introducing new language, consolidating it and eventually requiring learners to use it rather than remain 'passive recipients' of information from the teacher. The latter is expected to keep *a low profile and let his / her pupils do the work* [italiques ajoutées].
He / she is just a 'manager of classroom activities and student learning'. (p. 3)

Par conséquent, on peut pertinemment se demander dans quelle mesure le professeur a une influence sur la motivation à apprendre l'anglais (LE) chez les élèves tunisiens. En d'autres

termes, quelle est la relation entre les perceptions des élèves tunisiens quant au climat instauré par leur professeur d'anglais, langue étrangère, et le type de motivation qu'ils éprouvent à apprendre cette langue?

Cette interrogation est d'autant plus pertinente que la motivation semble constituer la condition sine qua non de nombreux si ce n'est de tous les apprentissages (voir Annexe 3). De plus, le rôle du professeur dans la motivation de ses élèves est d'une part bien reconnu dans la littérature, comme nous le verrons au chapitre II de notre recherche. D'autre part, puisque le contexte tunisien est tel que le contact de l'élève avec la langue anglaise se limite à l'enseignant et à son matériel, nous pouvons par extension, prévoir que cet enseignant jouerait un rôle d'une importance encore plus grande dans la motivation de l'élève à apprendre l'anglais.

Même si, comme nous l'avons vu, les programmes d'enseignement de l'anglais en Tunisie ne semblent pas accorder une importance particulière au **rôle du professeur** dans la motivation des élèves à apprendre l'anglais, ce rôle est reconnu dans le cadre de l'apprentissage en général, à travers plusieurs recherches qui ont porté sur **le climat que le professeur crée dans la classe** et sur **le type de rétroaction qu'il utilise**. Ces études ont porté principalement sur l'amotivation, la motivation extrinsèque et intrinsèque, et elles seront exposées plus en détail dans le cadre conceptuel.

Des recherches relatives au rôle du professeur dans la motivation de ses élèves, dans le cadre de l'apprentissage d'une **langue seconde** ont pris naissance récemment. Néanmoins,

aucune recherche, à notre connaissance, n'a été effectuée sur ce rôle, au niveau de l'apprentissage d'une **langue étrangère**.

1.5 Problème de recherche

Le problème qui découle de l'analyse de la situation de l'enseignement / apprentissage de l'anglais en Tunisie présente donc trois facettes:

1) les stages et les conférences destinés à former les enseignants d'anglais en Tunisie sont récents et, s'ils existent, mettent l'accent sur l'approche communicative. Par conséquent, nombreux sont les professeurs qui manquent de formation sur les nouvelles tendances et, par extension, sur les variables affectives de l'apprenant, par exemple sa motivation à apprendre une LE;

2) la Tunisie est un exemple de contexte géographique d'apprentissage d'une LE où le contact de l'élève avec cette langue se limite au professeur et au matériel pédagogique et, par conséquent, une relation entre la motivation de l'élève tunisien à apprendre l'anglais et son professeur est fort probable;

et 3) l'état des recherches stipule une relation entre le climat de la classe instauré par le professeur et le type de motivation développé par les élèves en situation d'apprentissage en général et en L2, mais aucune recherche, à notre connaissance, n'a été effectuée sur cette relation en contexte d'apprentissage d'une LE.

Par conséquent, l'objectif de recherche suivant a été opportun.

1.6 Objectif de recherche

Notre recherche s'est proposée d'analyser la relation entre les perceptions qu'ont les élèves tunisiens du secondaire I et II du climat de la classe instauré par leur professeur d'anglais (LE) et le type de motivation qu'ils ont à apprendre cette langue. De plus, trois sous-objectifs ont orienté notre recherche:

- a) Identifier les types de motivation que peuvent avoir les élèves tunisiens à apprendre l'anglais (LE),
- b) identifier les perceptions que possèdent les élèves sur le climat de la classe instauré par leur professeur d'anglais (LE),
- et c) mettre en relation les éléments motivationnels et les perceptions.

1.7 Pertinence de la recherche

Nous croyons que notre objectif de recherche, à savoir l'analyse de la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du secondaire I et II du climat instauré par leur professeur d'anglais (LE) et la motivation (absente, extrinsèque ou intrinsèque) de ces élèves à apprendre

cette langue, permettra de combler des lacunes théoriques et pratiques de l'enseignement de l'anglais en Tunisie, notamment en ce qui a trait à l'affectivité de l'apprenant et au rôle de son professeur dans celle-ci. Nous pensons que notre recherche contribuera, comme le suggère Daoud (1996), à satisfaire au besoin urgent d'apprendre aux professeurs comment enseigner, à travers la modification de leurs attitudes (héritées et portées à être transmises) envers l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais en Tunisie et à ainsi le promouvoir.

Nous croyons que notre recherche contribuera à l'avancement des connaissances sur la motivation et le rôle du professeur au sein de nombreux contextes d'apprentissage et, en particulier, celui d'une langue étrangère, comme la Tunisie. Enfin, par la validation transculturelle de notre instrument de mesure (voir chapitre 3), nous pensons que notre recherche rendra utilisable en contexte d'enseignement / apprentissage d'une LE, un instrument qui, jusqu'à date, n'a été développé et validé que dans le cadre de l'enseignement / apprentissage en général (Vallerand et al., 1989, 1992, 1993) ou en L2 (Noels et al., sous presse).

CHAPITRE 2: CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent nous avons exposé la problématique de l'enseignement / apprentissage de l'anglais (LE) en Tunisie. Tout d'abord, il y avait le statut de l'anglais en tant que LE qui fait en sorte que l'enseignement / apprentissage de l'anglais se limite à la classe, c'est-à-dire au professeur et à son matériel. Il y avait aussi le manque de formation des enseignants sur les approches récentes en langue seconde ou étrangère et, entre autres, sur l'importance de l'affectivité (la motivation) dans l'apprentissage d'une LE et le rôle du professeur (climat de la classe) dans celle-ci. C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche, nous avons projeté d'analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du secondaire I et II quant au climat instauré par leur professeur d'anglais (LE) et le type de motivation qu'ils ont à apprendre cette langue.

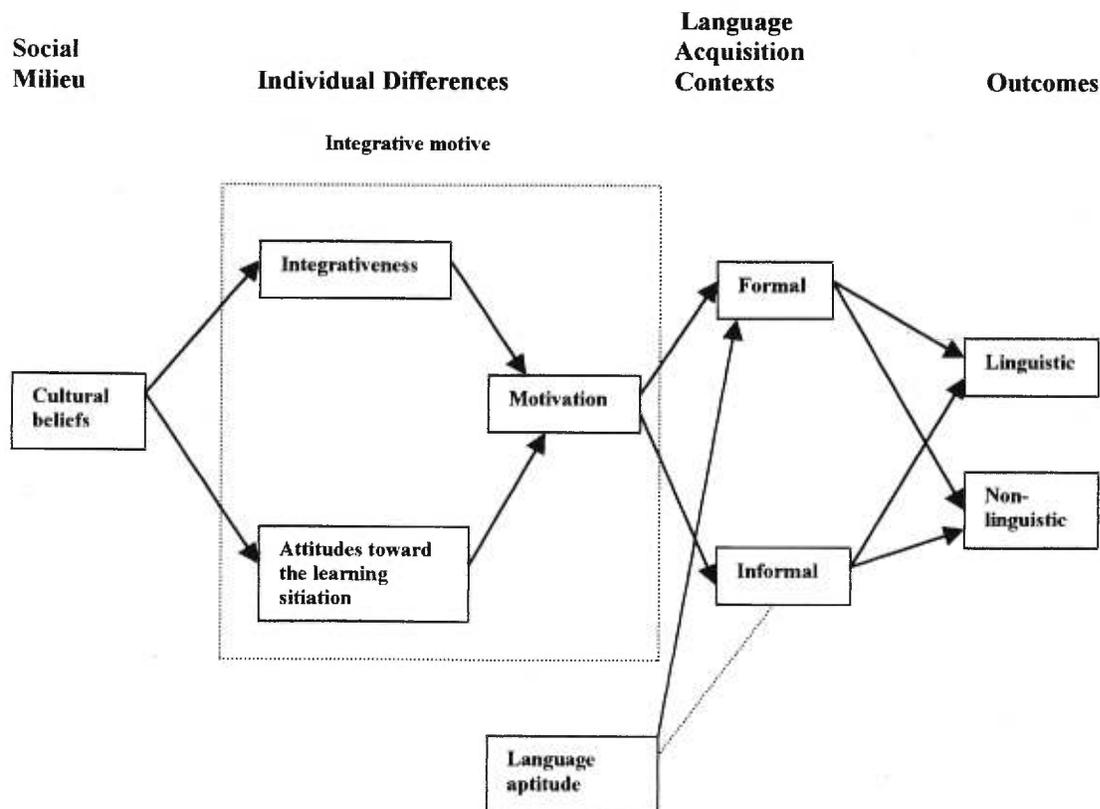
Pour mieux saisir l'état des recherches sur la motivation en enseignement / apprentissage d'une LE, dans le présent chapitre nous exposerons d'abord le modèle de Gardner (1985) sur la motivation en contexte d'enseignement / apprentissage d'une L2 et celui de Dörnyei (1994) sur la motivation en enseignement / apprentissage d'une LE. Ensuite, nous présenterons la théorie de l'autodétermination et celle de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985, 1987, 1991; Deci et al., 1991; Vallerand et al., 1989) dans lesquelles s'inscrit le modèle de Dörnyei (1994). Puis, nous exposerons les études relatives au lien entre le climat instauré par le professeur et la motivation des élèves en général et en L2 et, enfin, nous formulerons les hypothèses de notre recherche et présenterons quelques définitions.

2.1 Motivation en enseignement / apprentissage d'une L2: le modèle de Gardner (1985)

2.1.1 Présentation du modèle de Gardner (1985): résultats controversés

La majorité des études sur la motivation en enseignement / apprentissage d'une langue seconde (voir Au, 1988 et Gardner et Lambert, 1972) se sont effectuées dans les milieux bilingues américains et canadiens. Ces recherches ont tenté de vérifier l'hypothèse de Gardner (1979, 1983, 1985) de la relation entre la motivation intégrative et la performance en L2.

Figure 1: modèle sur la motivation en L2 (Gardner, 1985)



Selon le modèle, la motivation intégrative (« integrative motive ») se composerait de l'orientation intégrative, c'est-à-dire l'apprentissage de la L2 afin de communiquer et de s'identifier avec la communauté étrangère (Gardner et Lambert, 1972), des attitudes envers la situation d'apprentissage et la motivation elle-même composée de l'effort, du désir et des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage de la L2. Or, s'il est vrai que l'hypothèse de Gardner a été inspirée par certaines recherches (par exemple Anisfeld & Lambert, 1961; Gardner et Lambert, 1959; Smythe et al., 1972 et Tucker et al., 1976), de nombreuses autres recherches indiquaient: une corrélation négative (Au, 1984; Chapelle et Roberts, 1986; Gardner et Lambert, 1972), une absence de corrélation (Strong, 1984), une relation inverse (Burstall et al., 1974) ou d'autres orientations que l'intégrative (Clément et Kruidenier, 1983; Gardner et Santos, 1970; Kraemer, 1993; Lukmani, 1972; Lyzack et al., 1976; Munick et Wolf, 1982; Oller et al., 1977 et Wong, 1982).

La controverse soulevée par l'analyse de l'hypothèse de Gardner (1979, 1983, 1985) semble être due, comme le remarquent Au (1988) et Clément et Kruidenier (1983) à la définition de la motivation intégrative telle que proposée par l'AMTB (**A**ttitudes / **M**otivation **T**est **B**attery, questionnaire sur la motivation développé par Gardner et al., 1979). La motivation intégrative n'est pas un concept unitaire puisque plusieurs recherches ont révélé une absence de relation entre ses trois composantes. En effet, le questionnaire administré par Gardner et Lambert (1972) par exemple en Louisiane, auprès d'élèves du secondaire n'ayant pas de contact avec le français en dehors de la classe, a révélé une corrélation positive entre la motivation et la performance (test de compréhension) mais négative entre les attitudes et la motivation et les attitudes et la performance.

Le même instrument administré par Gardner et Lambert (1972) dans le contexte géographique monolingue du Connecticut auprès d'élèves du secondaire des première et deuxième années de français a révélé une corrélation négative entre leurs attitudes et leur performance, l'orientation intégrative et leur performance, et l'orientation intégrative et leur motivation. Enfin, comme nous allons le voir, la découverte d'autres orientations a permis de conclure quant à l'importance du contexte géographique où la langue seconde est apprise et également à celle du professeur dans la motivation de l'élève à apprendre cette langue, à travers sa manière de communiquer avec lui, par exemple le climat qu'il instaure dans la classe de LE (Dörnyei, 1994).

2.1.2 Limites du modèle de Gardner (1985)

Plusieurs études ont souligné l'importance du contexte géographique où la L2 est apprise, quant à la généralisation de l'hypothèse de Gardner (1985), relative à la motivation de l'élève à apprendre une langue pour s'intégrer à la communauté qui la parle.

Analysant les raisons d'apprendre l'anglais, langue étrangère, auprès de filles indiennes (de l'Inde) du niveau secondaire, Lukmani (1972) a, par exemple, décelé une motivation de type instrumental.¹ D'ailleurs, Gardner, lui-même (Gardner et Santos, 1970), avait décelé la motivation instrumentale, dans son étude effectuée aux Philippines, auprès d'élèves du secondaire apprenant l'anglais (LE).

¹ La motivation instrumentale a été définie par Gardner & Lambert (1972) et Gardner (1985) comme l'apprentissage d'une L2 pour des fins utiles: poursuivre une carrière, répondre à une exigence extérieure etc.

Clément et Kruidenier (1983) ont également décelé d'autres orientations à caractère instrumental (se faire des amis, voyager) ou intrinsèque, tel qu'acquérir des connaissances nouvelles (voir plus loin sur cette conceptualisation de la motivation selon Vallerand et al., 1989). Parallèlement, Chapelle et Roberts (1986) ont remarqué que les apprenants anglophones pouvaient répondre différemment à la question sur la variable effort (une des trois composantes de la motivation, selon Gardner, 1983, 1985). De plus, la vérification de la généralisation du modèle de Gardner (1985) a permis à Kraemer (1993) de déceler l'orientation de la sécurité nationale, variable supplémentaire et plus significative dans le contexte géographique de sa recherche, celui où le conflit israélo-palestinien est particulièrement intense.

À la lumière des résultats contradictoires, Dörnyei (1990) remarque que la théorie de Gardner et de ses collaborateurs est l'aboutissement de leurs recherches effectuées principalement au sein de contextes géographiques bilingues canadiens. De tels contextes où la L2 serait apprise selon que l'apprenant s'y exposerait ou l'étudierait en entretenant ou en envisageant des contacts fréquents avec la communauté étrangère (française ou anglaise), seraient différents de celui où l'apprenant n'aurait pas de contact possible avec la communauté étrangère et par conséquent ne pourrait pas développer des attitudes positives ou négatives vis-à-vis de celle-ci. Car le but de l'apprentissage de la LE n'est pas d'entrer immédiatement en contact avec la communauté qui la parle, mais plutôt de communiquer d'abord avec ceux qui l'ont également apprise comme langue étrangère (Littlewood, 1984).

C'est pourquoi, Dörnyei (1990) a analysé à l'aide d'un questionnaire, la motivation d'adultes hongrois apprenant l'anglais en Hongrie, contexte géographique où cette langue apprise n'est point une langue seconde (L2) mais étrangère (LE). À l'instar de Clément et Kruidenier (1983), Dörnyei (1990) propose de définir au sein d'un contexte géographique particulier d'apprentissage de l'anglais, l'importance des caractéristiques intégratives et instrumentales ou d'autres facteurs propres à un tel contexte. Pour cela, en 1989 il fait passer un questionnaire auprès de 134 hongrois apprenant l'anglais en Hongrie, afin d'analyser leur motivation. Cette enquête lui a permis de déceler plusieurs catégories de variables, par exemple une motivation de type instrumental (« instrumentality »), le désir de réussir, l'intérêt et l'estime des langues et des cultures étrangères, sans que les sujets visent pour autant l'intégration.

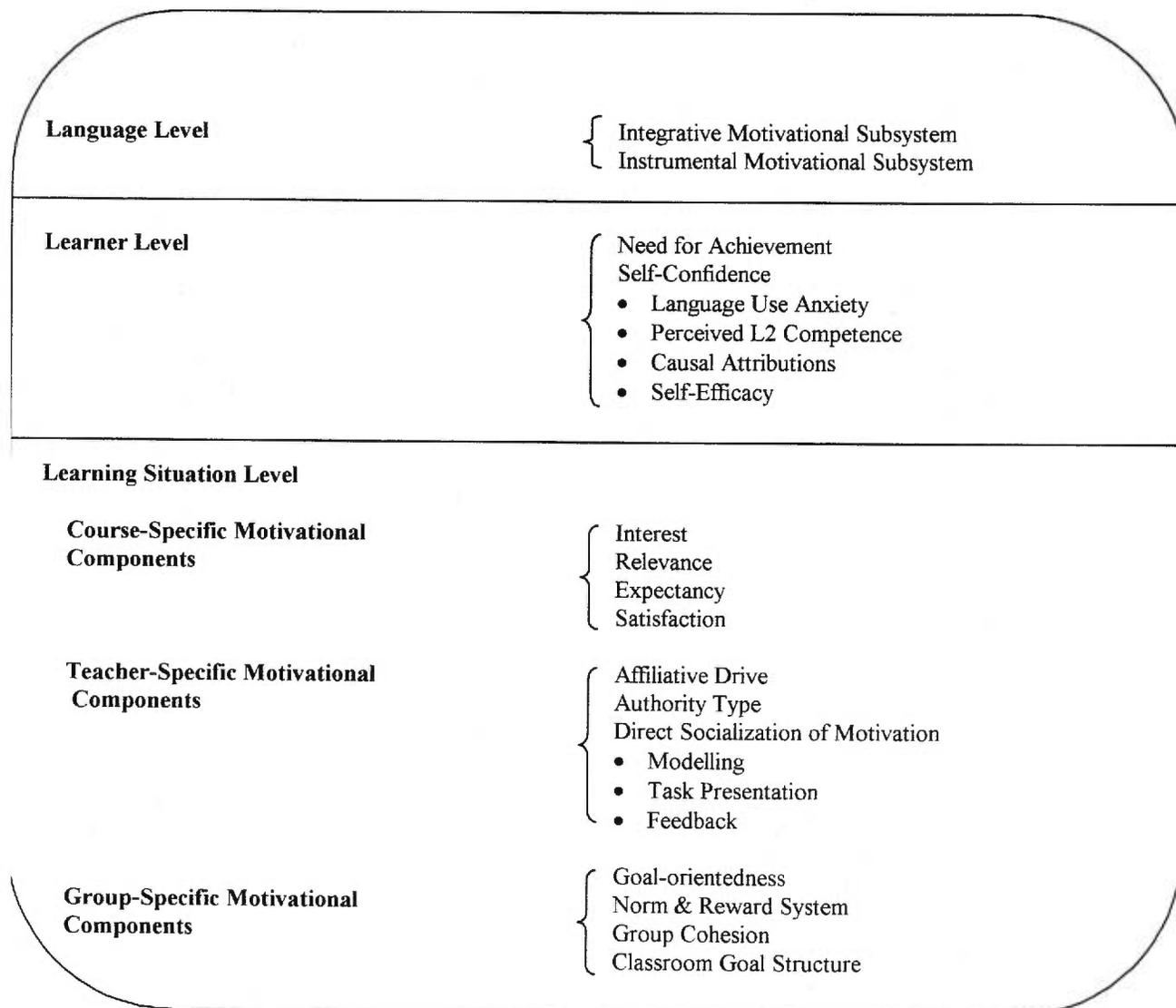
De plus, quatre ans plus tard, s'inspirant de Clément et Kruidenier (1983), Clément, Dörnyei et Noels (1994), Crookes et Schmidt (1991), Dörnyei (1990), Lukmani (1972), Skehan (1989, 1991) et Oxford et Shearin (1994), Dörnyei (1994) remarque que malgré l'importance du modèle sociopsychologique de Gardner, les chercheurs éprouaient la nécessité de réorienter la recherche sur la motivation dans une perspective plus **pragmatique**, davantage centrée sur l'éducation et qui serait à la fois conforme aux perceptions des enseignants et en accord avec les résultats actuels de la recherche psychoéducationnelle.

Aussi propose-t-il un modèle sur la motivation en LE, en rapport avec la situation d'apprentissage (le cours et le professeur de LE).

2.2 Motivation et climat de la classe en enseignement / apprentissage d'une LE: le modèle de Dörnyei (1994)

Selon Dörnyei (1994), il existerait trois niveaux de motivation en LE: celui de la **langue** (« language level »), celui de l'**apprenant** (« learner level ») et celui de la **situation d'apprentissage** (« learning situation level »).

Figure 2: modèle sur la motivation en LE (Dörnyei, 1994)



Le premier niveau de motivation en LE concernerait la *langue* et plus précisément les orientations et les motifs liés aux différents aspects de celle-ci, par exemple la culture qui lui est associée, la communauté qui la parle et l'utilité liée à sa compétence. Selon Dörnyei (1994), ces trois orientations détermineraient les principaux buts d'apprentissage et expliqueraient les choix de la langue. De plus, cette dimension générale de la motivation rappellerait la subdivision de ce concept, par l'approche Gardnérienne (1985), en « integrative motivational subsystem » (les prédispositions sociales, culturelles et ethnolinguistiques de l'apprenant, ainsi que son intérêt vis-à-vis de l'étranger et des langues étrangères) et « instrumental motivational subsystem » (l'intériorisation des motifs extrinsèques représentés par les régulations identifiées et intégrées mentionnées ci-haut, centrés sur les efforts de l'individu concernant sa carrière future). Selon Dörnyei (1994), ces deux catégories ne seraient pas étroitement liées mais qu'elles dépendraient du contexte d'enseignement / apprentissage de la LE.

Le second niveau de motivation en LE correspondrait à celui de l'*apprenant* et comporterait ses tendances affectives et cognitives qui formeraient ses traits de personnalité relativement stables. Dörnyei (1994) distingue deux principales composantes de la motivation à ce niveau: « need for achievement » ou le besoin de réussir (Atkinson, 1964; Atkinson et Raynor, 1974; Dörnyei, 1990) et « self-confidence » ou la confiance en soi (Clément, 1980; Clément et Kruidenier, 1985; Clément et al., 1994; Labrie et Clément, 1986), elle-même composée de l'anxiété vis-à-vis de l'utilisation la L2 (« language use anxiety », Young, 1991), de la perception de compétence en L2 (« perceived L2 competence »), de l'efficacité de soi (« self-efficacy », Schunk, 1991; Weiner, 1992), et finalement des attributions causales à propos des échecs passés (« attributions about past failures », Dörnyei, 1990; Skehan, 1989).

Le troisième niveau de motivation en LE correspondrait à la *situation d'apprentissage* de cette dernière (« learning situation level ») et serait composé de la motivation intrinsèque et extrinsèque, ainsi que des trois conditions de motivation.

La première condition de motivation propre à cette situation d'apprentissage correspondrait aux composantes de la motivation qui sont spécifiques au cours (« course-specific motivational components », Keller, 1983). Selon Dörnyei (1994), ces composantes seraient liées au plan de cours, au matériel et à la méthode d'enseignement, ainsi qu'aux activités d'apprentissage. S'inspirant de Crookes et Schmidt (1991), Dörnyei les catégorise en termes d'intérêt (« interest »), de pertinence (« relevance »), d'attente (« expectancy ») et de satisfaction (« satisfaction »).

La deuxième condition regrouperait les composantes de la motivation propres au **professeur de langue** (« teacher-specific motivational components »). Cette condition serait constituée par le besoin d'affiliation (« affiliative drive », Ausubel et al., 1978), par l'**autorité du professeur** (« authority type », Deci et Ryan, 1985), et par le processus de socialisation (« direct socialization of motivation », Brophy et Kher, 1986). Ce processus serait lui-même subdivisé en trois éléments: la modélisation (« modelling »), la présentation de la tâche (« task presentation ») et la rétroaction (« feedback », Brophy et Good, 1986).

Enfin, la troisième condition porterait sur les composantes de la motivation qui sont spécifiques au **groupe** (« group-specific motivational components ») et serait formée de l'orien-

tation des buts (« goal-orientedness »), des normes et du système de récompenses (« norm and reward system »), de la cohésion des groupes (« group cohesion », Forsyth, 1990) et de la structure de la classe (« classroom goal structure », Ames, 1984, 1992; Johnson et Johnson, 1991; Julkunen, 1989, 1991; McGroarty, 1993).

Guidée par notre objectif de recherche, nous nous sommes limitée au troisième niveau du modèle de Dörnyei (1994) portant sur la situation d'apprentissage et plus particulièrement aux deux variables, à savoir **la manière** plus ou moins autoritaire qu'a le professeur de **communiquer** avec les élèves (« authority type ») et sa **façon** plus ou moins contraignante de leur fournir ses **rétroactions** (« feedback »). De plus, contrairement à Dörnyei (1994), Noels (1997; Noels et al., 1999), Pelletier (1992) et Vallerand et al. (1993, 1997) qui ont séparé ces deux facteurs, nous les avons intégrés, à l'instar de Deci et Ryan (1985) sous un même vocable à savoir « climat de la classe ».

Selon le modèle, la manière qu'aurait le professeur de communiquer correspondrait à sa façon plus ou moins autoritaire (« authority type ») d'animer la classe à travers les consignes données, son accompagnement pédagogique et son objectivation (Gervais, 1999). De plus, la nature des rétroactions (« feedback ») ou évaluation du professeur correspondrait à sa manière de porter un jugement formatif ou sommatif (Gervais, 1999) sur le travail des élèves. Ainsi, la rétroaction du professeur pourrait être, par exemple, centrée sur l'**effort individuel** fourni par ces derniers (« informational feedback ») ou, au contraire, (« controlling feedback »), centrée sur leur **performance** par rapport à des standards externes, par exemple la comparaison du succès d'un

élève avec les échecs et les succès des autres (Harachievicz et Larson, 1986) ou l'annonce des meilleures et des moins bonnes notes (Ames, 1992; Brophy et Good, 1986). Néanmoins, contrairement à Noels (1997; Noels et al., 1999; Vallerand et al., 1993) qui n'ont pas tenu compte de ce dernier type de rétroaction (« controlling feedback »), nous les avons retenus car, selon Dönyei (1994), ce type de rétroaction constitue un élément important de motivation à apprendre une LE.

La prise en compte des variables « manière de communiquer » et « rétroaction » s'inspire de la **théorie de l'évaluation cognitive** de Deci (1975) et Deci et Ryan (1985, 1987, 1991), que nous présenterons ultérieurement. Mais avant d'aller plus loin, puisque notre recherche a porté sur la motivation des élèves tunisiens à apprendre l'anglais (LE), nous verrons comment la **théorie de l'autodétermination** élaborée aussi par Deci et Ryan (1985) ainsi que par Vallerand et al. (1989), a pu nous aider à baliser notre étude.

2.3 Théorie de l'autodétermination: différents types de motivation (Deci et Ryan, 1985 et Vallerand et al., 1989)

La théorie de l'autodétermination postule que, d'une part, l'être humain serait naturellement actif et viserait à interagir de manière efficace et autonome (ou autodéterminée) avec son environnement. D'autre part, l'être humain aurait un besoin naturel de transformer ses structures internes en structures plus élaborées et plus unifiées. Plus ces dernières seraient élaborées, plus approprié et plus autonome serait son comportement (Deci et Ryan, 1985).

Par ailleurs, selon la théorie de l'intégration organique qui fait partie de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), l'être humain agirait de manière à contrôler ou à maîtriser les événements externes auxquels il est confronté. Par un processus appelé **intégration organique**, il tenterait d'adapter ces événements à ses propres structures internes préexistantes qu'il développerait en les unifiant et en les raffinant et ce, dans le but de satisfaire ses besoins de compétence et d'autodétermination. Ainsi, Deci et Ryan (1985, 1987, 1991) postulent différents types de motivation classés selon un continuum en fonction de leur degré d'**autodétermination** et subdivisés en trois catégories: l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

L'**amotivation** correspondrait à l'absence de toute motivation (extrinsèque ou intrinsèque). Comme le supposent Deci et Ryan (1985, 1991), l'individu amotivé ne percevrait pas de lien entre son comportement (l'effort qu'il fournira) et le résultat de ce comportement. Au contraire, cet individu aurait tendance à croire que son comportement serait le résultat de facteurs hors de son contrôle. De plus, l'amotivation serait souvent liée au sentiment d'incompétence, c'est-à-dire à l'incapacité de l'individu à atteindre le résultat désiré. Par exemple, l'élève tunisien amotivé à apprendre l'anglais ne percevrait pas de lien entre l'effort qu'il devra fournir et le résultat, c'est-à-dire le développement d'une plus grande compétence en anglais. Au contraire, cet élève percevrait ce développement comme le résultat de facteurs hors de son contrôle. De plus, l'amotivation de l'élève tunisien serait souvent liée à son sentiment d'incompétence, c'est-à-dire à son incapacité à atteindre le résultat désiré, l'apprentissage de l'anglais.

La **motivation extrinsèque** correspondrait à l'accomplissement d'une tâche en réponse à une exigence extérieure (telle qu'obtenir une récompense ou éviter une punition). L'activité serait ainsi perçue comme un moyen pour atteindre cette fin: « Extrinsicly motivated behaviours [...] are instrumental in nature. They are performed not out of interest but because they are believed to be instrumental to some separable consequence » (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991, p.328). Deci et Ryan (1985) et Deci et al. (1991) distinguent quatre types de motivation extrinsèque. *La régulation externe* correspondrait à l'accomplissement d'une tâche pour obtenir une récompense positive (par exemple un cadeau ou une bonne note) ou pour éviter une punition. Elle constituerait la composante la moins autodéterminée de la motivation extrinsèque (Deci et al., 1991).

Appliquant cette définition au contexte scolaire, ces mêmes chercheurs supposent que l'élève qui accomplirait un travail dans le but d'obtenir une récompense de son professeur ou d'éviter la confrontation avec ses parents, ferait preuve de régulation externe. Parallèlement, l'élève tunisien qui apprendrait l'anglais pour obtenir de bonnes notes ou pour avoir un bon travail plus tard ferait preuve de régulation externe.

La régulation introjectée correspondrait à une forme de motivation extrinsèque qui se caractériserait par l'acceptation des règles qui pousseraient l'individu à agir. En contexte scolaire, l'élève qui arriverait à l'école à l'heure pour éviter de se culpabiliser démontrerait ce type de motivation extrinsèque. Deci et al. (1991) supposent qu'elle résulterait d'une pression interne ou « internal coercion ». Par exemple, l'élève tunisien qui apprendrait l'anglais afin de ne

pas se culpabiliser au cas où il ne connaîtrait pas cette langue aurait tendance à avoir une motivation extrinsèque de type régulation introjectée. La *régulation identifiée* correspondrait à une forme relativement autodéterminée car l'individu aurait tendance à s'identifier avec la pression extérieure, en accomplissant volontairement la tâche pour des raisons personnelles, mais instrumentales. Deci et al. (1991) donnent l'exemple de l'élève qui ferait des heures supplémentaires de mathématiques, jugeant ce surplus de travail nécessaire pour réussir dans cette matière. Parallèlement, l'élève tunisien qui apprendrait l'anglais pour réussir dans cette matière ou parce qu'il voudrait pouvoir communiquer en anglais, ferait preuve de motivation extrinsèque de type régulation identifiée. La *régulation intégrée* (« integrated regulation ») correspondrait à la forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée (et plus fréquente chez les adultes). L'individu accomplirait une tâche, estimant qu'il est important pour lui de la faire. Selon Deci et al. (1991), cette forme de motivation extrinsèque différencierait de la motivation intrinsèque car cette dernière impliquerait que l'individu éprouverait de l'intérêt vis-à-vis de l'activité, contrairement au fait qu'il la trouverait importante.

Des recherches (par exemple Vallerand et al., 1989, 1992, 1993) ont rapporté que les enfants et les adolescents avaient tendance à ne pas distinguer la régulation introjectée de la régulation identifiée, c'est-à-dire que la distinction entre ces deux formes exigerait un degré de maturité plus élevé. Par conséquent, puisque notre échantillon était constitué par des adolescents des première et deuxième années du secondaire, nous n'avons pas tenu compte, comme nous le mentionnerons dans le chapitre consacré à notre méthodologie, de cette forme de motivation extrinsèque lors de la mesure de la motivation de l'élève tunisien à apprendre l'anglais.

Enfin, la **motivation intrinsèque**, selon Deci et Ryan (1985) et Ryan et Stiller (1991), correspondrait à l'accomplissement d'une tâche pour le plaisir et la satisfaction de la faire. D'après Ryan et Stiller (1991), elle se traduirait par: « the doing of an activity 'for its own sake' or for the satisfaction inherent in action and its effects ». (p. 102) Cette motivation correspondrait à un besoin primaire du système nerveux central (Deci et Ryan, 1985) qui émanerait de l'individu lui-même et constituerait une fin en soi, c'est-à-dire qu'elle ne serait pas sous l'influence d'un agent extérieur: « Intrinsically motivated activity is both spontaneous (coming from within) and autotelic (an end in itself) ». De plus, la motivation intrinsèque serait basée sur les besoins organiques et naturels de l'humain d'être compétent (White, 1963) et autonome ou autodéterminé, c'est-à-dire être l'agent causal de l'accomplissement de sa tâche (DeCharms, 1968). À ce propos, Deci et Ryan (1985) définissent la compétence comme le résultat des interactions de l'individu avec l'environnement, de son exploration, de son apprentissage et son adaptation à celui-ci et rappelons que l'autodétermination correspondrait à la capacité ou le besoin de choisir et la perception d'une causalité interne. La satisfaction de l'individu résulterait donc de ces sentiments de compétence et d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Stiller, 1991).

Par exemple, la motivation intrinsèque de l'élève tunisien à apprendre l'anglais correspondrait à l'accomplissement d'un tel acte pour le plaisir, l'intérêt, la curiosité et la satisfaction de le faire. Cette motivation émanerait de lui-même et constituerait une fin en soi et serait basée sur ses besoins organiques et naturels d'être compétent et autonome ou autodéterminé. Ainsi, sa satisfaction d'apprendre l'anglais résulterait donc de ces sentiments de compétence et d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Stiller, 1991).

Par ailleurs, dans le but de construire et de valider une échelle portant sur la motivation en éducation (la ÉMÉ ou échelle de motivation en éducation), Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) proposent, à l'instar de Deci et Ryan (1985, 1987, 1991), d'étayer le concept de motivation intrinsèque: *la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque aux sensations*, à l'aide des concepts de « plaisir » et de « satisfaction ». À ce propos, Vallerand et Thill (1993) définissent la motivation comme le « construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et / ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». (p. 18)

Selon Vallerand et al. (1989), une personne posséderait une motivation intrinsèque (MI) à la *connaissance* lorsqu'« elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre quelque chose de nouveau ou d'explorer de nouvelles questions ou avenues ». Vallerand et al. (1989) postulent qu'un étudiant est motivé par la MI à la connaissance, quand il lit un livre pour le plaisir qu'il éprouve quand il est en train d'apprendre quelque chose de nouveau. En contexte d'enseignement / apprentissage de l'anglais, l'élève tunisien serait dit motivé par la MI à la connaissance, lorsqu'il apprend cette langue pour le plaisir qu'il ressent quand il est en train d'acquérir quelque chose de nouveau.

Une personne qui fait une activité « pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'accomplir ou de créer quelque chose ou encore d'essayer de relever un défi », ferait preuve de MI à l'*accomplissement*. Par exemple, un étudiant qui travaille à la réalisation d'un travail de session pour les sentiments de plaisir et de satisfaction qu'il ressent

pendant qu'il est en train de se surpasser dans son travail, ferait preuve de MI à l'accomplissement. L'élève tunisien qui apprend l'anglais pour le plaisir qu'il ressent lorsqu'il essaie de relever le défi que l'apprentissage de l'anglais représente pour lui, ferait preuve de MI à l'accomplissement.

Enfin, un individu qui accomplirait une activité pour le plaisir et la satisfaction « de ressentir des sensations spéciales (amusement, excitation, plaisir sensoriel, esthétique ou autre) que lui procure son implication au sein de cette activité », démontrerait une MI *aux sensations*. Par exemple, l'étudiant qui lit un livre pour l'excitation qu'il ressent à lire des passages passionnants ferait montre de MI aux sensations. Parallèlement, l'élève tunisien qui apprend l'anglais pour l'excitation ou l'amusement qu'il ressent lors des échanges avec les autres élèves ou parce qu'il trouve l'apprentissage passionnant, ferait montre de MI aux sensations.

Le tableau 1 de la page suivante résume les types de motivation proposés par Deci et Ryan (1985) et Vallerand et al. (1989).

Tableau 1: différents types de motivation (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et al., 1989)

Types de motivation	Signification
⇒ Amotivation	Absence de motivation
⇒ Motivation extrinsèque	Réponse à une exigence extérieure
• <i>Régulation externe</i>	Obtention d'une récompense ou évitement d'une punition
• <i>Régulation introjectée</i>	Évitement d'un sentiment de culpabilité
• <i>Régulation identifiée</i>	Instrument nécessaire à la réussite d'un travail
• <i>Régulation intégrée</i>	Estimation de l'importance d'une action *
⇒ Motivation intrinsèque	Réponse à un besoin de plaisir et de satisfaction
• <i>MI à la connaissance</i>	Apprentissage d'un nouvel objet de connaissance
• <i>MI à l'accomplissement</i>	Défi à relever, dépassement de soi
• <i>MI aux sensations</i>	Impression de stimulation, de passion à apprendre

* aspect non retenu dans le cadre de cette recherche (cf. p. 30)

Ayant mentionné les différents types de motivation, nous exposerons à présent les fondements de la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985, 1987, 1991), dans laquelle s'inscrit notre objectif de recherche.

2.4 Théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985, 1987, 1991)

Pour effectuer le lien entre les types de motivation qu'éprouveraient les élèves face aux comportements de l'enseignant qui crée le climat de la classe, la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985, 1987, 1991) nous a semblé particulièrement pertinente. En effet, cette théorie traite de ce lien en termes de lieu de causalité, de sentiment de compétence, et d'évaluation ou d'interprétation d'un événement.

La première proposition de cette théorie postule que les événements pertinents à l'initiative et à la régulation du comportement d'un individu affecteraient sa motivation intrinsèque, de par la perception qu'aurait celui-ci du lieu de causalité, c'est-à-dire de la raison ou de l'origine de son comportement (DeCharms, 1968). Ce lieu de causalité peut être perçu comme **interne**, par exemple lorsque l'individu a **la possibilité de choisir** un comportement ou **externe** lorsqu'il est au contraire **contraint** à exécuter ce comportement. Ainsi, les événements qui favoriseraient une perception du lieu de causalité interne en permettant à l'individu de sentir qu'il est l'initiateur et le régulateur de son comportement, ou, en d'autres termes, les événements qui *soutiendraient son autonomie* ou son autodétermination, augmenteraient sa motivation intrinsèque. Par contre, ceux qui favoriseraient plutôt une perception du lieu de causalité externe, entraveraient l'autonomie de cet individu en *contrôlant* son comportement et par conséquent feraient diminuer sa motivation intrinsèque. En contexte scolaire, Deci et Ryan (1991) remarquent que contrairement au contrôle, le soutien de l'autonomie impliquerait que l'enseignant offre la possibilité de faire des choix, minimiserait chez les élèves la pression à se comporter d'une manière spécifique et encouragerait l'initiative.

La deuxième proposition de la théorie de l'évaluation cognitive porte sur le besoin de l'individu **d'être compétent**, c'est-à-dire de se sentir capable d'obtenir les résultats désirés et d'être efficace dans une activité (Deci et Ryan, 1991). Selon Deci et Ryan (1985), les rétroactions positives qui permettraient à l'individu de se sentir compétent, en dehors de toute pression extérieure, auraient une influence positive sur sa motivation intrinsèque à accomplir une activité optimalement stimulante. Au contraire, le sentiment d'incompétence, c'est-à-dire la perception d'une absence de relation entre le comportement émis et le résultat désiré (en d'autres termes, l'amotivation), résulterait par exemple de la persistance des rétroactions négatives. Par *défi optimal*, les deux chercheurs sous-entendent une activité dont le degré de difficulté serait moyennement élevé afin que l'individu persiste dans la tâche et ne ressente pas d'ennui (cas d'une activité très facile à réaliser) ou l'envie d'abandonner (lors d'une activité trop difficile).

Enfin, la troisième proposition postule que les événements responsables de l'initiative et de la régulation du comportement d'un individu comporteraient trois aspects qui pourraient **être valués** ou **interprétés** différemment selon l'individu. Ce ne sont donc pas les événements qui détermineraient le comportement de cet individu mais la signification fonctionnelle que celui-ci leur attribuerait, en d'autres termes, l'interprétation ou l'**évaluation cognitive** de ces événements qui déterminerait son comportement. Deci et Ryan (1985) distinguent l'aspect *informationnel*, *contrôlant* et *amotivant* des événements et stipulent que l'évaluation, par l'individu, du degré de saillance de ces aspects entraînerait des changements au niveau de la perception du lieu de causalité de son comportement et de sa compétence (efficacité face à une activité) et par conséquent, de sa motivation intrinsèque. Ainsi, l'aspect *informationnel* fournirait à l'individu

une rétroaction sur sa compétence lui permettant d'agir efficacement dans un contexte d'autodétermination.

Enfin, la théorie de l'évaluation cognitive porte sur l'impact des facteurs contextuels, interpersonnels et intrapersonnels sur les types de motivation d'un individu: 1) les **événements contextuels**, par exemple une récompense (argent, prix, punition) ou des contraintes extérieures (menaces et limites de temps, évaluation et surveillance, structure compétitive etc.), 2) les **événements interpersonnels**, par exemple *les caractéristiques du communicateur c'est-à-dire la manière avec laquelle il anime sa séquence pédagogique* ou le de *rétroaction* qu'il utilise etc. et 3) les **événements intrapersonnels**, c'est-à-dire ceux qui prennent origine à l'intérieur de l'individu et correspondent aux récompenses ou éloges (par exemple s'acheter une chose ou se féliciter à la suite de l'accomplissement d'une tâche), aux attentes, aux pressions, aux besoins (d'efficacité, d'actualisation, etc.). Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes limitée aux événements **interpersonnels**.

Enfin, nous illustrerons à présent la théorie de l'évaluation cognitive par des exemples tirés du monde de l'éducation en nous limitant aux événements interpersonnels, de par leur pertinence par rapport à l'objectif de cette recherche.

Supposons qu'en classe d'anglais (LE), le professeur donne aux élèves un exercice à faire (la tâche à accomplir), après leur avoir explicité les objectifs. Quelques instants plus tard, celui-ci passe dans les rangs et se penche pour examiner le travail d'un d'entre eux, Mohamed. Le profes-

seur le félicite en lui glissant un « très bien! » et en lui proposant différentes stratégies pour l'effectuer (événement interpersonnel). Selon la théorie de l'évaluation cognitive (en particulier la troisième proposition), Mohamed attribuera une signification fonctionnelle aux différents choix encourageants de son professeur, comme étant informationnels (évaluation cognitive de l'événement interpersonnel). De plus, les remarques se traduiraient par l'augmentation ou le maintien du sentiment de compétence de Mohamed ainsi qu'une perception interne du lieu de causalité, car ce dernier se sentirait libre de choisir de suivre ou non les conseils de son professeur (sentiment d'autodétermination ou d'autonomie). Le sentiment d'être compétent et autodéterminé auraient à leur tour l'effet d'augmenter sa motivation intrinsèque.

Supposons maintenant qu'examinant le travail de Sami (la tâche à accomplir), ce même professeur d'anglais lui adresse une remarque telle: « je ne crois pas que tu réussiras comme ça, tu devrais faire comme ceci! » Selon la troisième proposition de la théorie de l'évaluation cognitive, il est fort probable que Sami perçoive les remarques de son professeur (événement interpersonnel) comme contrôlantes (évaluation cognitive de la signification fonctionnelle de cet événement), c'est-à-dire qu'il se sente contraint de suivre la manière que lui a imposée son professeur (perception externe du lieu de causalité). L'absence d'autodétermination ferait baisser sa motivation intrinsèque mais probablement augmenterait sa motivation extrinsèque (pour répondre à l'exigence de son professeur) ou même le rendrait amotivé à poursuivre ses exercices.

Enfin, considérons le cas de Ramzi. En lui remettant son test d'anglais (tâche accomplie), son professeur évalue sa performance en comparant la note que Ramzi a obtenue avec celle des

élèves (événement interpersonnel), au lieu de lui adresser des remarques constructives. Selon la théorie de l'évaluation cognitive, Ramzi aurait tendance à percevoir l'aspect contrôlant de cette rétroaction (évaluation de la signification fonctionnelle de l'événement) et à se sentir incompetent, c'est-à-dire incapable de réussir (perception d'incompétence). Ramzi aurait tendance à se dire: « je ne sais pourquoi je devrais apprendre cette langue; je n'y arriverai jamais; je ne suis pas fait pour les langues ». Ce sentiment d'incompétence pourrait diminuer sa motivation intrinsèque, créer en lui l'amotivation, voire même le faire sombrer dans un état de résignation acquise ou de dépression.

2.5 Recherche sur le rôle du climat instauré par le professeur dans la motivation des élèves en général et en L2

Comme nous allons le voir, de nombreux chercheurs ont analysé le rôle du professeur dans la motivation de ses élèves à apprendre. Ils l'ont traité en fonction 1) du type de rétroaction qu'il utilise et 2) des perceptions des élèves du climat que ce professeur instaure en classe (encourageant leur autonomie ou leur contrôle). Notons que ces chercheurs n'ont point inclus sous un même vocable la variable « rétroaction » et la variable « climat de la classe », comme nous l'avons fait dans le cadre de notre recherche.

2.5.1 Type de rétroaction

Butler (1987) a analysé l'impact de trois types de rétroaction sur la motivation de 15 élèves israéliens du primaire et subdivisés en trois groupes. Ayant accompli une tâche, le premier

groupe d'élèves recevait des commentaires: « Vous n'avez mentionné que très peu d'idées, vous pourriez peut-être en mentionner d'autres »; le deuxième recevait une note et le troisième la remarque « très bien ». Les résultats de Butler (1987) ont révélé que les élèves qui avaient reçu une rétroaction sous forme de commentaires, étaient davantage centrés sur leur tâche plutôt que sur leur capacité, caractéristique de ceux qui avaient reçu soit une note soit la remarque « très bien ». À l'instar de Deci (1975), elle conclut que les notes ont tendance à développer chez les élèves une motivation extrinsèque alors que l'éloge développerait en eux une motivation intrinsèque.

Harackiewicz et Larson (1986) ont également effectué une expérience sur l'impact de la nature de la rétroaction sur la motivation intrinsèque. Les chercheurs ont effectué une expérimentation auprès de 112 étudiants universitaires américains dont la moitié devait jouer le rôle de superviseur et l'autre moitié le rôle de subordonné. À chaque superviseur était assigné un subordonné qui devait compléter des casse-tête et qui recevait une rétroaction du superviseur. Les rétroactions portaient soit sur la performance du subordonné, par exemple « ton dernier essai était presque comme / moins bon que celui que tu aurais dû faire » ou sur sa compétence, par exemple « ton score sur le dernier casse-tête était / n'était pas meilleur que celui de la moyenne des étudiants ». Deux questionnaires ont, par ailleurs, été administrés afin de mesurer le sentiment de compétence et la motivation intrinsèque (intérêt et satisfaction à compléter les casse-tête) des subordonnés. Les résultats ont démontré une relation entre la rétroaction du superviseur et le sentiment de compétence du subordonné. Plus cette rétroaction était contrôlante et moins les subordonnés se sentaient compétents. Une autre relation a été décelée entre le sen-

timent de compétence et la motivation intrinsèque. Plus les subordonnés se sentaient compétents, plus leur motivation intrinsèque était élevée. Les chercheurs ont conclu que la variable sentiment de compétence *médiatisait* la relation entre la rétroaction des superviseurs et la motivation intrinsèque des subordonnés, comme le stipulaient Deci et Ryan (1980, 1985).

Il semble donc que la nature de la rétroaction a un effet sur la perception de compétence qui a son tour a une influence sur la motivation intrinsèque. Cette relation entre la rétroaction et la motivation, médiatisée par le sentiment de compétence, a également été rapportée par Vallerand et Reid (1988).

En effet, ces deux chercheurs ont expérimenté l'impact de la rétroaction verbale positive et négative sur la motivation intrinsèque d'étudiants anglophones montréalais. Le but de leur recherche était double: comparer l'impact de la rétroaction verbale positive ou informationnelle et négative ou contrôlante (Deci et Ryan, 1985) sur la motivation intrinsèque des étudiants selon leur sexe (Deci, 1975) et tester la théorie de l'évaluation cognitive de Deci & Ryan (1980, 1985) qui postule un effet médiateur du sentiment de compétence dans la relation entre la nature de la rétroaction et la motivation intrinsèque. Pour ce faire, les chercheurs ont demandé à 60 étudiants universitaires en éducation physique d'accomplir une tâche intéressante. Ces étudiants (30 de sexe masculin et 30 de sexe féminin) étaient subdivisés en deux groupes. Le premier, de 15 étudiants du même sexe recevait une rétroaction verbale positive, par exemple « ta performance laisse voir que tu sembles avoir une compétence naturelle pour cette activité » et l'autre groupe de 15 étudiants de même sexe recevait une rétroaction verbale négative, par exemple des remar-

ques telles « ton amélioration est lente bien que la tâche est facile, essaie de performer du mieux que tu peux ». Puis, tous les étudiants ont complété deux questionnaires afin de mesurer respectivement leur motivation intrinsèque (Mayo, 1976) et leur sentiment de compétence face à la tâche accomplie.

Les résultats de Vallerand et Reid (1988) a révélé d'une part, une influence significative de la nature de la rétroaction sur la motivation intrinsèque des étudiants, indépendamment de leur sexe. Le degré de motivation intrinsèque des étudiants qui avaient reçu une rétroaction verbale positive était nettement supérieur à celui de ceux qui avaient reçu une rétroaction négative. D'autre part, les chercheurs ont également rapporté que les étudiants qui avaient eu une rétroaction verbale positive affichaient un degré de compétence plus élevé que ceux qui avaient eu une rétroaction négative.

Néanmoins, contrairement à Deci (1975) qui stipule que la variable sexe de l'étudiant est significative dans la relation entre la nature de la rétroaction et sa motivation intrinsèque, c'est-à-dire qu'une rétroaction positive aurait tendance à augmenter la motivation intrinsèque des étudiants mais de diminuer celle des étudiantes, Vallerand et Reid (1988) n'ont pas décelé de différence significative entre les deux sexes. Selon eux, il semble que l'analyse de l'effet de la rétroaction positive sur la motivation intrinsèque en fonction du sexe féminin n'est pas chose simple puisque de nombreuses recherches citées dans Vallerand et Reid (1988) aboutissent à des résultats contradictoires. En dépit du sexe de l'étudiant, la relation entre la nature de la rétroac-

tion verbale et sa motivation intrinsèque semble être médiatisée par son **sentiment de compétence**. Nous avons, nous aussi, retenu cette variable comme variable intermédiaire. Nous y reviendrons.

2.5.2 Perceptions du climat de la classe instauré par le professeur

Deci, Nezlek et Sheinman (1981) et Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan (1981) ont administré un questionnaire à 610 élèves du primaire, portant sur leur perception de leur professeur (perception du climat de la classe, deCharms, 1976), leur motivation intrinsèque et la perception de leur compétence (Harter, 1982). Les résultats ont révélé une corrélation significative entre la perception des élèves que leur professeur encourageait leur autonomie et leur motivation intrinsèque. La même corrélation a été décelée auprès d'élèves du primaire, dans l'étude effectuée par Ryan et Grolnick (1986).

En effet, ces deux chercheurs ont demandé aux élèves d'évaluer la manière dont leur professeur communiquait avec eux, par exemple s'il encourageait leur passivité et leur complaisance (« pawn orientation ») ou au contraire, leur initiative, leur autonomie ou leur autodétermination (« origin orientation »). Les résultats des deux chercheurs ont révélé que les élèves qui percevaient que le climat de leur classe encourageait leur autonomie ont démontré une plus grande maîtrise de leur tâche, étaient plus compétents et paraissaient plus conscients de leur apprentissage.

Plus récemment, Vallerand et al. (1993) ont effectué une recherche sur la relation entre la motivation et les variables qui la déterminent (par exemple le climat de la classe et le sentiment de compétence), afin de vérifier la validation de construit de l'AMS (« academic motivation scale »), version anglaise de l'ÉMÉ (échelle de motivation en éducation), développée par Vallerand et al. (1989). Pour ce faire, Vallerand et al. (1993) ont administré l'AMS à 217 étudiants cégepiens de Montréal âgés en moyenne de 18 ans afin de mesurer leur motivation à aller au cégep. Cette échelle comportait sept sous-échelles: l'amotivation, les trois formes de motivation extrinsèque (régulation externe, introjection et identification) et les trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations). Les étudiants ont également répondu à un questionnaire sur leurs perceptions du climat de la classe (Pelletier et al., 1988; Pelletier, 1992) et sur leur sentiment de compétence en éducation (Vallerand et al., 1989).

Les chercheurs ont rapporté une corrélation positive (.25) entre le sentiment de compétence et la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement (.20), aux sensations (.10) et la motivation externe par identification (.11). De plus, des corrélations négatives ou faibles ont été décelées entre ce sentiment de compétence et la motivation extrinsèque par introjection (-.01), la motivation extrinsèque par régulation externe (.01) et l'amotivation (-.31). Les chercheurs ont également remarqué une corrélation positive entre la perception du climat comme informationnel et les trois types de motivation intrinsèque, par exemple la motivation intrinsèque à la connaissance (.19) et les formes plus autodéterminées de motivation extrinsèque, par exemple la régulation identifiée (.20), mais une corrélation négative

entre la perception de ce type de climat et l'amotivation (-.22). Des corrélations positives semblables ont été rapportées pour la perception du climat comme encourageant l'autonomie.

Il semble donc que le sentiment de compétence a une influence sur la motivation. Plus un étudiant se perçoit comme compétent, plus il aurait tendance à développer une motivation de type intrinsèque et une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque (l'identification). Il semble également que plus le climat de la classe est perçu par l'étudiant comme informationnel et encourageant son autonomie, plus il a tendance à développer une motivation de type intrinsèque, en particulier la motivation intrinsèque à la connaissance ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque, la régulation identifiée.

Plus récemment, Vallerand, Fortier et Guay (1997) ont analysé la relation entre l'encouragement de l'autonomie par le milieu social (les parents, le professeur et l'administration de l'école), la motivation et le décrochage scolaire, alors que Guay et Vallerand (1997) ont étudié celle entre les deux premières variables et la performance scolaire. Dans ces deux études, les chercheurs ont, d'une part, décelé un lien entre la perception des étudiants que leur professeur encourageait leur autonomie et leur tendance à démontrer une motivation scolaire autodéterminée. D'autre part, les chercheurs ont également rapporté qu'au niveau de ce lien, les sentiments de compétence et d'autodétermination agissaient comme médiateurs psychologiques.

Cet effet médiateur a non seulement été décelé en contexte d'enseignement / apprentissage en général (Guay et Vallerand, 1997; Harachievicz et Larson, 1986; Reeve et Deci, 1996; Vallerand et al., 1997; Vallerand et Reid, 1988), mais également en langue seconde.

En effet, à l'instar de Deci et Ryan (1985), Noels (1997) a analysé la relation entre les perceptions qu'ont les élèves de la manière dont leur professeur communique avec eux et leur motivation (intrinsèque, extrinsèque ou amotivation) à apprendre l'espagnol (L2). Pour ce faire, le chercheur a administré un questionnaire à 321 étudiants universitaires sur leurs perceptions de leur professeur (par exemple, si ce dernier était perçu comme contrôlant ou si la rétroaction que les élèves recevaient avait un aspect informationnel, c'est-à-dire dispensée sous forme de commentaires, Gorham, 1988; Pelletier et Vallerand, 1989). Le questionnaire portait aussi sur leur sentiment de compétence (adapté de Clément, 1988) et d'autodétermination (Ryan et Connell, 1989), ainsi que leur motivation à apprendre l'espagnol (Noels et al., 1997).

Les résultats ont révélé une corrélation négative significative entre les perceptions du professeur comme contrôlant et la motivation intrinsèque (-.44), ainsi que les formes plus autodéterminées de motivation extrinsèque, par exemple la régulation identifiée (-.46) et positive entre ces perceptions et l'amotivation (.39), ainsi que les formes de motivation extrinsèque les moins autodéterminées (régulation externe et régulation introjectée). En d'autres termes, plus le professeur était perçu par son élève comme contrôlant et moins ce dernier avait tendance à être intrinsèquement motivé à apprendre l'espagnol.

De plus, Noels (1997) a remarqué que la relation entre les perceptions des élèves de leur professeur et leur motivation à apprendre la L2 était médiatisée par leurs sentiments d'autonomie et de compétence. Nous avons, nous aussi, retenu le **sentiment d'autonomie** comme variable intermédiaire. Nous y reviendrons.

Plus récemment, Noels, Clément et Pelletier (1999) ont également analysé la relation entre les perceptions qu'ont des étudiants anglophones universitaires du style interpersonnel de leur professeur et leur motivation à apprendre le français (L2). Les chercheurs ont émis l'hypothèse d'une corrélation négative significative entre le sentiment de compétence (« self-evaluation ») des étudiants et leur amotivation, mais moins significative avec les formes de motivation extrinsèque les moins autodéterminées (régulation externe et régulation introjectée) et une corrélation positive entre ce sentiment et les formes les plus autodéterminées (régulation identifiée et motivation intrinsèque).

D'autre part, Noels et al. (1999) ont prédit une corrélation positive significative entre les perceptions des élèves quant à la manière de communiquer (ou d'animer) contrôlante de leur professeur et à sa rétroaction négative et leur amotivation, une corrélation positive mais moins significative entre ces perceptions et les formes de motivation extrinsèque les moins autodéterminées (régulations externe et introjectée) et négative avec les formes plus autodéterminées (régulation identifiée et motivation intrinsèque).

Le questionnaire administré à 78 étudiants, inscrits à un cours d'été d'immersion en français (L2) de six semaines à Ottawa, portait sur leurs perceptions de leur professeur comme contrôlant et sur sa rétroaction positive (Pelletier et Vallerand, 1996 et Pelletier et al., 1997), sur leur sentiment d'autonomie (Ryan et Connell, 1989), leur sentiment de compétence à travers leur évaluation de soi (Clément, 1988), ainsi que sur leur motivation (Vallerand et al., 1989; 1992; 1993 et Noels et al., 1997).

Les hypothèses des chercheurs ont été confirmées car ils ont rapporté une corrélation positive entre le sentiment de compétence des étudiants et leur motivation intrinsèque (.34) et la forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée, par exemple la régulation identifiée (.14) et une corrélation négative entre ce sentiment et l'amotivation (-.22). De plus, une corrélation négative a été décelée entre la perception que le professeur se comportait de manière contrôlante et la motivation intrinsèque (-.23) et les formes de motivation extrinsèque les plus autodéterminées, par exemple la régulation introjectée (-.04) et la régulation identifiée (-.20) et une corrélation positive entre cette perception et l'amotivation (.08) et les formes de motivation extrinsèque les moins autodéterminées, par exemple la régulation externe (.07).

Cependant, les chercheurs ont également rapporté une corrélation positive entre la motivation intrinsèque des étudiants (et leur motivation extrinsèque par régulation identifiée, quoique moins significative) et leur perception que la rétroaction de leur professeur était positive et une corrélation négative entre leur perception que leur professeur était contrôlant et leur sentiment de compétence (-.24) et positive lorsque la rétroaction de ce professeur était perçue comme informationnelle (.15).

En d'autres termes, moins le professeur était perçu comme contrôlant et plus sa rétroaction était positive, plus l'étudiant semblait être motivé intrinsèquement à apprendre le français et plus il se sentait compétent dans son apprentissage. Parallèlement, plus le professeur était perçu comme contrôlant dans sa manière de communiquer (ou d'animer) et dans sa rétroaction négative, plus l'étudiant avait tendance à se sentir incompetent et à démontrer les

formes les moins autodéterminées de motivation extrinsèque ou une amotivation à apprendre le français.

En somme, tant en contexte d'enseignement / apprentissage en général qu'en L2, une relation semble exister entre les perceptions des élèves sur la manière de communiquer et sur la rétroaction de leur professeur, et le type de motivation qu'ils éprouvent. Néanmoins, cette relation semble indirecte puisqu'elle est médiatisée soit par le sentiment de compétence (Harachievicz et Larson, 1986; Vallerand et Reid, 1988), soit par les sentiments de compétence et d'autodétermination (Guay et Vallerand, 1997; Noels, 1997; Noels et al., 1999; Vallerand et al., 1997).

2.6 Formulation des hypothèses de recherche

À l'instar de Noels (1997) et Noels et al. (1999) qui 1) stipulent une relation entre le climat instauré par le professeur dans la classe, de par sa manière de communiquer ou d'animer qui encourage à l'autonomie ou au contrôle des élèves ou encore de par son type de rétroaction (évaluation) positive ou négative, et leur motivation à apprendre une L2 et, 2) parce que cette relation semble être médiatisée par les sentiments de compétence et d'autonomie ou autodétermination (Deci et Ryan, 1980, 1985; Harackievicz et Larson, 1986; Noels, 1997; Noels et al., 1999; Reeve et Deci, 1996; Vallerand et Reid, 1988), nous avons formulé, dans le cadre de notre recherche, les hypothèses suivantes:

1) il existe une relation positive entre le climat de la classe d'anglais (LE) perçu par l'élève tunisien comme encourageant son autonomie et la tendance de ce dernier à développer un des trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque (identification) à apprendre l'anglais (LE). Inversement, il existe une relation positive entre la perception que ce climat vise le contrôle de cet élève et son amotivation ainsi que les formes les moins autodéterminées de motivation extrinsèque (régulations externe et introjectée) à apprendre cette langue.

2) Les sentiments d'autonomie (ou d'autodétermination) et de compétence jouent le rôle de variables médiatrices dans ces deux relations. En d'autres termes:

a) plus le climat est perçu par l'élève tunisien comme encourageant son autonomie, plus ses sentiments d'autodétermination et de compétence envers l'apprentissage de l'anglais seront élevés. Moins le climat est perçu comme encourageant son autonomie, moins ses sentiments d'autodétermination et de compétence envers cet apprentissage seront élevés.

b) plus l'élève tunisien se sentira compétent et autodéterminé dans l'apprentissage de l'anglais, plus il aura tendance à développer un des trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque, par exemple celle de type régulation identifiée, par rapport à la régulation externe et la régulation introjectée, à apprendre cette langue. Plus l'élève tunisien se sentira incompétent et non autodéterminé à apprendre l'anglais, plus il aura tendance à être

amotivé ou à développer une forme moins autodéterminée de motivation extrinsèque (régulations externe et introjectée) vis-à-vis de l'apprentissage de cette langue.

2.7 Définition des concepts

Dans ce point, nous définirons les concepts mentionnés dans notre objectif de recherche, à savoir **la motivation, la perception du climat de la classe et l'apprentissage d'une langue étrangère (LE)**. Cependant, des définitions plus explicites et opérationnelles seront présentées ultérieurement, dans le chapitre consacré à la méthodologie de notre recherche.

2.7.1 Motivation

La motivation n'est pas facile à définir parce qu'elle n'est pas une entité matérielle palpable mais un construit hypothétique (Heckhausen, 1991; Vallerand et Thill, 1993). Remarquant par exemple qu'un de ses élèves participe activement en classe, suit attentivement ses conseils et travaille fort pour réussir, le professeur peut déduire que son élève est motivé. Ce professeur ne décrit pas la motivation comme telle mais sa manifestation à travers le comportement de l'élève. C'est pourquoi, elle constitue un construit hypothétique.

Néanmoins, plusieurs chercheurs (Atkinson, 1964; Arkes et Garske, 1977; Heckhausen, 1991; Nuttin, 1991; Petri, 1996; Smith et al., 1986 et Vallerand et Thill, 1993; voir aussi Kleinginna et Kleinginna, 1981 pour une catégorisation des définitions de la motivation) ont

défini ce concept. Pour les fins de notre recherche, nous avons retenu la définition de Vallerand et Thill (1993), que nous avons déjà mentionnée à la page 32 de ce chapitre. Cette définition est inspirée de la psychologie cognitive (Weiner, 1972; Arkes et Garske, 1977 et Smith et al., 1982), et nous l'avons choisie parce que nous l'avons jugée la plus complète et la moins restrictive: « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les *forces internes et / ou externes* [italiques ajoutées] produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

Ainsi, dans le cadre de notre recherche nous avons conceptualisé la motivation en tant qu'une **force interne** ou **externe** qui inciterait l'élève tunisien à apprendre l'anglais (LE).

2.7.2 Perception du climat de la classe

Le climat de la classe d'anglais correspondait, d'une part, à la manière qu'a le professeur de communiquer ou d'animer (Gervais, 1999) cette classe, par exemple à travers les consignes données aux élèves, l'accompagnement pédagogique, l'objectivation etc. Cette manière de communiquer inciterait soit leur autonomie, par exemple à travers la prise en compte de leur opinion ou au contraire leur contrôle, par exemple à travers une surveillance excessive. Le climat de la classe correspondait, d'autre part, à la rétroaction du professeur, c'est-à-dire à son évaluation (Gervais, 1999), à travers son jugement sommatif (Gervais, 1999) sur la performance (test etc.) des élèves. Cette rétroaction pourrait soit viser leur autonomie si, par exemple, le professeur leur adresse des commentaires constructifs sans annoncer les meilleures et les moins

bonnes notes (Ames, 1992; Nicholls, 1983), soit viser leur contrôle en leur adressant, par exemple, des critiques négatives (Butler, 1987, Vallerand et Reid, 1988) ou en annonçant les meilleures et les moins bonnes notes (Ames, 1992) etc.

Aussi, entendions-nous par **perception** du climat de la classe, le « jugement évaluatif », que portait l'élève tunisien, sur le climat créé par son professeur d'anglais (LE), « en termes d'appréciation » (Legendre, 1993). Ainsi, ce climat d'apprentissage de la langue anglaise pouvait être jugé ou perçu par cet élève, comme encourageant son autonomie ou comme contrôlant.

2.7.3 Apprentissage d'une langue étrangère (LE)

Tel que proposé par la Loi de 1991 (Journal Officiel de la République Tunisienne), l'*apprentissage* de la langue anglaise correspondait au développement d'une compétence à parler, à lire et à écrire dans cette langue qui permettrait à l'élève tunisien d'accéder aux productions de la pensée universelle (oeuvres littéraires, scientifiques, les médias, etc.)

CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE

Rappelons ici que l'objectif de notre recherche était d'analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du secondaire I et II quant au climat instauré par leur professeur d'anglais, langue étrangère et le type de motivation qu'ils éprouvent à apprendre cette langue.

Dans ce qui va suivre, nous préciserons l'appareil méthodologique que nous avons mis en place pour y répondre. Aussi, après avoir défini de façon opérationnelle les variables pertinentes de notre recherche, nous justifierons notre démarche d'investigation ainsi que le choix de nos instruments de mesure. Puis, nous présenterons le contenu de notre questionnaire et celui de l'entretien, le mode de validation auquel le premier instrument a été soumis, ainsi que le choix de l'échantillon et la procédure d'administration du questionnaire et de l'entretien.

3.1 Définition opérationnelle des variables

Nous référant aux hypothèses formulées à la fin du chapitre précédent, nous définirons ici de manière opérationnelle les variables suivantes: **types de motivation, sentiment d'autodétermination, perception du climat de la classe, et sentiment de compétence.**

3.1.1 Types de motivation

-L'**amotivation** était, par exemple, opérationnalisée par: « **I don't know. I can't come to understand what I am doing studying English** » (énoncé 5 de la première section du questionnaire, à savoir la motivation de l'élève tunisien à apprendre l'anglais).

-La motivation extrinsèque par régulation externe (ME par régulation externe) était opérationnalisée par: « **In order to get a more prestigious job later on** » (énoncé 3 de la première section du questionnaire).

-La motivation extrinsèque par régulation introjectée (ME par régulation introjectée) était opérationnalisée par l'item: « **Because I would feel ashamed if I couldn't speak in English** » (énoncé 4 de la première section du questionnaire).

-La motivation extrinsèque par régulation identifiée (ME par régulation identifiée) était opérationnellement définie par: « **Because I choose to be the kind of person who can speak more than one language** » (énoncé 7 de la première section du questionnaire).

-La motivation intrinsèque à la connaissance (MI à la connaissance) était définie opérationnellement par l'item: « **Because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the anglophone community and their way of life** » (énoncé 1 de la première section du questionnaire).

-La motivation intrinsèque à l'accomplissement (MI à l'accomplissement) était opérationnalisée par: « **Learning English is a challenge that I enjoy** » (énoncé 11 de la première section du questionnaire).

-La motivation intrinsèque aux sensations (**MI aux sensations**) correspondait à l'énoncé: « **For the 'high' that I experience while speaking English** » (énoncé 2 de la première partie du questionnaire).

3.1.2 Sentiment d'autodétermination

Le sentiment d'autodétermination était opérationnalisé par: « **If I want to get good grades in English, it's up to me to do it** » (énoncé 3 de la deuxième section du questionnaire).

3.1.3 Perception du climat de la classe

Définie opérationnellement, cette variable correspondait aux perceptions (jugements évaluatifs) qu'ont les élèves tunisiens de leur professeur d'anglais, de par sa manière de communiquer ou d'animer la classe et le type de rétroaction qu'il utilise. Par exemple: « **I am too closely watched by my professor** » (énoncé 1 de la troisième section du questionnaire), représentait la perception selon laquelle ce professeur aurait tendance à communiquer ou à animer la classe d'une manière contrôlante et « **My professor provides constructive feedback on my individual work through comments on papers, oral discussions, etc.** » (énoncé 2 de la même section du questionnaire), représentait la perception selon laquelle il aurait tendance à utiliser une rétroaction (évaluation) qui encouragerait leur autonomie.

3.1.4 Sentiment de compétence

Le sentiment de compétence de l'élève tunisien envers l'apprentissage de l'anglais était défini de façon opérationnelle par: « **My writing, my understanding, my reading, and my speaking in English** » (voir quatrième section du questionnaire).

3.2 Démarche d'investigation et choix des instruments

Mace (1988) remarque: « ce n'est pas la stratégie ou la technique qui détermine le problème de recherche » mais c'est « plutôt la nature du problème qui impose la stratégie et détermine la technique ». Or, l'objectif de la présente étude n'était-il pas d'analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du climat de la classe instauré par leur professeur d'anglais (LE) et le type de motivation qu'ils éprouvent à apprendre cette langue? Notre étude était, par conséquent, corrélative car elle a étudié les « relations entre variables non manipulées » (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989), à savoir, le type de motivation, les sentiments de compétence et d'autonomie et la perception du climat de la classe. De plus, de par sa démarche et son objectif central qui était de « décrire [...] des données de la réalité éducative empirique », (les variables précitées), cette recherche était incontestablement de type descriptif.

Par ailleurs, Mace (1988) remarque que « l'enquête est l'une des stratégies les plus courantes dans les travaux en sciences sociales ». Gagné et al. (1989) soutiennent que: « la démarche d'investigation que l'on rencontre chez la quasi-unanimité des auteurs [qui entrepren-

ment une recherche descriptive] est l'enquête [qui consiste] à recueillir des données, à partir d'un échantillon assez représentatif, à l'aide de questionnaires ou d'entrevues. Son objectif consiste à dégager un tableau d'ensemble des propriétés ou des conditions d'existence des phénomènes en fonction des caractéristiques qui définissent la population étudiée ».

À l'instar de Gagné et al. (1989) et de Mace (1988), nous avons retenu l'enquête comme démarche d'investigation et le questionnaire (comme instrument principal) ainsi que l'entretien à questions fermées (Boutin, 1997) comme instrument secondaire, afin de recueillir des données au sein d'un échantillon représentatif de la population tunisienne. Car, bien que le questionnaire ait l'avantage de permettre le recueil de données auprès d'un échantillon assez volumineux (500 élèves), notre choix de l'entretien était dicté par le souci de contourner le mieux possible l'agent d'invalidité lié la désirabilité sociale des sujets ou leur désir de plaire au chercheur (Oller, 1977; 1981). D'ailleurs, comme le remarque Ellis (1994), les recherches sur les différences individuelles ne se limitent plus à une seule méthode de cueillette de données et cite la technique de **triangulation**, c'est-à-dire l'utilisation de plus d'un instrument de mesure qui permettrait de recueillir des informations plus complètes sur les sujets.

À ce propos, Boutin (1997) souligne que: « L'entretien de recherche permet souvent, par le fait qu'il permet d'approfondir le questionnement, de vérifier la pertinence et la congruence de certaines données obtenues par ailleurs lors de passation de questionnaires ». De plus:

Il arrive que les méthodes plus classiques (questionnaires fermés etc.) ne nous permettent pas d'avoir accès à des données parfois essentielles: attitudes, perceptions, représentations, etc. [...] L'intervieweur ne se contente plus de colliger des renseignements, il accompagne l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments, de ses perceptions etc. Il est en mesure de faire ressortir les aspects affectifs des réponses qu'il obtient de la part de la personne qu'il questionne et lui faire préciser la signification qu'elle accorde à tel ou tel phénomène. (Boutin, 1997, p. 43)

3.3 Présentation du questionnaire final et de l'entretien

3.3.1 Présentation du questionnaire final

Le questionnaire que nous avons utilisé comportait deux parties (voir Annexe 4). La première, composée de quatre sections, a servi à mesurer les quatre variables principales à savoir 1) les types de motivation qu'éprouvaient les élèves tunisiens à apprendre l'anglais, 2) leur sentiment d'autodétermination dans leur apprentissage de celle-ci, 3) leurs perceptions du climat de la classe instauré par leur professeur et 4) leur sentiment de compétence en anglais. Les variables secondaires (l'âge et le sexe de l'élève tunisien, le nom de son établissement scolaire et sa classe, le sexe de son professeur, la moyenne trimestrielle de l'élève en anglais et sa moyenne trimestrielle générale), figuraient dans la deuxième partie du questionnaire.

De nombreuses recherches (par exemple Vallerand et al., 1989, 1992, 1993) ont rapporté que les enfants et les adolescents avaient tendance à ne pas différencier entre la ME par

régulation *identifiée* et la ME par régulation *intégrée*, c'est-à-dire que la distinction entre ces deux formes exigerait un degré de maturité plus élevé. Par conséquent, dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas tenu compte de la régulation intégrée. D'autant plus que, comme il sera mentionné ultérieurement, notre échantillon était constitué d'élèves du niveau secondaire, c'est-à-dire des adolescents.

Nous avons choisi de baser la première section du questionnaire (types de motivation), sur Noels, Clément et Pelletier (1999) pour plusieurs raisons. Premièrement, les travaux de Noels (1997; Noels et al., 1999) sont récents et ont été effectués en contexte d'enseignement / apprentissage d'une L2. Deuxièmement, l'arrière-fond théorique de ces travaux constitue celui sur lequel se base notre recherche (théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, 1985). Troisièmement, Noels (1997) et Noels et al. (1990; 1999) ont rapporté que leurs questionnaires avaient un niveau de cohérence interne fort acceptable.

Néanmoins, nous avons apporté trois modifications à cette première section du questionnaire de Noels et al. (1999). Premièrement, rappelons que ces chercheurs ont analysé la relation entre les perceptions qu'ont des étudiants anglophones universitaires du style interpersonnel de leur professeur et leur motivation à apprendre le français (L2). Parce que l'objectif de notre recherche était d'analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du climat de leur classe *d'anglais* (LE) et le type de motivation qu'ils éprouvaient à apprendre cette langue, nous avons apporté une modification aux items retenus du questionnaire de Noels et al. (1999), en employant le terme « English » au lieu de « French ». Par exemple, dans l'énoncé

11 de la première section du questionnaire, « Learning French is a challenge that I enjoy » a été remplacé par « Learning English is a challenge that I enjoy ».

Deuxièmement, Noels et al. (1999) ont utilisé une échelle en cinq points, allant de « does not correspond at all » à « corresponds exactly ». Nous avons opté pour une échelle de type Likert, en sept points, allant de « completely disagree » à « completely agree », en passant par un point neutre, « neither agree nor disagree » (voir Annexe 4), pour éviter la saturation au point neutre et encourager des réponses plus précises. Par conséquent, cette première section a compris 28 énoncés, quatre pour chacun des sept types de motivation.

Enfin, troisièmement, nous avons jugé pertinent d'inclure, à la suite des 28 items de la première section, une nouvelle catégorie nommée « other reason, please specify ». Bien qu'elle ait été moins facile à quantifier, cette catégorie permettait de ne pas limiter l'expression spontanée des élèves tunisiens quant à la raison pour laquelle ils apprennent l'anglais. Oppenheim (1992, p. 114) remarque: « There may be loss of rapport, if respondents become irritated because they feel that the choice of answers fails to do justice to their own ideas, so we ought to include an 'other (please specify)' category ». D'ailleurs, cet auteur ajoute que la façon de s'adresser aux répondants est d'une importance capitale et que tout chercheur se doit de trouver des moyens pour obtenir la coopération des répondants et les motiver à répondre aux questions.

Noels et al. (1999) ont rapporté un coefficient alpha de Cronbach compris entre .67 et .88, démontrant ainsi l'homogénéité de leur questionnaire (Vallerand, 1989). Un pointage élevé sur l'un des types de motivation proposés indiquait une correspondance entre ce type et la raison pour laquelle l'élève tunisien apprenait l'anglais.

La deuxième section du questionnaire a porté sur le sentiment d'autodétermination de l'élève tunisien vis-à-vis de son apprentissage de l'anglais et elle était également basée sur Noels et al. (1999). Comme pour la première section du questionnaire, la deuxième section était constituée de quatre énoncés qui se répondaient sur une échelle de type Likert, en sept points, allant de « completely disagree » à « completely agree », en passant par le point neutre « neither agree nor disagree ». Un pointage élevé sur cette échelle correspondait, chez l'élève tunisien, au sentiment d'être autodéterminé dans son apprentissage de l'anglais (LE).

La troisième section du questionnaire a porté sur la perception qu'ont les élèves tunisiens du climat de la classe instauré par leur professeur d'anglais. Inspirée de Noels (1997), cette section était formée de 12 énoncés (six sur la manière de communiquer ou animer la classe et six sur la rétroaction ou évaluation), distribués de façon aléatoire et qui se répondaient également sur une échelle en sept points, allant de « completely disagree » à « completely agree », en passant par le point neutre « neither agree nor disagree ». Noels et al. (1999) ont rapporté un coefficient alpha de Cronbach de .77. Un score élevé indiquait que le professeur d'anglais semblait être perçu comme encourageant l'autonomie de l'élève tunisien dans son apprentissage de cette langue.

Enfin, la quatrième et dernière section du questionnaire, également basée sur Noels et al. (1999), portait sur la perception ou l'évaluation par l'élève tunisien de sa compétence en anglais. Cette section comportait quatre sous-échelles correspondant aux quatre habiletés (l'écriture, la compréhension, la lecture et la communication verbale). Nous avons utilisé une échelle en cinq points, allant de « very bad » à « very good », en passant par « average », au lieu de l'échelle en sept points allant de « not at all » à « fluently », car celle-là devait mesurer une variable intermédiaire et non principale comme la motivation et la perception du climat de la classe. De plus, nous avons voulu nous rapprocher le plus possible du libellé habituellement utilisé par les élèves pour parler de leur sentiment de compétence. Par ailleurs, un comité formé par quatre étudiants qui ont participé à la validation trans-culturelle du questionnaire (voir plus loin), a recommandé de remplacer les quatre sous-échelles de Noels et al. (1999) présentées sous forme de propositions (« I write in English, I understand English, I read in English, I speak English »), par des structures telles « My writing in English is », « My understanding of English is », « My reading in English is » et « My speaking in English is », pour des fins de compréhension. D'autre part, ce comité a recommandé d'ôter l'option « not at all ». Car, comme il sera mentionné ultérieurement, l'échantillon d'élèves tunisiens retenu pour notre recherche a effectué en moyenne 300 séances d'anglais, leur permettant d'écrire dans cette langue. Un score total élevé correspondait à un haut niveau de compétence.

Les sections portant sur l'évaluation du professeur par les élèves tunisiens, leur sentiment de compétence, ainsi que les renseignements divers ont été présentées à la suite de celles sur leur motivation et leur sentiment d'autodétermination. Car, demander aux élèves de juger leur com-

pétence, leur professeur ou de donner leur âge est chose délicate et menaçante qui risque de les gêner ou les indisposer à répondre, par exemple par crainte de conséquences fâcheuses (Boutin, 1997; Oppenheim, 1992; Sudman et Bradburn, 1982).

Par ailleurs, dans le questionnaire le but de notre recherche était d'abord brièvement exposé, à savoir connaître les raisons pour lesquelles les élèves tunisiens apprennent l'anglais et leurs perceptions du climat de la classe instauré par leur professeur. Il était également mentionné que personne n'aurait accès aux réponses de l'élève et que, par conséquent, il était souhaitable qu'il veuille bien répondre le plus honnêtement et franchement possible à tous les items du questionnaire. De plus, il a été souligné qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse (Harter, 1981) et que l'opinion personnelle de l'élève tunisien comptait beaucoup, car c'était sur elle que dépendait la réussite de notre enquête: « We must never forget » remarque Oppenheim (1992), « that the respondent is doing us a favour by taking time and trouble to answer our questions [...] Respondents are perfectly willing to answer straightforwardly-phrased questions about topics [...] once they are convinced that the information is relevant, that it will be treated *confidentially* [italique ajoutée] ». (p. 122) De plus, nous avons personnalisé notre questionnaire en disant aux répondants: « J'ai besoin de savoir ce que vous pensez! ». Enfin, un « merci de votre collaboration et bonne journée! » figurait à la fin du questionnaire, comme le recommandent Sudman et Bradburn (1982).

- Traduction inversée #2: individu 2: anglais → arabe

individu 4: arabe → anglais

2) La deuxième étape de validation trans-culturelle de notre questionnaire portait sur l'évaluation des deux versions préliminaires par l'approche de type comité, afin de juger de la justesse de la version arabe par rapport à l'anglaise et obtenir une seule version arabe expérimentale de notre questionnaire (Vallerand, 1989). Pour ce faire, un comité a été formé du présent chercheur ainsi que des quatre étudiants qui ont participé à la préparation des versions préliminaires. Ce comité a comparé chacun des items des deux traductions inversées anglaises aux items de la version originale anglaise. Selon Vallerand (1989), si les items des deux traductions inversées et ceux de la version originale anglaise sont identiques ou si, tout au moins, les items des deux traductions inversées anglaises *véhiculent le même sens* que celui de la version originale anglaise (Spielperger & Sharma, cités dans Vallerand, 1989), les items en arabe auront satisfait le critère du retour fidèle en langue originale.

3) Un prétest constituait la troisième étape de validation trans-culturelle de notre questionnaire, afin de voir si les items étaient clairs, rédigés sans ambiguïté et si leur langage s'apparentait à celui des élèves tunisiens du niveau secondaire. Pour ce faire, deux établissements scolaires de Tunis (Lycée El Ouardia et Lycée El Omrane) ont été choisis au hasard et dans ces deux établissements, nous avons sélectionné au hasard une classe de secondaire I et une classe de secondaire II, soit un total de 126 élèves. Nous avons demandé à ces élèves de bien vouloir répondre au questionnaire, d'encercler toute expression qu'ils jugeaient ambiguë et d'expliquer

l'ambiguïté. Selon Vallerand (1989), si plus que trois items sont encerclés avec régularité, il est recommandé de les reformuler, d'administrer le questionnaire à un autre échantillon d'élèves et d'éliminer les items pour lesquels la corrélation item-total (corrélation entre l'item en question est la totalité des items de la sous-échelle) était faible. Nous avons remarqué que quelques élèves ne comprenaient pas les variables opérationnelles « challenge » (items 6, 11, 21, 27) et « for the high of » (items 2, 8, 13, 23) de l'échelle de motivation. Nous leur avons expliqué le premier terme et reformulé le deuxième (« for the *passion* of »).

De plus, un mois plus tard, nous avons demandé au même échantillon de 126 élèves de compléter une deuxième fois le même questionnaire (Vallerand, 1989). Nous avons effectué le pointage du premier temps et du deuxième temps. Nous mentionnerons plus loin les résultats relatifs à l'analyse de la fidélité (cohérence interne et corrélations test-retest) de notre questionnaire (voir chapitre 4).

4) La quatrième et dernière étape de validation trans-culturelle de notre questionnaire portait sur l'évaluation de sa validité de construit et, par là même, sur la vérification de la pertinence et de la généralisabilité de la théorie de l'autodétermination dans un contexte d'enseignement / apprentissage d'une LE, comme celui la Tunisie. Aussi, avons-nous dans un premier temps, et à l'instar de Noels et al. (sous presse) et Vallerand et al. (1989; 1992; 1993), effectué une analyse factorielle exploratoire, afin de vérifier la structure à sept facteurs de l'échelle de motivation, telle que prédite par la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et al., 1989).

Dans un deuxième temps, une série de corrélations ont été effectuées entre les sous-échelles de motivation, d'une part, et entre ces sept sous-échelles et les variables servant d'antécédents (sentiment d'autodétermination, perception du climat de la classe et sentiment de compétence), d'autre part, afin de vérifier le patron de corrélations rapporté par les recherches antérieures et prédites par nos hypothèses de recherche, formulées en fin du deuxième chapitre. Les résultats de ces différentes analyses seront exposés au chapitre 4.

3.3.3 L'entretien utilisé

Parce que l'entretien était utilisé dans le double but **1)** d'appuyer les résultats obtenus à l'aide du questionnaire (triangulation) et **2)** de tenter de contrôler la désirabilité sociale des répondants, nous avons effectué un 'entretien en face-à-face à questions fermées'. Cet entretien était composé d'un ensemble de questions standardisées reproduisant le même format que celui du questionnaire utilisé, à la seule exception que les questions étaient cette fois-ci formulées en arabe *dialectal* (et non classique comme dans le questionnaire).

Voyons, à présent, quel échantillon d'élèves tunisiens a été retenu pour les fins du questionnaire et de l'entretien, ainsi que la procédure d'administration des ces deux instruments auprès de cet échantillon.

3.4 Échantillon et procédure d'administration du questionnaire et de l'entretien

3.4.1 Choix de l'échantillon

3.4.1.1 Pour le questionnaire

L'échantillon retenu pour le questionnaire était constitué de 928 élèves du secondaire I et II de la ville de Tunis, âgés de 14 à 20 ans. De ces 928 élèves, 252 (deux fois 126) élèves ont participé au prétest et 676 à l'expérimentation proprement dite. Tous ces élèves avaient effectué respectivement deux et trois années d'anglais, soit un maximum de 300 heures. Le choix de se limiter à ces deux niveaux relevait de deux raisons. D'une part, nous pensions que les élèves du secondaire I et II avaient eu assez de contact avec la langue anglaise leur permettant d'évaluer leur propre compétence dans cette langue (section IV du questionnaire). D'autre part, la passation du questionnaire était facilitée car ces élèves n'avaient pas d'examen national de fin d'année (celui de Fin d'Études de l'Enseignement de Base ou celui du Baccalauréat). Ainsi, avons nous évité les complications dues à l'emploi du temps des élèves, etc.

Pour le questionnaire, les élèves du secondaire I et II provenaient de plusieurs écoles étatiques mixtes de la ville de Tunis. Parmi 28 écoles nous en avons tiré douze au hasard (par tirage au sort de morceaux de papier sur lesquels on avait écrit les noms des écoles) et de chaque école nous avons sélectionné également au hasard une classe de première année secondaire et une classe de deuxième année secondaire. Ainsi, nous avons obtenu un échantillon probabiliste

(Beaud, 1993), c'est-à-dire que chaque membre de la population cible, ici l'ensemble des élèves du secondaire I et II de Tunis, a eu statistiquement la même chance d'être sélectionné (Oppenheim, 1992).

Par ailleurs, et à l'instar de Robert (1988) qui souligne l'importance de sélectionner des sujets de manière à obtenir des groupes « comparables » ou « équivalents », les élèves des écoles privées et ceux du Lycée pilote n'ont pas pris part à notre enquête. Les élèves des écoles privées sont ceux qui ont échoué dans les écoles étatiques et qui poursuivent leur éducation dans le privé. Le lycée pilote regroupe, au contraire, les meilleurs élèves et, par conséquent, ne constitue pas un échantillon représentatif de l'ensemble des élèves du secondaire de Tunis. De plus, les classes d'élèves choisies au hasard étaient mixtes.

Dans le tableau 2 de la page suivante figurent les 676 répondants qui ont complété le questionnaire pour l'expérimentation proprement dite. Ces répondants sont classés en fonction de leur établissement scolaire, leur classe et leur sexe.

Tableau 2: 676 répondants classés selon leur établissement, leur classe et leur sexe

LYCÉE	CLASSE	MASCULIN	FÉMININ	TOTAL
Rue de Russie:	1S5	16	22	38
El Kram:	5S1	18	14	32
	1S9	15	20	35
Imem Moslem:	5S4	17	18	35
	1S4	17	20	37
Ezzahrouni:	5S7	25	10	35
	1S10	18	18	36
Bab El Khadra:	5S12	15	20	35
	1S1	14	20	34
Rue du Pacha:	5S1	19	16	35
	1S6	14	21	35
Khaznadar:	5S5	10	22	32
	1S11	8	23	31
La Goulette:	5S3	8	14	22
	1S4	20	15	35
Alaoui:	5S9	15	19	34
	1S3	16	19	35
Carthage Hannibal:	5S8	16	18	34
	1S8	12	22	34
Total:	5S6	10	22	32
		303	373	676*

* L'échantillon d'élèves tunisiens qui ont pris part à notre recherche se composait de 371 filles et de 305 garçons. Les filles représentaient donc 54.9 % de la population totale des répondants contre 45.1 % pour les garçons. De plus, le nombre d'élèves par classe était, en moyenne, de 33.8 élèves par classe.

3.4.1.2 Pour l'entretien

Parmi les 676 élèves qui ont complété le questionnaire, 18 volontaires ont participé aux séances d'entretiens. Ces 18 élèves provenaient de trois établissements scolaires. Dans chaque établissement nous avons sélectionné trois élèves de secondaire I et trois élèves de secondaire II de compétences (moyenne trimestrielle en anglais) différentes. Rappelons que le but de l'entretien était d'appuyer les résultats obtenus à l'aide du questionnaire et de vérifier la désirabilité sociale des élèves. Pour plus de détail sur les questions posées, voir point 3.4.2.2 de la méthodologie.

3.4.2 Administration du questionnaire et déroulement de l'entretien

3.4.2.1 Administration du questionnaire

Suivant les ordres du ministère de l'éducation tunisien, la passation du questionnaire a été réalisée en dehors des heures de cours, dans les salles de classes. Un effort particulier a été fourni de la part de la présente chercheuse pour contourner l'effet de contamination, c'est-à-dire la possibilité d'influencer les réponses (Blais, 1993) ou encore celui des attentes du chercheur (Robert, 1988) qui: « souhaite dans la plus part des cas pouvoir conclure que l'hypothèse qu'il a posée est confirmée par les faits [...] Exercée volontairement ou non, la transmission d'information permet la communication plus ou moins explicite des réponses que le chercheur aimerait que le sujet fournisse en conformité avec ses attentes ». Aussi, après avoir fourni les

explications nécessaires (mot difficile etc.) avons-nous bien insisté sur le fait qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse et que les explications ne devaient en aucun cas être interprétées comme encourageant telle ou telle réponse.

Seuls les élèves qui voulaient bien donner leur nom étaient invités à le faire. Nous les avons rassurés sur le fait que leur nom nous permettrait de localiser leurs moyennes (trimestrielle en anglais et trimestrielle générale) dans les feuilles de notes que nous allions, avec leur permission bien sûr, obtenir de l'administration de l'école. Par ailleurs, comme les classes contenaient un registre comportant le nom des élèves classés suivant l'ordre alphabétique, chaque élève a reçu une copie du questionnaire portant un numéro qui correspondait à la place qu'occupait son nom dans la liste de sa classe. Par exemple, l'élève dont le nom figurait en tête de la liste de sa classe a reçu le questionnaire numéroté un. De plus, à l'instar de Burstall (1974), des enveloppes étaient distribuées au début de la séance, afin que les élèves y mettent leur questionnaire une fois complété et les ferment eux-mêmes. Cela permettait de les rassurer de la confidentialité de leur réponses et encourageait leur liberté d'opinion. Une fois que le questionnaire était lu à haute voix, les élèves étaient invités à le compléter sans aucune contrainte de temps (Noels et al., 1999). Les élèves ont pris entre 45 et 55 minutes afin de répondre au questionnaire.

3.4.2.2 Déroulement de l'entretien

Les entretiens individuels (un élève à la fois) avaient lieu dans les salles de classe et en dehors des heures de cours. Au début de chaque entretien, nous nous sommes présentées et avons

expliqué brièvement l'objectif de notre recherche, le but de la rencontre et la manière de répondre aux questions posées, en utilisant l'échelle en sept points pour les trois premières variables (types de motivation, sentiment d'autodétermination et perception du climat de la classe) et celle en cinq pour la dernière (sentiment de compétence). Parallèlement à la 29^e catégorie (« other reason, specify ») de la première section du questionnaire, nous avons demandé aux interviewés s'ils avaient d'autres raisons d'apprendre l'anglais, de justifier, si possible, leurs réponses (par exemple, des réponses différentes aux items de la variable *type de motivation*) et s'ils avaient d'autres éléments à ajouter. Comme pour le questionnaire, les questions relatives à la première, deuxième, troisième variable, ainsi que les renseignements personnels étaient également posés à la fin de l'entretien. Car: « Le monde privé de la personne interviewée doit être exploré avec tact et discernement ». (Boutin, 1997, p.60) Par ailleurs, nous avons demandé aux élèves la permission de les enregistrer. Nous les avons rassurés quant au traitement confidentiel de leurs réponses, qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que nous les invitions à répondre le plus honnêtement possible, car c'est sur cela que reposait la réussite de notre recherche.

Pendant l'entretien, et à la demande des élèves, des questions étaient répétées. Nous croyons avoir fait l'effort nécessaire pour créer un climat de collaboration favorisant l'expression spontanée des élèves. D'autant plus que, comme pour le questionnaire, nous étions consciente que notre échantillon était formé d'**adolescents**, c'est-à-dire d'un groupe de répondants passant par une période de développement physique, moral et cognitif, particulièrement sujette à des oppositions, des résistances, etc. (Boutin, 1997). Aussi, avons nous pris soin d'introduire chaque

section par une phrase de transition du genre: « Maintenant que nous avons parlé des raisons pour lesquelles l'élève tunisien apprend l'anglais, nous passerons, si tu le veux bien à la série de questions suivantes », afin de ne pas interrompre l'enchaînement des différents sections. Nous avons également tenté de respecter les silences et les pauses des élèves afin de ne pas les indisposer et ainsi faciliter la communication avec eux. Enfin, une fois l'entretien achevé, nous avons remercié l'élève et lui avons souhaité beaucoup de succès dans la continuation de ses études.

CHAPITRE 4: RÉSULTATS ET DISCUSSION

Rappelons que notre recherche s'était proposée d'analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du secondaire I et II quant au climat instauré par leur professeur d'anglais, langue étrangère et le type de motivation qu'ils éprouvent à apprendre cette langue.

Pour ce faire, nous devons identifier a) les types de motivation des élèves tunisiens à apprendre l'anglais (LE), b) leurs perceptions sur le climat de la classe instauré par leur professeur d'anglais (LE), et c) mettre en relation les éléments motivationnels et les perceptions. De plus, la revue de la littérature présentée dans le cadre conceptuel de notre recherche (chapitre 2), nous avait permis de formuler les hypothèses suivantes:

- 1) il existe une relation positive entre un climat de classe perçu comme encourageant l'**autonomie** de l'élève et la tendance de ce dernier à développer un des trois types de **motivation intrinsèque** (MI à la connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou **une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque** (identification), à apprendre cette langue. Inversement, il existe une relation positive entre la perception que ce climat vise le **contrôle** de cet élève et son **amotivation** ainsi que **les formes les moins autodéterminées de motivation extrinsèque** (régulations externe ou introjectée), à apprendre l'anglais.
- 2) Les sentiments d'**autonomie** (ou d'autodétermination) et de **compétence** jouent le rôle de **variables médiatrices** dans ces deux relations. En d'autres termes:

a) plus le climat est perçu par l'élève tunisien comme encourageant son **autonomie**, plus ses sentiments d'**autodétermination** et de **compétence** envers l'apprentissage de l'anglais seront **élevés**. Moins le climat est perçu comme encourageant son autonomie, moins ses sentiments d'autodétermination et de compétence envers cet apprentissage seront élevés.

b) plus l'élève tunisien se sentira compétent et autodéterminé dans l'apprentissage de l'anglais, plus il aura tendance à développer un des trois types de **motivation intrinsèque** (à la connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou **une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque**, par exemple celle de type régulation identifiée, par rapport à la régulation externe et la régulation introjectée, à apprendre cette langue. Plus l'élève tunisien se sentira **incompétent** et **non autodéterminé** à apprendre l'anglais, plus il aura tendance à être amotivé ou à développer **une forme moins autodéterminée de motivation extrinsèque** (régulations externe ou introjectée) vis-à-vis de l'apprentissage de cette langue.

Dans ce qui va suivre, nous exposerons, d'abord, les résultats des analyses relatives à la validation trans-culturelle de notre questionnaire (essentiellement l'échelle de motivation). Puis, nous mentionnerons ceux directement liés à notre objectif de recherche, et, enfin, les résultats des analyses effectuées dans le but de vérifier la désirabilité sociale des répondants.

4.1 Validation trans-culturelle du questionnaire

La validation trans-culturelle du questionnaire avait pour but de 1) former une version expérimentale de ce dernier, ayant des caractéristiques psychométriques acceptables et, ainsi, 2) permettre son utilisation au sein d'un contexte d'enseignement / apprentissage d'une LE, notamment en Tunisie.

Pour ce faire, et à l'instar de Vallerand et al. (1989, 1992, 1993) et Noels et al. (sous presse), de nombreuses analyses statistiques ont été d'abord effectuées sur l'échelle de motivation: une analyse factorielle exploratoire, des intercorrélations entre les sous-échelles de motivation, l'analyse relative à fidélité de l'échelle de motivation et, enfin, l'étude des moyennes des sous-échelles de motivation. Les résultats de toutes ces analyses sont exposés ci-dessous.

Cependant, les analyses de cohérence interne et le calcul des moyennes pour l'ensemble des variables du questionnaire ont été vérifiés auprès de l'échantillon total (de 676 élèves tunisiens), qui a servi pour l'expérimentation proprement dite. C'est pourquoi, ils seront mentionnés ultérieurement.

4.1.1 Analyse factorielle exploratoire

Rappelons que pour les fins du prétest, 124 répondants (75 filles et 49 garçons), ayant une moyenne d'âge de 16.79, avaient complété le questionnaire, à deux reprises, avec un intervalle de

temps d'un mois (Vallerand, 1989). Il y avait initialement 125 répondants pour le prétest, mais un d'entre eux avait dû être éliminé, car ses réponses présentaient une saturation au point neutre.

Les données recueillies auprès de ces 124 élèves du secondaire I et II ont été soumises à une analyse factorielle exploratoire de type « Maximum Likelihood », avec rotation Oblimin, avec le logiciel SPSS. Cette analyse a porté sur les sept sous-échelles de motivation, afin de tester la **validité de construit** de l'échelle globale de motivation.

Le tableau 3 de la page suivante met en relief la présence de sept facteurs ayant une valeur propre (« eigen value ») supérieure à 1 et expliquant 66.5 % de la variance. De plus, chaque facteur comporte quatre items ayant une saturation supérieure à .30. Néanmoins, les saturations sont faibles, vu le nombre de sujets ($n = 124$). Habituellement, un minimum de 280 répondants participent pour les fins de l'analyse factorielle (dix sujets par énoncé). Nous pouvons supposer que si notre échantillon avait été plus grand, les saturations auraient été plus élevées car, avec moins de sujets, la structure factorielle est moins stable. Cependant, cette structure factorielle a été quand même retrouvée. (voir tableau 3)

Tableau 3: analyse factorielle pour les sept sous-échelles de motivation (N = 124)

Items	Amotivation	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	MI à la connaissance	MI à l'accomplissement	MI aux sensations
Amotivation 1	-77						
Amotivation 2	-72						
Amotivation 3	-74						
Amotivation 4	-82						
Régulation externe 1		.33					
Régulation externe 2		.52					
Régulation externe 3		.47					
Régulation externe 4		.78					
Régulation introjectée 1			.79				
Régulation introjectée 2			.51				
Régulation introjectée 3			.80				
Régulation introjectée 4			.29				
Régulation identifiée 1				.76			
Régulation identifiée 2				.66			
Régulation identifiée 3				.24			
Régulation identifiée 4				.46			
MI à la connaissance 1					.49		
MI à la connaissance 2					.49		
MI à la connaissance 3					.39		
MI à la connaissance 4					.33		
MI à l'accomplissement 1						.80	
MI à l'accomplissement 2						.52	
MI à l'accomplissement 3						.66	
MI à l'accomplissement 4						.62	
MI aux sensations 1							.46
MI aux sensations 2							.75
MI aux sensations 3							.72
MI aux sensations 4							.64
Valeur propre	9.80	2.25	1.66	1.51	1.25	1.11	1.01
Pourcentage de la variance	35.03	8.05	5.93	5.42	4.48	3.98	3.62

Ces résultats confirment donc la validité de construit de l'échelle de motivation, quant à sa structure à sept sous-échelles. En effet, du moins pour le prétest, ils confirment la validité des quatre premières sous-échelles telles l'amotivation et les trois types de motivation extrinsèque déjà postulées par Deci et Ryan (1985) et des trois autres types de motivation intrinsèque déjà traités par Vallerand et al. (1989). De plus, nos résultats confirment la présence de cette structure à sept facteurs, rapportée par Vallerand et al. (1989, 1992) et par Noels et al. (sous presse).

4.1.2 Intercorrélations entre les sept sous-échelles de motivation: le continuum

d'autodétermination a-t-il été confirmé?

Afin de vérifier si les sept facteurs de motivation sont reliés entre eux ou, en d'autres termes, s'il y a présence d'un **continuum d'autodétermination** tel que postulé par la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) et rapporté par Vallerand et al. (1989, 1993) et par Noels et al. (sous presse), une série de corrélations Pearson ont été réalisées entre ces sept facteurs. La matrice de ces corrélations est exposée dans le tableau 4 ci-dessous.

Tableau 4: patron de corrélations Pearson² entre les sept sous-échelles de motivation (N = 124)

	Amotivation	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	MI à la connaissance	MI à l'accomplissement	MI aux sensations
Amotivation							
Régulation externe							
Régulation introjectée							
Régulation identifiée							
MI à la connaissance							
MI à l'accomplissement							
MI aux sensations							

² Les corrélations relatives à la deuxième passation du questionnaire sont en caractères gras.

Comme le montre le tableau 4, les corrélations les plus positives et les plus élevées sont celles entre les trois types de motivation intrinsèque. En effet, ces corrélations varient entre .62 et .69 ($p < .001$), pour la première passation du questionnaire et entre .69 et .87, pour la deuxième ($p < .001$). Ces résultats ont également été rapportés par d'autres études, par exemple Vallerand et al. (1989, 1993). De plus, et comme il a été aussi décelé dans ces dernières recherches, les corrélations des échelles les plus éloignées sur le continuum sont les plus négatives. En effet, les trois types de MI sont, d'une part, corrélées plus positivement avec la motivation extrinsèque par régulation identifiée (.72, .68, .62) et (.74, .72, .62), ceci respectivement pour les première et deuxième passations du questionnaire. D'autre part, ces trois types de MI sont plus négativement corrélées avec l'amotivation que les autres sous-échelles ($p < .001$), sauf pour la régulation identifiée qui est plus négativement corrélée avec l'amotivation que le sont la MI à l'accomplissement et la MI aux sensations.

En général, ces intercorrélations confirment donc 1) la présence du continuum d'autodétermination postulé par Deci et Ryan (1985) et 2) ajoute au soutien de la validité de construit (déjà démontrée par l'analyse factorielle) de l'échelle de motivation, qui, comme il a été dit au chapitre deux de notre recherche, constitue un approfondissement et un prolongement de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).

4.1.3 Analyse de la fidélité de l'échelle de motivation: cohérence interne et stabilité

temporelle

L'analyse de **cohérence interne** des différentes sous-échelles de motivation a révélé un alpha de Cronbach satisfaisant, se situant entre .69 et .85, sauf pour la régulation externe (.54). Donc, dans l'ensemble, les analyses démontrent l'homogénéité des sous-échelles. D'ailleurs, ces résultats corroborent ceux des études effectuées dans un contexte d'enseignement / apprentissage en général (Vallerand et al., 1989, 1992, 1993) et en L2 (Noels et al., sous presse), auprès d'étudiants montréalais de niveau collégial et d'étudiants universitaires de l'Ontario. En effet, Vallerand et al. (1989, 1992, 1993) avaient obtenu des valeurs de l'alpha de Cronbach variant respectivement entre .76 et .86 (sauf pour la régulation identifiée, .62), entre .83 et .86 (sauf la régulation identifiée, .62), et entre .76 et .86 (sauf la régulation identifiée, .60). De plus, Noels et al. (sous presse) avaient eu des valeurs entre .75 et .88 (sauf pour la régulation identifiée, .67).

Par ailleurs, afin de vérifier la **stabilité temporelle** de l'échelle de motivation, nous avons mis en relation les scores obtenus à chaque énoncé pour chacun des 124 élèves tunisiens du secondaire I et II et nous avons effectué le pointage du premier temps et du deuxième temps.

Les résultats relatifs à l'analyse de la fidélité de l'échelle de motivation sont exposés dans le tableau 5 de la page suivante.

Tableau 5: cohérence interne et corrélations test-retest pour les sous-échelles de motivation (N = 124)

Sous-échelles	Alpha	Corrélations Test-Retest
Amotivation	.85	.56*
Régulation externe	.54	.47*
Régulation introjectée	.69	.54*
Régulation identifiée	.76	.57*
MI à la connaissance	.77	.65*
MI à l'accomplissement	.82	.66*
MI aux sensations	.75	.53*

* $p < .001$.

Comme le montre ce tableau, les corrélations test-retest entre les sept sous-échelles de motivation sont, sauf pour la régulation externe (.47), supérieures ou proches de .60 (Vallerand, 1989) et ce, sur une période d'un mois. Mais cet écart un peu élevé n'invalide aucunement l'ensemble des résultats obtenus.

Donc, dans l'ensemble et tel que rapporté par Vallerand et al. (1989, 1992, 1993), ces analyses confirment la stabilité temporelle de l'échelle de motivation. Enfin, ces calculs permettent de conclure que, dans l'ensemble, l'échelle est fiable, tant sur le plan de la cohérence interne que sur la stabilité temporelle.

4.1.4 Étude des moyennes des sous-échelles de motivation

Le calcul des moyennes et des écarts-types avait pour but d'étudier les effets du sexe sur les pointages obtenus au niveau des sept sous-échelles de motivation. Comme le montre le

tableau 6 ci-dessous, il ne semble pas y avoir de différence majeure entre les deux sexes sur le profil motivationnel, puisque la seule valeur significative rapportée est celle de la régulation introjectée, même si le profil des filles semble plus *intrinsèque* et *autodéterminé* que celui des garçons.

Tableau 6: moyennes, écarts-types et valeur du t-test pour les garçons (N = 49) et pour les filles (N = 75), sur les sous-échelles de motivation

<i>Sous-échelles</i>	Moyennes		Écarts-types		t
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	
Amotivation	2.39	1.98	1.66	1.38	-1.47
Régulation externe	5.06	5.50	1.30	1.19	1.92
Régulation introjectée	4.04	4.67	1.60	1.56	2.18*
Régulation identifiée	5.15	5.40	1.47	1.47	.92
MI à la connaissance	4.95	5.39	1.44	1.37	1.71
MI à l'accomplissement	4.91	5.16	1.66	1.58	.82
MI aux sensations	5.00	5.37	1.69	1.35	1.36

* cette valeur approche $p < .05$. ; N = 124 répondants du secondaire I et II, âge = 16.79 ans.

En effet, les formes de motivation les plus importantes, pour l'échantillon de 124 élèves tunisiens qui ont participé au prétest semblent, par ordre décroissant, être: la régulation externe, la régulation identifiée, la MI aux sensations, la MI à la connaissance, la MI à l'accomplissement, la régulation introjectée et l'amotivation, sauf pour la MI à la connaissance et la MI aux sensations qui se situent respectivement aux 3^e et 4^e rangs chez les filles et aux 4^e et 3^e rangs chez les garçons.

Remarquons que les répondants de sexe *féminin* semblent, dans l'ensemble, plus motivés que ceux de sexe *masculin*, sur tous les plans étudiés. En effet, les élèves tunisiens du secondaire I et II, du moins pour cet échantillon, se disent principalement motivés par la régulation externe et, à un moindre degré, par la régulation identifiée, la MI à la connaissance et la MI aux sensations. Ce même pattern a, d'ailleurs, été obtenu par des recherches antérieures, auprès d'échantillons différents, par exemple des étudiants montréalais du niveau secondaire (Vallerand et al., 1997) ou collégial (Vallerand et al. 1989, 1992, 1993). De plus, les constats généraux demeurent les mêmes, même si les moyennes que nous avons obtenues diffèrent de celles de ces chercheurs, ces derniers ayant libellé les échelons de façon différente. En effet, les trois variables de notre questionnaire (le type de motivation, le sentiment d'autodétermination et la perception du climat de la classe) se répondaient sur une échelle bipolaire en sept points, allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait en accord », en passant par un point neutre « ni en accord ni en désaccord ». Vallerand et al. (1989) ont, au contraire, utilisé une échelle unidimensionnelle qui allait de « pas du tout en accord » à « complètement en accord ».

4.2 Relation entre les sept sous-échelles de motivation et les autres variables

Rappelons que le principal objectif de notre recherche était d'analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du secondaire I et II quant au climat instauré par leur professeur d'anglais (LE) et le type de motivation qu'ils éprouvent à apprendre cette langue. À cette fin, 676 élèves tunisiens du secondaire I et II (371 filles et 305 garçons), âgés entre 14 et 20 ans et ayant une moyenne d'âge de 16.76, ont complété le questionnaire. Des séries de corrélations ont

ensuite été effectuées entre les **sept sous-échelles de motivation** ainsi que les échelles servant d'**antécédents**, à savoir le sentiment d'autodétermination, la perception du climat de la classe et le sentiment de compétence. Néanmoins, ces corrélations avaient été précédées par des analyses de cohérence interne et ce, dans le but de vérifier l'homogénéité de l'ensemble des échelles de notre questionnaire (type de motivation et les trois variables servant d'antécédents), ainsi que des corrélations entre les sous-échelles de motivation pour vérifier, une fois de plus, la présence du continuum d'autodétermination postulé par Deci et Ryan (1985).

4.2.1 Analyse de cohérence interne pour les quatre échelles du questionnaire

Tableau 7: cohérences internes pour les quatre échelles du questionnaire

Échelles	Alpha
Amotivation	.81
Régulation externe	.52
Régulation introjectée	.69
Régulation identifiée	.77
MI à la connaissance	.72
MI à l'accomplissement	.78
MI aux sensations	.71
Sentiment d'autodétermination	.84
Perception du climat de la classe	.62*
Sentiment de compétence	.83

Note: $N = 676$ répondants du secondaire I et II, âge = 16.76 ans.

* L'échelle de la perception du climat de la classe était subdivisée en deux sous-échelles (Cli-contr. et Cli-auton.) et les items de la sous-échelle Cli-contr. ont été recodés.

Les analyses de cohérence interne ont révélé des coefficients alpha de Cronbach forts acceptables. En effet, comme le montre le tableau 7, ces coefficients varient entre .62 et .84 (sauf pour la régulation externe, .52 qui est une valeur tout de même proche de .60). Ces résultats soutiennent donc l'**homogénéité** des différentes échelles du questionnaire et, une fois de plus, celle des sous-échelles de motivation (voir section sur les résultats relatifs à la validation transculturelle du questionnaire).

4.2.2 Intercorrélations entre les sous-échelles de motivation

Dans le tableau 8 ci-dessous, sont affichées les corrélations Pearson obtenues pour les sous-échelles de motivation.

Tableau 8: patron de corrélations Pearson entre les sous-échelles de motivation (N = 676)

Amotivation	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	MI à la connaissance	MI à l'accomplissement	MI aux sensations
Amotivation	-.22*	-.09*	-.62*	-.51*	-.53*	-.41*
Régulation externe		.34*	.42*	.37*	.41*	.36*
Régulation introjectée			.28*	.24*	.29*	.25
Régulation identifiée				.70*	.69*	.59*
MI à la connaissance					.69*	.63*
MI à l'accomplissement						.60*
MI aux sensations						

* $p < .001$ et $N = 676$.

Une fois de plus, et comme Deci et Ryan l'ont postulé, les corrélations les plus positives et les plus élevées sont celles entre les trois types de motivation intrinsèque. En effet, ces corrélations varient entre .60 et .69, ($p < .001$). De plus, comme il a été aussi confirmé par Vallerand et al. (1989, 1993) et par les analyses relatives à la validation trans-culturelle de notre questionnaire (point 4.1.2), les corrélations des échelles les plus éloignées sur le continuum sont les plus négatives. En effet, les trois types de MI sont, d'une part, corrélées plus positivement avec la motivation extrinsèque par régulation identifiée (.70, .69, .59). D'autre part, ces trois types de MI sont plus négativement corrélées avec l'amotivation que les autres sous-échelles ($p < .001$), sauf pour la régulation identifiée (-.62) qui est plus négativement corrélée avec l'amotivation que les trois types de MI (notamment la MI aux sensations, - .41).

Cependant, et en général, ces intercorrélations confirment, une fois de plus, 1) la présence du continuum d'autodétermination postulé par Deci et Ryan (1985) et 2) la validité de construit de l'échelle de motivation qui, d'ailleurs avait déjà été démontrée par l'analyse factorielle et les intercorrélations des sous-échelles de motivation, auprès des 124 répondants (voir point 4.1.2).

Rappelons (voir point 3.3.1), qu'à l'instar d'Oppenheim (1992), nous avons jugé pertinent d'inclure, à la suite des 28 items de la première section du questionnaire, une nouvelle catégorie nommée « other reason, please specify ». Cette question ouverte permettait aux répondants d'expliquer, s'ils le voulaient, les raisons pour lesquelles ils apprenaient l'anglais. Parmi les 676 élèves qui ont répondu au questionnaire, 154 (dont 92 filles et 62 garçons) ont complété cette 29^e catégorie. Par ordre décroissant, les raisons qui ont été le plus souvent men-

tionnées sont: « **parce que c'est une langue internationale, donc il faut l'apprendre** » (16 filles contre 19 garçons), « **parce qu'elle est utile pour ma carrière professionnelle** » (17 filles contre 4 garçons), « **parce que j'aime cette langue** » (10 filles contre 2 garçons), « **pour communiquer avec mes amis ou une personne anglophone, par exemple un touriste** » (10 filles contre 7 garçons), « **pour me cultiver davantage** » (3 filles contre 8 garçons), « **pour voyager et me faire des amis** »³ (2 filles contre 8 garçons), « **pour écrire, comprendre les films et les chansons** » (5 filles contre 2 garçons), « **pour rejoindre un parent ou vivre en Grande Bretagne, au Canada ou aux États-Unis** » (6 filles contre 4 garçons), « **parce que c'est une matière obligatoire** » (3 garçons), « **pour participer à l'épanouissement de mon pays** » (2 filles), « **comprendre les programmes informatiques** » (2 garçons), « **pour ne pas redoubler** » (1 garçon), « **ma famille m'encourage à l'apprendre** » (1 fille), « **mon père est professeur d'anglais** » (1 garçon) et, enfin, « **à cause du climat créé par le professeur** » (1 garçon).

Il semble qu'une fois de plus, l'utilité de l'anglais pour l'avenir (motivation de type instrumental, telle que définie par Garner et Lambert, 1972 et la régulation externe proposée par Deci et Ryan, 1985) semble être, chez l'élève tunisien, la principale raison d'apprendre l'anglais. Cependant, **l'amour pour cette langue et la communication avec autrui** (par exemple des amis ou une personne anglophone) en anglais, sont tout aussi d'importantes raisons d'apprendre cette langue, motivations dont il serait intéressant de mesurer de façon plus systématique l'importance, à l'occasion de recherches futures dans les contextes d'enseignement / apprentissage d'une LE comme la Tunisie. Ces recherches devront être effectuées à l'échelle nationale afin de 1) vérifier

³ La raison «se faire des amis» a été décelée par Clément et Kruidenier (1983).

si les nouvelles raisons décelées par notre étude y sont également importantes et 2) voir si les raisons de moindre importance sont mentionnées une nouvelle fois, ce qui impliquerait la nécessité de les inclure dans un nouveau questionnaire sur les raisons d'apprendre une LE.

4.2.3 Relation entre les sous-échelles de motivation et les variables servant d'antécédents

4.2.3.1 Relation entre les sous-échelles de motivation et la perception du climat de la classe

Plusieurs recherches ont rapporté que la perception du climat de la classe était un déterminant important de motivation, tant en contexte d'enseignement / apprentissage en général qu'en L2 (Butler, 1987; Deci et al., 1981; Deci et al., 1981; Guay et Vallerand, 1997; Harackiewicz et Larson, 1986; Noels, 1997; Noels et al., 1999; Vallerand et Reid, 1988; Vallerand et al., 1993, 1997). Ces chercheurs avaient remarqué que plus ce climat visait l'autonomie de l'apprenant, plus ce dernier avait tendance à démontrer un profil plus autodéterminé et intrinsèquement motivé à apprendre.

Aussi, avons-nous formulé l'hypothèse qu'il existerait une relation positive entre un climat de classe perçu comme encourageant l'**autonomie** de l'élève et la tendance de ce dernier à développer un des trois types de **motivation intrinsèque** (MI à la connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou **une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque** (identification), à apprendre cette langue.

Inversement, une relation positive avait été prédite entre la perception que ce climat visait le contrôle de cet élève et son amotivation, ainsi que les formes les moins autodéterminées de motivation extrinsèque à apprendre cette langue (hypothèse 1, voir page 50). Les résultats relatifs aux analyses de corrélations effectuées entre les sous-échelles de motivation et la perception du climat de la classe apparaissent au tableau 9 ci-dessous.

Tableau 9: patron de corrélations Pearson entre les sous-échelles de motivation et les différentes variables servant d'antécédents

	Amotivation	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	MI à la connaissance	MI à l'accomplissement	MI aux sensations
Sent. d'auto-Détermination	-.20*	.14*	.12	.26*	.28*	.27*	.158*
Cli-contr.	.15*	.02	.06	-.06	-.08	-.04	-.08
Cli-auton.	-.19*	.15*	.06	.21*	.23*	.28*	.15*
Sent. de compétence	-.41*	.15*	-.003	.45*	.43*	.44*	.35*
Âge	.09	.05	.09	-.11	-.01	-.02	-.02
Sexe de l'élève	-.15*	.18*	.18*	.22*	.27*	.27*	.26*
Sexe du professeur	-.19	-.08	-.007	-.01	-.01	-.01	-.04
Classe	-.02	-.06	-.07	-.01	-.02	-.03	-.04
Moyenne en Anglais	-.43	.12	.05	.40	.35	.40	.26
Moyenne générale	-.24	.02	-.009	.17	.10	.14	.03

* $p < .001$ et $N = 676$.

Comme le montre le tableau 9, les résultats semblent confirmer le patron de corrélations que nous avons prédit. En effet, d'une part la corrélation entre la perception d'un climat de classe qui vise l'autonomie (Cli-auton.) et les trois types de MI (.23, .28, .15), ainsi que la régulation identifiée est positive (.23, .28, .15, .21), à $p < .001$. D'autre part, la corrélation entre

ce climat et l'amotivation est négative ($-.19$; $p < .001$). De plus, la corrélation entre la perception d'un climat qui vise, au contraire, le contrôle (Cli-contr.) et l'amotivation, ainsi que la régulation externe et la régulation introjectée est positive ($.15$, $.02$, $.06$).

Néanmoins, deux autres éléments à considérer au niveau de la relation entre les perceptions de l'élève du climat de sa classe et sa motivation. Le premier autre élément à étudier serait l'influence de **son milieu parental** (Gottfried et al., 1994; Grolnick et Ryan, 1989, 1991; Ryan et Stiller, 1991). En effet, Grolnick et Ryan (1989) avaient, par exemple, décelé que les perceptions de l'élève du climat de la classe dépendaient du style de son professeur, ainsi que de ses expériences scolaires antérieures ou de son milieu parental. Si cet enfant provenait d'un environnement familial autoritaire, il y avait une forte probabilité que l'enfant transférât ses perceptions en classe et celles-ci auraient alors un impact sur le comportement de son propre professeur qui deviendrait plus contrôlant.

Le deuxième autre élément à étudier serait l'impact de l'**administration de l'école** (Boggiano et al., 1992; Eccles, 1993; Guay et Vallerand, 1997; Ryan et Stiller, 1991; Vallerand et al., 1997). De plus, d'autres recherches devront également vérifier l'existence d'un lien entre le sexe de l'élève tunisien et ses perceptions du climat de sa classe, notamment la rétroaction utilisée par son professeur d'anglais, langue étrangère (Deci, 1975; voir aussi Vallerand et Reid, 1988).

4.2.3.2 Relation entre les sous-échelles de motivation et les sentiments de compétence et d'autodétermination

Rappelons qu'une des hypothèses formulées au chapitre deux (hypothèse **b** de notre recherche, voir pp. 50-51), était que: plus l'élève tunisien se sentirait compétent et autodéterminé dans l'apprentissage de l'anglais, plus il aurait tendance à développer un des trois types de MI (à la connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque (régulation identifiée), par rapport à la régulation externe et la régulation introjectée, à apprendre cette langue.

Inversement, plus l'élève tunisien se sentirait incompetent et non autodéterminé à apprendre l'anglais, plus il aurait tendance à être amotivé ou à développer une forme moins autodéterminée de motivation extrinsèque (régulations externe ou introjectée), vis-à-vis de l'apprentissage de cette langue. Cette hypothèse s'appuyait sur les résultats rapportés par Deci et al. (1981), Guay et Vallerand (1997); Noels (1997), Noels et al. (1999), Ryan et Grolnick (1986), Vallerand et al. (1993, 1997) et Vallerand et Reid (1984, 1988), sur la relation positive entre le sentiment de compétence et la motivation intrinsèque. Notre recherche semble avoir reproduit le patron de corrélations auquel nous nous attendions.

En effet, comme l'indique le tableau 9 (voir page 94), les formes autodéterminées de motivation (les trois types de MI et la régulation identifiée) démontrent des corrélations positives

avec le sentiment de compétence (.43, .44, .35, .45) mais négative avec l'amotivation (-.41). Il en est de même pour le sentiment d'autodétermination, puisque le tableau affiche une corrélation négative entre cette dernière variable et l'amotivation (-.20) et positive avec les trois types de MI et la régulation identifiée (.28, .27, .15, .26).

En général, ces résultats, d'ailleurs, rapportés par Noels (1997), Noels et al. (sous presse) et par Vallerand et al. (1989, 1993, 1997), semblent donc soutenir notre hypothèse. Par ailleurs, puisque les corrélations entre les sous-échelles de motivation et les sentiments de compétence et d'autodétermination sont plus fortes qu'avec la perception du climat de la classe, ces corrélations semblent donc être dans le sens prédit. De plus, d'autres corrélations ont été effectuées entre la perception du climat de la classe (Cli-contr. et Cli-auton.), le sentiment de compétence et le sentiment d'autodétermination.

Tableau 10: corrélations entre la perception du climat de la classe, le sentiment de compétence et le sentiment d'autodétermination

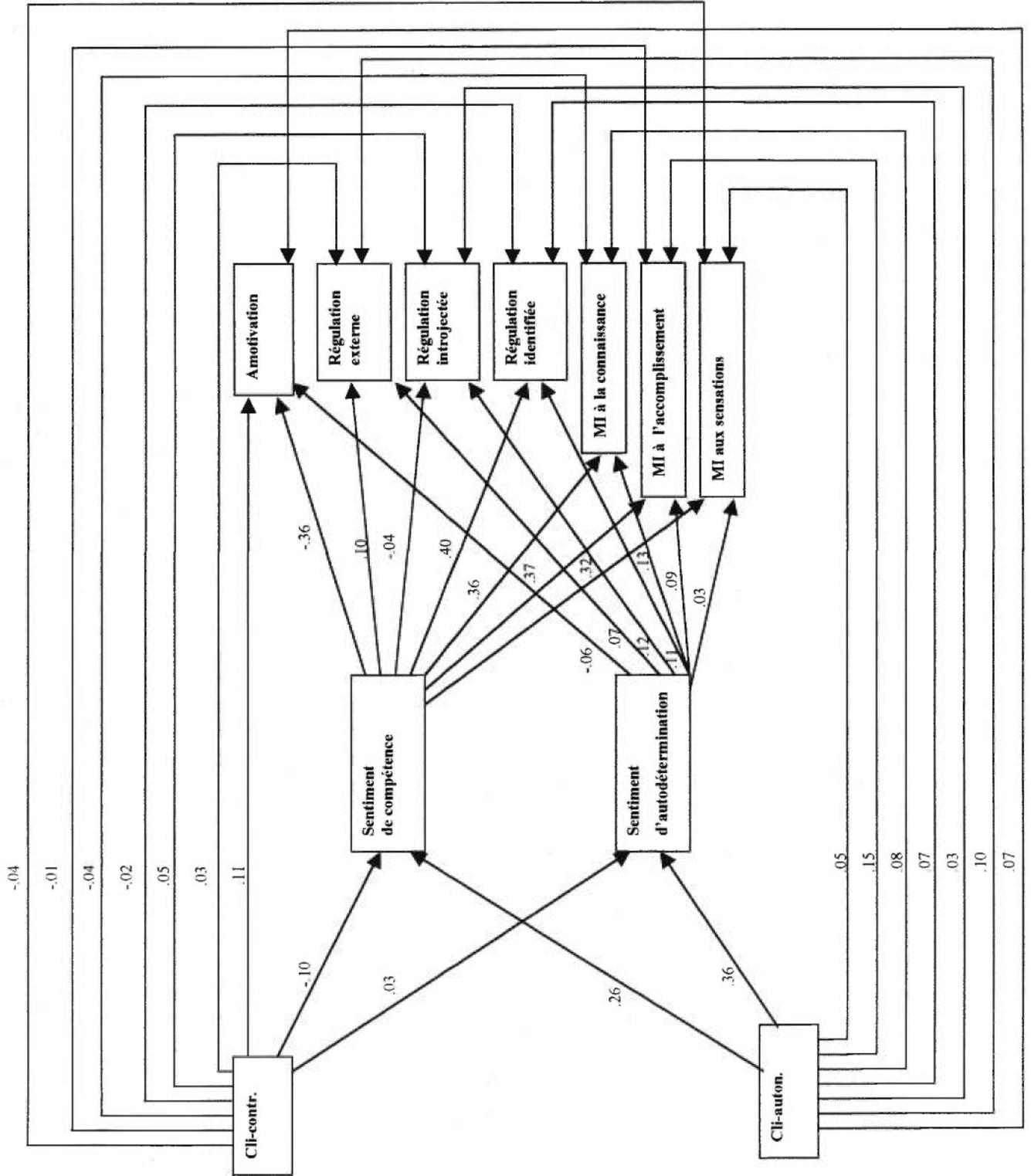
	Cli-contr.	Cli-auton.	Sent. d'auto.	Sent. de compétence
Cli-contr.			.30	-.10**
Cli-auton.			.36*	.26*
Sent. d'auto.				.33*
Sent. de compétence				

* $p < .001$ et $n = 676$; ** $p < .05$ et $N = 676$

Comme le montre le tableau 10, ces corrélations sont toutes positives sauf entre le sentiment de compétence et Cli-contr (-.10). De plus, les résultats des corrélations affichées aux tableaux 9 et 10 permettent de conclure qu'en général, le climat semble avoir une influence sur les sentiments de compétence et d'autodétermination qui, à leur tour, semblent avoir un impact sur le type de motivation. D'ailleurs, 1) ces résultats corroborent ceux de Deci et Ryan (1980, 1985), Guay et Vallerand (1997), Harackiewicz et Larson (1986), Noels (1997), Vallerand et Reid (1988), et Vallerand et al. (1997), sur l'effet médiateur des sentiments de compétence et d'autodétermination, dans la relation entre la perception du climat de la classe et la motivation et, 2) comme nous allons le voir, l'analyse acheminatoire, effectuée par le biais de neuf analyses de régression semble confirmer ce que les corrélations ont montré.

4.2.4 Analyses de régression

Une première série d'analyses de régression a été effectuée entre chacune des sept sous-échelles de motivation et les quatre prédicteurs, à savoir Cli-contr., Cli-auton., le sentiment de compétence et le sentiment d'autodétermination, afin de vérifier si ces quatre variables prédisaient la motivation. Une deuxième série d'analyses de régression a été réalisée entre le sentiment de compétence et les deux prédicteurs Cli-contr. et Cli-auton. et entre le sentiment d'autodétermination et les deux prédicteurs. Le but de l'analyse acheminatoire était double: 1) appuyer les résultats auparavant obtenus avec les corrélations et 2) vérifier si les sentiments de compétence et d'autodétermination agissaient comme médiateurs psychologiques dans la relation entre la perception du climat de la classe et le type de motivation.



Comme le montre la figure 3 et tel que rapporté dans Guay et Vallerand (1997), Noels (1997) et Vallerand et al. (1997), d'une part les valeurs des coefficients béta (β) pour les sept sous-échelles de motivation sont plus fortes avec les sentiments de compétence et d'autodétermination qu'avec les sous-échelles Cli-contr. et Cli-auton. En effet, entre les sous-échelles de motivation et le sentiment de compétence, ces valeurs sont de $-.36$ pour l'amotivation, de $.10$ pour la régulation externe, $-.04$ pour la régulation introjectée, et de $.40$, $.36$, $.37$ et $.32$, respectivement pour la régulation identifiée et les trois formes de MI. Les coefficients béta entre le sentiment d'autodétermination et les sous-échelles de motivation, sont de $-.06$ pour l'amotivation, $.07$ pour la régulation externe, $.12$ pour la régulation introjectée, $.11$ pour la régulation identifiée et de $.13$, $.09$ et $.03$ pour les trois types de MI. Ces valeurs sont, néanmoins plus faibles que celles avec le sentiment de compétence, sauf pour la régulation introjectée ($-.04$ et $.12$). Il est probable qu'en Tunisie ou, tel que dicté par la Loi de 1991 (Journal Officiel de la République Tunisienne), l'*apprentissage* de l'anglais correspondait au développement d'une compétence à parler, à lire et à écrire dans cette langue qui permettrait à l'élève tunisien d'accéder aux productions de la pensée universelle. *apprentissage*, le sentiment de compétence soit considéré plus important que celui d'autodétermination.

Quoique ces résultats corroborent ceux de Fortier et al. (1995), la tenue d'autres recherches est donc nécessaire, par exemple sur l'impact des sentiments de compétence et d'autodétermination sur la motivation.

D'autre part, les valeurs des poids bêta obtenus entre les deux prédicteurs Cli-contr. et Cli-auton. et les sentiments de compétence et d'autodétermination semblent confirmer celles des corrélations entre ces quatre variables. En effet, les poids bêta entre le sentiment de compétence et Cli-contr. et Cli-auton. sont respectivement de $-.10$ et $.26$. Ils sont identiques aux corrélations ($-.10$ et $.26$, voir tableau 10 ci-haut). Ceci est de même pour le poids bêta entre le sentiment d'autodétermination et Cli-auton. ($.30$, identique à la corrélation; voir tableau 10), mais non pour Cli-contr. ($.03$ contre $.30$). Malgré cette exception, les résultats de l'analyse acheminatoire, semblables à ceux de Deci et Ryan (1980, 1985); Harackiewicz et Larson (1986); Noels (1997; Noels et al., 1999); Reeve et Deci (1996); Vallerand et Reid (1988), montre que le climat de la classe constitue un prédicteur passablement certain des sentiments de compétence et d'autodétermination.

4.2.5 Relation entre les sous-échelles de motivation et les variables secondaires

D'autres variables ont également été incluses dans le questionnaire utilisé pour les fins de notre recherche: l'âge, le sexe, la classe et les moyennes trimestrielles (en anglais et générale) de l'élève tunisien, ainsi que le sexe de son professeur. Le tableau 9 (page 94) montre, d'une part, des corrélations négatives entre l'âge de l'élève et les formes autodéterminées de ME, ainsi que les trois types de MI ($-.11$, $-.01$, $-.02$, $-.02$). D'autre part, ce même tableau montre des corrélations positives entre l'amotivation et les formes moins autodéterminées de ME ($.09$, $.05$, $.09$). Ces résultats laisseraient supposer que plus l'élève tunisien (du secondaire I et II de la ville de Tunis) est âgé, plus il a tendance à être plus amotivé ou à faire preuve de régulations identifiées et int-

rojectée? Par conséquent, une question en découle: existe-t-il un lien entre l'âge de l'élève et sa perception du climat de la classe d'anglais? Des recherches longitudinales, à l'échelle nationale et ayant pour échantillon des élèves tunisiens des quatre niveaux secondaires, devront porter sur l'étude de ces deux relations, avant de pouvoir généraliser nos conclusions.

Enfin, il ne semble pas avoir de relation entre le sexe du professeur et la motivation de l'élève (toutes les corrélations étant négatives, voir tableau 9). Cependant, ce même tableau affiche des corrélations négatives entre l'amotivation et les moyennes en anglais et générales et positives entre ces dernières et les autres types de motivation. Cela laisserait à supposer l'existence d'un lien entre la réussite scolaire de l'élève tunisien, en anglais et en général, et le type de motivation qu'il éprouve.

4.3 Relation entre les scores obtenus au questionnaire et à l'entretien

Rappelons qu'un même échantillon de 18 élèves tunisiens du secondaire I et II avait complété le questionnaire et participé à une séance d'entretien. Le tableau 11 de la page suivante expose les résultats des analyses de corrélations effectuées entre le pointage de ces 18 élèves au questionnaire et à l'entretien. Le but de ces analyses était de vérifier l'agent d'invalidité lié à la désirabilité sociale de ces élèves ou leur tendance à se présenter sous un jour plus positif.

Tableau 11: corrélations entre les pointages au questionnaire et à l'entretien (N = 18)

	Amoti- vation	Régu- lation externe	Régu- lation introjectée	Régu- lation identifiée	MI à la con- naissance	MI à l'accom- plissement	MI aux sensations	Sent. d'autodét.	Percep. Du climat de la classe	Sent. de compét.
Amotivati- on	.02									
Régu- lation Externe		.42								
Régu- lation introjectée			.66*							
Régu- lation identifiée				.68*						
MI à la connaiss- ance					.69*					
MI à l'accom- plissement						.71*				
MI aux sensations							.76*			
Sent. d'autodét.								.45		
Percep. Du climat de la classe									.79*	
Sent. de compét.										.68*

* $p < .001$ et $N = 18$.

Dans l'ensemble, à part pour l'amotivation, les corrélations sont assez élevées et significatives ($p < .001$). Les élèves semblent avoir rapporté dans l'entretien ce qu'ils ont auparavant dit dans le questionnaire. Par conséquent, nous pouvons conclure que, du moins pour les 18 répondants, il semble ne pas y avoir de phénomène de désirabilité sociale. Néanmoins, afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les intercorrélations obtenues pour la sous-échelle d'amotivation sont très faibles, des recherches futures sur ce phénomène devront avoir lieu auprès d'un échantillon plus grand et à l'échelle nationale, à l'aide d'un questionnaire sur la désirabilité sociale tel que développé par Vallerand et al. (1960).

4.4 Discussion générale sur les caractéristiques psychométriques du questionnaire et sur la vérification des hypothèses

4.4.1 Caractéristiques psychométriques des échelles du questionnaire

Notre recherche avait pour but, d'une part, d'analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du secondaire I et II quant au climat de la classe instauré par leur professeur d'anglais (LE) et le type de motivation qu'ils éprouvaient à apprendre cette langue. D'autre part et, par le biais de la validation trans-culturelle du questionnaire, notre étude avait pour but secondaire de permettre l'utilisation de ce questionnaire dans un contexte d'enseignement / apprentissage d'une LE.

Dans un premier temps, les résultats issus de la validation trans-culturelle ont révélé que le questionnaire possédait des niveaux de validité et de fidélité fort acceptables. En effet, l'analyse factorielle exploratoire a montré et confirmé la structure à sept facteurs de l'échelle de motivation. De plus, tel que rapporté par Vallerand et al. (1989, 1992, 1993) et par Noels et al. (sous presse) et, tel que postulé par Deci et Ryan (1985), les analyses d'intercorrélations entre les sept sous-échelles de motivation ont révélé la présence d'un continuum d'autodétermination. En effet, ces sous-échelles présentent un taux de corrélation passablement élevé entre elles ainsi qu'avec les autres variables servant d'antécédents, à savoir les sentiments de compétence et d'autodétermination et, notamment, la variable positive (perception que le climat visait l'autonomie, Cli-auton.), le tout tel que prédit conceptuellement.

Les résultats de la validation trans-culturelle de notre questionnaire semblent impliquer qu'il est désormais utilisable au sein de contextes d'enseignement / apprentissage d'une LE, notamment en Tunisie. Néanmoins, comme le remarquent Vallerand et al. (1989), plusieurs autres recherches devront avoir lieu, avant d'évaluer de manière plus complète, les propriétés psychométriques de l'échelle de motivation. Ces recherches pourront, par exemple, réétudier la relation moins négative entre la MI aux sensations et l'amotivation (Vallerand et al., 1989; 1993; points 4.1.2 et 4.2.2 de notre étude), que celle entre cette dernière et les autres formes de MI. Cette relation laisse-t-elle supposer que la MI aux sensations est moins pertinente au domaine de l'éducation, c'est-à-dire à l'apprentissage en général ou à celui d'une langue étrangère, que les deux autres types de MI ?

De plus, pourquoi les corrélations sont-elles plus fortes que prévues, entre la régulation externe et les trois types de MI (.37, .41, .36), qu'entre ces dernières et la régulation introjectée (.24, .29, .25) ? À ce sujet, voir points 4.2.2 sur les intercorrélations entre les sous-échelles de motivation et le point 4.1.4 sur les moyennes obtenues pour ces sous-échelles. De telles corrélations sont-elles dues au 1) contexte tunisien qui n'est ni celui de l'enseignement / apprentissage en général ou d'une L2, mais celui d'une langue étrangère, c'est-à-dire là où le contact avec la langue se limite à la classe et au professeur qui l'enseigne, et 2) au fait que l'anglais, en Tunisie, soit une matière obligatoire ?

D'après ces intercorrélations, il semble que notre échantillon d'élèves tunisiens du secondaire I et II du gouvernorat de Tunis (pour le prétest et l'expérimentation proprement dite)

apprennent l'anglais principalement parce qu'elle leur sera utile pour l'avenir (ME par régulation externe). D'autres raisons ont, cependant, été mentionnées, notamment qu'il est important de l'apprendre, pour la passion de l'étudier, pour le plaisir et la satisfaction d'acquérir de nouvelles connaissances et enfin pour essayer de relever un défi. Bien qu'essentiellement motivés par la régulation externe, ces élèves semblent donc, mais à un degré moindre, être également motivés par la régulation identifiée et les trois formes de MI.

La régulation externe, telle que définie dans le chapitre 2 de notre recherche, correspond à l'accomplissement d'une tâche pour obtenir une récompense positive. Nous en avons déduit que l'élève tunisien qui apprendrait l'anglais afin d'obtenir de bonnes notes ou un bon travail plus tard, ferait preuve de régulation externe. Or, cette définition n'est-elle pas semblable à celle proposée par Gardner et Lambert (1972) et Gardner (1985), en ce qui a trait à la **motivation instrumentale** ? En effet, ces deux chercheurs avaient défini ce type de motivation comme l'apprentissage d'une L2 pour *des fins utiles* (carrière professionnelle, réponse à une exigence extérieure, obtention d'une meilleure moyenne annuelle etc.).

Une fois de plus, il semble que le contexte semble avoir un impact sur le type de motivation éprouvé puisque des chercheurs antérieurs (Clément et Kruidenier, 1983; Gardner et Santos, 1970; Lukmani, 1972; Dörnyei, 1990) avaient décelé une motivation de type instrumental, auprès de leurs sujets apprenant l'anglais (LE). Sur le plan théorique, ceci démontre donc l'importance de distinguer cette forme de motivation et plus spécifiquement les trois types de ME. De plus, le questionnaire de Dörnyei sur la motivation à apprendre l'anglais (LE), ad-

ministéré à des élèves hongrois, lui avait permis de déceler trois raisons (« English broadens one's view », « Attitudes towards the Anglo-Saxon world », « Hungarians should learn English ») qu'il avait classées sous une même variable, à savoir « **desire for knowledge and values associated with English** », c'est-à-dire le désir de connaître la culture et les valeurs du monde anglophone moderne. Cette variable s'apparente à l'un des trois types de MI proposés par Vallerand et al. (1989), notamment la MI à la connaissance quoique les sentiments de *plaisir* ou de *satisfaction* ne lui sont pas associés; sentiments qui constituent les composantes essentielles de ce type de motivation (Deci et Ryan, 1985, Vallerand et al., 1989). Ceci implique, d'une part, que conceptuellement parlant, il est pertinent de distinguer parmi les différents types de MI et, d'autre part, que des recherches futures (Noels, 1997) devront se pencher sur les liens possibles entre la variable décelée par Dörnyei et la MI à la connaissance.

De plus, Dörnyei (1990) avait également décelé auprès du même échantillon la raison variable « English is a new challenge » qu'il avait nommée « **language learning is a new challenge** » et avait remarqué qu'elle constituait un élément de la motivation intrinsèque définie par Deci et Ryan (1980, 1985). Nous ajouterons qu'elle correspond à la MI à l'accomplissement proposée par Vallerand et al. (1989). Ceci démontre, une fois de plus, l'importance de distinguer les trois formes de MI. Néanmoins, la tenue d'autres recherches à l'échelle nationale est nécessaire pour pouvoir généraliser ces conclusions.

Les résultats relatifs à la fidélité de l'échelle de motivation ont révélé que cette dernière possédait des niveaux de cohérence interne élevés et une stabilité temporelle appropriée et ce, sur

une base d'un mois. Enfin, les analyses effectuées pour étudier l'effet de sexe sur les sous-échelles de motivation, ont permis de reproduire les résultats de Vallerand et al. (1989, 1992). Les seules différences entre ces deux recherches et la nôtre reposent sur le fait que nous avons en plus décelé que 1) les filles avaient tendance à être plus motivées par la régulation externe que les garçons et, 2) Vallerand et al. (1989, 1992) n'avaient pas remarqué de différences au niveau de l'amotivation, la régulation externe et la MI à l'accomplissement. Ces différences peuvent être dues à la culture des répondants (arabe, canadienne-française et canadienne-anglaise), à leurs motivations, à leur âge ou à leur milieu socio-économique. Des recherches futures devront étudier ces variables plus en profondeur. Toutefois, tel que décelé dans les études antérieures (Vallerand et al., 1989, 1992), le profil motivationnel des filles semble plus autodéterminé que celui des garçons.

Dans l'ensemble, donc, notre analyse a confirmé la validité et à la fidélité du questionnaire, notamment l'échelle de motivation. Celles du questionnaire devaient être confirmées par le biais des analyses effectuées sur les scores totaux des 676 élèves tunisiens qui ont pris part à la vérification de nos hypothèses de recherche.

En effet, d'une part, les corrélations les plus positives et les plus élevées étaient celles entre les trois types de motivation intrinsèque (entre .60 et .69, à $p < .001$) (voir tableau 8). De plus, les corrélations des échelles les plus éloignées sur le continuum étaient les plus négatives. En effet, les trois types de MI présentaient des taux de corrélation positifs avec la ME par régulation identifiée (.70, .69, .59) et la corrélation était plus négative entre les trois types de MI

et l'amotivation que les autres sous-échelles ($p < .001$), sauf pour la régulation identifiée (-.62). Cette dernière présentait un taux de corrélation plus négatif avec l'amotivation que les trois types de MI (notamment la MI aux sensations, -.41). En général, ces intercorrélations ont donc confirmé la présence du continuum d'autodétermination postulé par Deci et Ryan (1985) et soutenu la validité de construit de l'échelle de motivation.

4.4.2 Vérification des hypothèses de recherche et implications didactiques

4.4.2.1 Vérification des hypothèses de recherche

Les corrélations effectuées dans le cadre de notre recherche n'avaient par pour but de mettre en relief des relations de cause à effet mais des cooccurrences de facteurs. Ainsi, elles ont permis de confirmer la prédiction théorique de Deci et Ryan (1980, 1985), selon laquelle, 1) la perception d'un climat de classe qui encourage l'autonomie est liée avec la motivation intrinsèque et 2) la perception d'un climat de classe contrôlant où l'enseignant n'utilise guère de rétroaction sous forme de commentaires constructifs sur la performance de l'élève, est moins liée à la MI et à la régulation identifiée. Ceci confirme la première proposition de la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1980, 1985, 1987), présentée à la page 34 du deuxième chapitre. Cette proposition postulait que les événements pertinents à l'initiative et à la régulation du comportement d'un individu affecteraient sa motivation intrinsèque, de par la perception qu'aurait celui-ci du lieu de causalité, c'est-à-dire de la raison de son comportement (DeCharms, 1968). Ce lieu de causalité peut être perçu comme interne (possibilité de choisir) ou externe

(absence de choix). Les événements qui favoriseraient une perception du lieu de causalité interne en d'autres termes, les événements qui soutiendraient son autonomie (son autodétermination), augmenteraient sa motivation intrinsèque. Par contre, ceux qui favoriseraient plutôt une perception du lieu de causalité externe, entraveraient l'autonomie de cet individu en contrôlant son comportement et par conséquent feraient diminuer sa motivation intrinsèque.

La vérification de nos hypothèses de recherche s'est basée essentiellement sur deux types d'analyses: les corrélations entre les sept types de motivation et les variables servant d'antécédents (perception du climat de la classe et sentiments de compétence et d'autodétermination) et les analyses de régression entre, d'une part, les sept sous-échelles de motivation et les quatre prédicteurs (Cli-contr., Cli-auton., et les sentiments de compétence et d'autodétermination) et entre, d'autre part, le sentiment de compétence et les deux prédicteurs (Cli-contr., Cli-auton.), et le sentiment d'autodétermination et ces deux prédicteurs.

Selon les résultats de ces deux types d'analyses les deux variables « Cli-contr. » et « Cli-auton. » semblent prédire les sentiments de compétence et d'autodétermination qui, à leur tour prédisent la motivation. En d'autres termes, la perception de l'élève tunisien quant au climat instauré par son professeur d'anglais (LE) semble avoir une influence sur ses sentiments de compétence et d'autodétermination et, par conséquent, sur sa motivation à apprendre cette langue.

Ainsi, et tel qu'anticipé dans nos hypothèses, une relation positive a été décelée entre le climat de la classe d'anglais (LE) perçu par l'élève tunisien comme encourageant son autonomie et la tendance de ce dernier à développer un des trois types de MI (à la connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque (identification) à apprendre l'anglais (LE). Inversement, il y avait une relation positive entre la perception que ce climat visait le contrôle de cet élève et son amotivation ainsi que les formes les moins autodéterminées de motivation extrinsèque (régulations externe et introjectée), à apprendre cette langue.

De plus, notre recherche s'ajoute à toutes celles qui avaient déjà rapporté que les sentiments d'autonomie (ou d'autodétermination) et de compétence médiatisaient la relation entre la perception du climat de la classe et la motivation (Deci et Ryan, 1980, 1985; Harachievicz et Larson, 1986; Guay et Vallerand, 1997; Noels, 1997; Noels et al., 1999; Reeve et Deci, 1996; Vallerand et al., 1997). En effet, les analyses de corrélations et de régression ont également permis de confirmer nos prédictions. À savoir, d'une part, plus le climat était perçu par l'élève tunisien comme encourageant son autonomie, plus il semblait se sentir compétent et autodéterminé envers l'apprentissage de l'anglais. Moins le climat était perçu comme encourageant son autonomie et moins l'élève avait tendance à se sentir compétent et autodéterminé dans son apprentissage de cette langue.

D'autre part, plus l'élève tunisien se sentait compétent et autodéterminé dans l'apprentissage de l'anglais, plus il avait tendance à développer un des trois types de MI (à la

connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque (régulation identifiée) et plus il se sentait incompetent et non autodéterminé à apprendre cette langue, plus il avait tendance à être amotivé ou à développer une forme moins autodéterminée de motivation extrinsèque (régulations externe ou introjectée) vis-à-vis de cet apprentissage. Voyons, à présent, quelles implications didactiques découlent des résultats de notre recherche.

4.4.2.2 Implications didactiques

Né et élevé dans un pays arabophone doté d'une culture arabo-islamique, l'adolescent tunisien de nos jours se voit obligé d'apprendre une langue dont le contact se limite à son professeur et au matériel que ce dernier utilise. Par conséquent, comme dans tout contexte d'enseignement / apprentissage d'une LE, en l'occurrence la Tunisie, la motivation intrinsèque (plaisir et satisfaction) de cet adolescent, semble, nous l'avons vu, dépendre de sa perception du climat instauré par son professeur d'anglais, en particulier celui qui favorise son autonomie.

À la lumière des résultats de notre recherche et de ceux des études antérieures, il est donc primordial d'aider et d'encourager nos élèves à développer des formes **plus autodéterminées** de motivation à apprendre l'anglais et cela, en interagissant avec eux de manière à augmenter leurs sentiments d'**autodétermination** et de **compétence** dans cet apprentissage: « By interacting with students in ways that develop their autonomy and competence, teachers may change the students' type of motivation ». (Noels et al., 1999). De plus, une attention particulière devra être portée aux

sujets masculins puisque notre recherche et des études antérieures (Vallerand et al., 1989, 1993) ont révélé que les filles affichaient un profil motivationnel plus autodéterminé que celui des garçons.

Se basant sur Deci et al. (1994) et Koestner et al. (1984), Reeve (1996) énumère plusieurs stratégies pour instaurer un climat qui encouragerait l'autonomie des élèves. Parmi elles, l'importance de prendre en compte leurs **opinions**:

The fundamental step for a teacher to take in creating an autonomy-supporting climate is to strive to understand and appreciate the students' points of view [...] [He will thus] be better positioned to create for [them] opportunities for choice [...] give [them] more time for independent work and greater personal responsibility for their own learning and outcomes. (pp. 28-30)

Parallèlement et soulignant l'effet néfaste du comportement contrôlant du professeur sur la motivation intrinsèque de ses élèves, Ames (1992) remarque qu'un tel comportement sous-entend l'utilisation de récompenses et d'autres formes d'incitation des élèves à participer à des activités. Même si ces élèves deviennent plus habiles et acquièrent une perception positive de leur compétence, les raisons de leur participation risquent de ne jamais devenir intrinsèques. C'est pourquoi, comme Reeve (1996), elle suggère de tenir compte de l'opinion des élèves au niveau de l'accomplissement des tâches, de la méthode et du rythme d'apprentissage, ce qui les rendraient plus responsables ou plus autodéterminés.

Conscient des contraintes de temps imposées par le programme d'enseignement de l'anglais (le syllabus), le professeur se doit, cependant, d'essayer de minimiser tout contrôle, toute surveillance excessive et toute pression à performer de manière spécifique:

We assume that [...] students learn out of the natural satisfactions involved in the activity of learning, particularly when the educational environment is conducive to this type of motivation...Intrinsic motivation is in evidence whenever students' natural curiosity and interest energize their learning. When the educational environment provides optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational wellspring of learning is likely to flourish (Deci et Ryan, 1985, pp. 14-245).

Par ailleurs, Brophy (1987) remarque:

[Teachers] should offer students alternative ways to meet requirements and opportunities to exercise autonomous decision making and creativity in determining how to organize their time and efforts [...] [Teachers] should provide students opportunities to participate, for example, in experiments, role-playing, simulations, educational games, and creative applications of what is being learned [...] [Teachers] should provide students opportunities to interact with peers. Students enjoy activities that allow interaction with their peers. Such opportunities [can include] wholeclass activities [through] scheduling discussion, debate, role-play, or simulation. In addition, follow-up activities [should] permit students to work together in pairs or small groups to tutor one another, discuss issues, or develop suggested solutions to problems. (p. 46)

Ainsi, le professeur doit être disponible à aider ses élèves et, en même temps, créer un climat qui favorise leur autonomie, à travers l'encouragement de leurs initiatives personnelles, le partage de responsabilité dans l'organisation de leur temps et de leur effort dans l'apprentissage de cette langue. Par exemple, il peut les inviter à **créer** et à **préparer eux-mêmes** des activités (Brophy, 1987) ou **développer l'enseignement en groupe** (Holt, 1993; Kessler, 1992; McGroarty, 1993). Ainsi, ils pourront acquérir de vrais comportements autodéterminés (Dörnyei, 1994). Comme le recommande Buscaglia (1983, p. 40):

Teachers should teach their pupils to believe that it is not the teachers who have the answers for them, but that they alone must take over full responsibility for their own work and find out what happens. The wonderful thing about doing that is that they do not release themselves but also encourage the teacher and everybody else to be free because they are responsible for all they do, for all the actions they take [...] Ideal teachers are those who use themselves as 'bridges' over which they invite their students to cross, then having facilitated their crossing, joyfully collapse encouraging them to create their own.

Brown (1994) énumère sept activités susceptibles de développer, chez l'apprenant d'une L2, une motivation de type intrinsèque, en favorisant son **autodétermination** ou son **autonomie** dans l'apprentissage de cette langue. Ces activités nous paraissent tout aussi pertinentes en contexte d'enseignement / apprentissage d'une LE:

- « Teaching writing as a thinking process in which learners develop their own ideas *freely* and *openly* [italiques ajoutées],

- Showing learners strategies of reading that enable them to bring their *own information to*
- [emphasis de l'auteur] the written word,
- Language experience approaches in which students create their *own* reading material for others in the class to read,
- Oral fluency exercises in which learners talk about what interests *them* and not about a teacher-assigned topic,
- Listening to an academic lecture in one's own field of study for a specific information that will fill a gap for a learner,
- Communicative language teaching, in which language is taught to enable learners to accomplish certain specific functions, [et]
- Even grammatical explanations, if learners see their potential for increasing their *autonomy* in a second language ». (p. 42)

Par ailleurs, Brown (1994) s'adresse directement aux enseignants:

Think of yourself not so much as a teacher who must constantly 'deliver' information to your students, but more as a **facilitator of learning** [emphasis de l'auteur] whose job it is to set the stage for learning, to start the wheels turning inside the heads of your students, to turn them on to their own abilities, and to help channel those abilities in fruitful directions. (p. 43)

et leur propose six directives, à savoir:

- 1) « Teachers are enablers, not rewarders. Therefore, when you teach, focus less on how to administer immediate or tangible rewards and more on how to get students to tune in to their potential and to be challenged by self-determined goals,
- 2) Learners need to develop autonomy, not dependence. Therefore, be careful not to let learners become dependent on your daily praise and other feedback. Rather, administer praise selectively and judiciously, helping students to recognize their own self-satisfaction in having done something well,
- 3) Help learners to take charge of their own learning through setting some personal goals and utilizing learning strategies,
- 4) Learner-centered, cooperative teaching is intrinsically motivating. Therefore, give students opportunities to make choices in activities, topics, discussions, etc. Sometimes as 'either / or' choice (Okay, class, for the next ten minutes we can either do this little cloze test or review for

the test. Which do you want to do?') helps students to develop intrinsic motives. They feel less like puppets on a string if you can involve them in various aspects of looking at their needs and self-diagnosing to some extent, of planning lessons and objectives, of deciding which direction a lesson might go in, and of evaluating their learning, [et],

5) Content-based activities and courses are intrinsically motivating. Therefore, you might strive to focus your students on interesting, relevant subject-matter content that gets them linguistically involved with meanings and purposes and less so with verbs and prepositions ». (pp. 43-44)

Par ailleurs, mentionnant deux types de rétroaction (les commentaires et l'annonce publique des notes), Dörnyei (1994) recommande d'utiliser le premier type (les commentaires), car le deuxième type, très fréquent en classe, sous plusieurs formes (annonce publique des notes des élèves, présentation de leurs feuilles d'examen et de certains travaux choisis), aurait une influence négative sur leur motivation intrinsèque ou extrinsèque par régulation identifiée. C'est pourquoi, Dörnyei (1994) suggère de fournir une rétroaction davantage centrée sur l'effort individuel fourni par les élèves que sur leur performance par rapport à des standards externes, par exemple la comparaison du succès d'un élève avec les échecs et les succès des autres (Harachievicz et Larson, 1986). Selon lui, les éloges du professeur devraient attribuer le succès à l'**effort** et à la **compétence**, ce qui implique que l'élève puisse se sentir qu'il est l'agent causal de son propre succès (DeCharms, 1968).

Comme Dörnyei (1994), Oxford et Shearin (1994) remarquent: « Teachers can make the L2 classroom a welcoming, positive place where psychological needs are met [...] Some characteristics of optimal L2 instruction [...] include appropriate feedback ». Nicholls (1983) recommande au professeur de développer auprès de leurs élèves la motivation centrée sur la tâche. Les professeurs compétents savent que leur devoir est de créer et de maintenir chez les élèves la motivation centrée sur la tâche et de minimiser la préoccupation de ces élèves de leur compétence par rapport à celle des autres: « If we sustain task-involvement, students will be more likely to focus their attention on method of mastering tasks and to gain a sense of competence from gain in mastery. They will find learning meaningful ». (p. 224) Ceci permettrait la transformation de leur motivation extrinsèque en intrinsèque (Finocchiaro, 1982), à court terme (en classe) et à long terme (hors de celle-ci).

Enfin, comme Nichols (1983), Oxford et Shearin (1994) suggèrent: « Extrinsic rewards provided by the teachers are part of the L2 instructional design, but teachers can also urge students to develop their own intrinsic rewards through positive self-talk and through guided self-evaluation. Teachers can help students build their own intrinsic reward system by emphasizing mastery of specific goals, not comparison with other students ».

4.5 Limites de recherche

Notre recherche avait pour objectif d'analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du secondaire I et II, quant au climat de la classe instauré par leur professeur d'anglais

(LE), et le type de motivation qu'ils éprouvent à apprendre cette langue. Néanmoins, la première limite de cette recherche est liée à sa **validité externe**. Puisque nous nous sommes limitée au gouvernorat de Tunis, les résultats de notre étude ne peuvent donc être généralisables ni à l'ensemble de la population tunisienne ni à tous les contextes d'enseignement / apprentissage d'une LE. Pour cela, des études longitudinales devront être effectuées à l'échelle nationale et dans d'autres contextes d'enseignement / apprentissage d'une LE..

La deuxième limite porte sur la **nature** de notre recherche. De type descriptif, elle visait l'analyse entre des variables *non manipulées* et ne prévoyait donc pas de relation de *cause à effet* mais une de concomitance. C'est pourquoi, une recherche expérimentale (Vallerand et Reid, 1984) permettrait de mieux comprendre l'influence des perceptions des élèves du climat de la classe sur leur motivation à apprendre et ce, tant en contexte d'enseignement / apprentissage d'une L2 qu'une LE; car, à notre connaissance, aucune recherche expérimentale n'a eu lieu dans ces deux contextes.

La troisième limite concerne **les propriétés psychométriques de l'échelle de motivation**. Des études futures devront réétudier de manière plus approfondie la relation moins négative, que nous avons décelée, entre la MI aux sensations et l'amotivation que celle entre cette dernière et les autres formes de MI. Ces études pourront tenter de répondre à la question suivante: cette relation laisse-t-elle supposer que la MI aux sensations est moins pertinente au domaine de l'éducation, c'est-à-dire à l'apprentissage en général ou à celui d'une langue étrangère, que les deux autres types de MI ?

De plus, ces recherches pourront également vérifier si, comme nous l'avons décelé au niveau des intercorrélations entre les sous-échelles de motivation, les corrélations sont plus fortes que prévues, entre la régulation externe et les trois types de MI qu'entre ces dernières et la régulation introjectée. Il serait pertinent de voir si de telles corrélations sont dues au 1) contexte tunisien qui n'est ni celui de l'enseignement / apprentissage en général ou d'une L2, mais celui d'une langue étrangère, c'est-à-dire là où le contact avec la langue se limite à la classe et au professeur qui l'enseigne, ou 2) au fait que l'anglais, en Tunisie, est une matière obligatoire.

La quatrième limite repose sur le fait que nous n'avons pas pris en considération **d'autres facteurs** susceptibles d'entrer en jeu dans la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du climat de leur classe d'anglais et leur motivation à apprendre cette langue. D'autres chercheurs devront, par exemple tenir compte du **milieu parental** des élèves (Ryan et Grolnick, 1986) et de **l'administration de l'école** (Guay et Vallerand, 1997). Ces chercheurs devront également tenir compte des autres **formes ou niveaux de motivation** (globale et situationnelle), proposées par le modèle hiérarchique de Vallerand (1997) et d'autres variables liées au professeur, par exemple la **structure de la classe** que ce dernier encourage (Ames, 1984, 1992; Johnson et Johnson, 1991; Julkunen, 1989, 1991; McGroarty, 1993; Reeve et Deci, 1996), et son **implication** dans l'apprentissage des élèves (Meece, 1991; Noels, 1997).

La cinquième limite de notre thèse porte sur les nouvelles raisons (**l'amour pour cette langue et la communication avec autrui**), qui ont été décelées chez certains élèves. Des recherches futures dans d'autres contextes d'enseignement / apprentissage d'une LE et à l'échelle

nationale devront voir si ces raisons y sont également mentionnées et si celles de moindre importance sont formulées une nouvelle fois, impliquant, ainsi, la nécessité de les inclure dans un nouveau questionnaire.

La sixième limite de notre recherche relève de **l'instrument de mesure** (questionnaire auto-déclaratoire), utilisé pour recueillir nos données. Selon Ellis (1994), cette technique, bien qu'efficace puisqu'elle permet de déceler les facteurs affectifs non observables de l'extérieur, présente deux problèmes (Ellis, 1994). Le premier concerne la validité de cet instrument de mesure. Les sujets sont-ils conscients de leur état affectif pour le rapporter? Le second est lié à la désirabilité sociale des sujets ou leur désir de plaire au chercheur (« self-flattery », Oller, 1977; 1981). Ellis (1994) remarque que les recherches sur les différences individuelles ne se limitent plus à une seule méthode de cueillette de données et cite la technique de « triangulation », c'est-à-dire l'utilisation de plus d'un instrument de mesure, ce qui permettrait de recueillir des informations plus complètes sur les sujets.

À l'instar de Ellis (1994), nous avons interviewé 18 répondants et les résultats des corrélations entre les pointages au questionnaire et à l'entretien avaient montré que, sauf pour l'amotivation, il n'y avait pas de phénomène de désirabilité sociale. Cependant, la tenue d'autres recherches est nécessaire, notamment à l'échelle nationale, afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les intercorrélations obtenues pour la sous-échelle d'amotivation sont très faibles. Ces recherches pourront, par exemple, utiliser un questionnaire sur la désirabilité sociale tel que développé par Vallerand et al. (1960).

Enfin, la septième limite de notre recherche est liée **aux valeurs des poids bêta** entre le sentiment d'autodétermination et les sous-échelles de motivation qui ont été rapportées comme étant plus faibles que celles avec le sentiment de compétence (sauf pour la régulation introjectée). Nous avons conclu qu'en Tunisie, il était probable que l'apprentissage de l'anglais vise davantage le développement d'une compétence à parler, à lire et à écrire dans cette langue qui permettrait à l'élève tunisien d'accéder aux productions de la pensée universelle. Par conséquent, le sentiment de compétence semble être considéré plus important que celui d'autodétermination. Néanmoins, d'autres chercheurs devront révéifier ces valeurs.

Malgré ces limites, nous pensons que 1) le questionnaire a l'avantage de permettre le recueil de données auprès d'un échantillon assez volumineux et 2) les résultats de notre enquête sont intéressants et suscitent de nouvelles pistes d'investigation pour des recherches ultérieures.

CONCLUSION

Ainsi, cette thèse avait un objectif double 1) d'analyser la relation entre les perceptions des élèves tunisiens du secondaire I et II quant au climat instauré par leur professeur d'anglais (LE) et le type de motivation qu'ils ont à apprendre cette langue et, 2) de rendre utilisable dans un contexte d'enseignement / apprentissage d'une LE, un instrument qui jusqu'à ce jour ne l'était qu'en enseignement / apprentissage en général ou d'une L2. Or, le choix d'un tel objectif n'était guère fortuit car plusieurs facteurs nous y ont encouragée, par exemple la problématique de l'enseignement / apprentissage de l'anglais en Tunisie.

En effet, en Tunisie, où la civilisation est majoritairement arabo-islamique, l'anglais est introduit relativement tard (comparé à la langue française), et le professeur ainsi que son matériel constituent le seul moyen pour l'élève d'apprendre cette langue. De plus, la formation pédagogique récente des enseignants dispensée sous forme de séminaires sporadiques, de journées pédagogiques ou de conférences, insiste sur l'approche (« éclectique » avec un accent communicatif), sans tenir compte des variables affectives de l'apprenant, par exemple sa motivation à apprendre l'anglais, facteur non négligeable, si l'on s'en tient aux recherches de plus en plus nombreuses effectuées sur le sujet.

Parallèlement, les programmes officiels d'enseignement de l'anglais recommandent l'autonomie des élèves, concept clé de la motivation (Deci et Ryan, 1985) et ils le font sans pour autant souligner le rôle primordial du professeur dans la motivation de ses élèves. Par ailleurs, ce rôle a fait l'objet d'étude de plusieurs recherches; il a été le plus souvent analysé à travers le climat créé ou le type de rétroaction utilisé par le professeur et ce, en contextes d'enseignement /

apprentissage en général et récemment en langue seconde (L2). Mais, comme 1) aucun chercheur n'a, à notre connaissance, étudié ce rôle dans un contexte d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère (LE) et que 2) la Tunisie constitue un tel milieu, nous pouvions prévoir une éventuelle relation entre la motivation de l'élève tunisien et son professeur.

Les fondements théoriques sur lesquels notre recherche s'est bâtie se composaient, en premier lieu, des différents types de motivation proposés par la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), à savoir l'amotivation, quatre types de motivation extrinsèque (régulation externe, régulation introjectée, régulation identifiée et régulation intégrée), et la motivation intrinsèque (MI), elle-même subdivisée en MI à la connaissance, en MI à l'accomplissement et en MI aux sensations (Vallerand et al., 1989). De plus, nous entendions, par motivation, la force externe ou interne qui incite l'élève tunisien à apprendre l'anglais (Vallerand et Thill, 1993).

Par ailleurs, la recension des écrits en rapport avec notre objectif de recherche nous a amenée à formuler les deux hypothèses suivantes:

1) il existe une relation positive entre le climat de la classe d'anglais (LE) perçu par l'élève tunisien comme encourageant son autonomie et la tendance de ce dernier à développer un des trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque (identification) à apprendre l'anglais (LE). Inversement, il existe une relation positive entre la perception que ce climat vise le contrôle de cet élève et son amotivation ainsi que les formes les moins autodéterminées de motivation extrinsèque (régulations externe et introjectée) à apprendre cette langue.

2) Les sentiments d'autonomie (ou d'autodétermination) et de compétence jouent le rôle de variables médiatrices dans ces deux relations. En d'autres termes:

a) plus le climat est perçu par l'élève tunisien comme encourageant son autonomie, plus ses sentiments d'autodétermination et de compétence envers l'apprentissage de l'anglais seront élevés. Moins le climat est perçu comme encourageant son autonomie, moins ses sentiments d'autodétermination et de compétence envers cet apprentissage seront élevés.

b) plus l'élève tunisien se sentira compétent et autodéterminé dans l'apprentissage de l'anglais, plus il aura tendance à développer un des trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque, par exemple celle de type régulation identifiée, par rapport à la régulation externe et la régulation introjectée, à apprendre cette langue. Plus l'élève tunisien se sentira incompetent et non autodéterminé à apprendre l'anglais, plus il aura tendance à être amotivé ou à développer une forme moins autodéterminée de motivation extrinsèque (régulations externe et introjectée) vis-à-vis de l'apprentissage de cette langue.

Deux échantillons d'élèves tunisiens du secondaire I et II ont participé à la collecte des données. Le premier a servi pour l'étape consacrée à la validation trans-culturelle du questionnaire qui a permis d'obtenir une version expérimentale de celui-ci le rendant utilisable en contexte d'enseignement / apprentissage d'une LE. Le second a participé pour les fins de l'expérimentation proprement dite (vérification de nos hypothèses). De plus, nous avons effectué

des entretiens avec 18 volontaires parmi le second échantillon d'élèves, afin de vérifier l'agent d'invalidité lié à la désirabilité sociale des répondants.

Les résultats issus de la validation trans-culturelle ont montré, qu'en général l'échelle de motivation possédait des caractéristiques psychométriques acceptables. En effet, l'analyse factorielle exploratoire a révélé la présence de sept facteurs tels que postulés par Deci et Ryan (1985) et Vallerand et al. (1989), confirmant ainsi sa validité de construit. De plus, les intercorrélations entre les sept sous-échelles de la motivation, effectuées sur les scores obtenus par les deux échantillons d'élèves tunisiens du secondaire I et II, ont permis de retrouver le continuum d'autodétermination postulé par la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) et rapporté par Vallerand et al. (1989, 1993) et Noels et al. (sous presse). L'analyse de fidélité de l'échelle de motivation (cohérence interne et stabilité temporelle) ont permis de conclure qu'elle était également fiable et le calcul des moyennes sur cette échelle a révélé que les répondants de sexe féminin semblaient avoir un profil motivationnel plus intrinsèque et plus autodéterminé que celui du sexe opposé.

De plus, afin de vérifier nos hypothèses, une série d'analyses a été réalisée: des corrélations entre les sept types de motivation et les variables servant d'antécédents (perception du climat de la classe et sentiments de compétence et d'autodétermination) et les analyses de régression entre, d'une part, les sept sous-échelles de motivation et les quatre prédicteurs (Cli-contr., Cli-auton., et les sentiments de compétence et d'autodétermination) et entre, d'autre part, le sentiment de compétence et les deux prédicteurs (Cli-contr., Cli-auton.), et le sentiment d'autodétermination et ces deux prédicteurs. Cette série d'analyses a montré que la perception de

l'élève tunisien à propos du climat instauré par son professeur d'anglais semblait avoir un impact sur le type de motivation qu'il a à apprendre cette langue et que ses sentiments de compétence et d'autodétermination médiatisaient cet impact.

En effet et tel que nous le prévoyions par nos hypothèses, il y avait une relation entre la perception, par l'élève tunisien, d'un climat encourageant son autonomie et sa tendance à avoir un des trois types de MI (à la connaissance, à l'accomplissement ou aux sensations) ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque envers l'apprentissage de l'anglais. Inversement, il y avait une relation entre un climat perçu par cet élève comme visant à le contrôler et sa tendance à être amotivé ou à exhiber des formes moins autodéterminées de motivation extrinsèque vis-à-vis de l'apprentissage de cette langue.

Nous avons également décelé que plus le climat était perçu par l'élève tunisien comme visant son autonomie dans l'apprentissage de l'anglais, plus celui-ci se sentait compétent et autodéterminé dans cet apprentissage. Au contraire, moins ce climat était perçu comme encourageant son autonomie et moins cet élève se sentait compétent et autodéterminé. D'autre part, *plus* l'élève se sentait compétent et autodéterminé dans l'apprentissage de l'anglais, plus, il avait tendance à avoir un des trois types de motivation intrinsèque (MI à la connaissance, MI à l'accomplissement, MI aux sensations) ou une forme plus autodéterminée de motivation extrinsèque (régulation identifiée), à apprendre cette langue, et *moins* il se sentait compétent et autodéterminé et plus il avait tendance à être amotivé ou à faire montre d'une forme moins autodéterminée de motivation extrinsèque (régulation externe).

Les résultats de notre recherche montrent l'importance pour les professeurs d'instaurer dans leurs classes un climat qui encourage l'autonomie de leurs élèves, afin que ces derniers développent des formes autodéterminées de motivation à apprendre cette langue et ce, en accordant une attention particulière aux élèves de sexe masculin.

C'est pourquoi, prendre en compte leurs opinions, faire en sorte que les activités soient le plus souvent possible axées sur les initiatives personnelles, encourager les travaux en groupes, utiliser une rétroaction sous forme de commentaires et centrée sur l'effort et la compétence personnels, sont autant de moyens, parmi d'autres, qui favorisent l'autonomie des élèves et leur permettent d'avoir le sentiment d'être les premiers agents responsables de leurs propres succès dans l'apprentissage de l'anglais.

Enfin, quelques limites de recherche ont été mentionnées, notamment celles liées à la **validité externe** (sa généralisation) et à la **nature** de cette thèse (descriptive et non expérimentale), les **propriétés psychométriques de l'échelle de motivation** (corrélation entre la MI aux sensations et l'amotivation, entre les sous-échelles de motivation), la **prise en compte d'autres facteurs** dans la relation entre les perceptions du climat de la classe et la motivation (milieu parental de l'élève, administration de l'école, structure de la classe, implication de l'enseignant), les **nouvelles raisons d'apprendre l'anglais** qui ont été décelées, **l'instrument de mesure utilisé** et enfin, **les analyses de régression**.

Cependant, malgré ces limites, nous pensons que par son double objectif, notre enquête a, d'une part, contribué à élargir l'état des connaissances sur la motivation à apprendre une langue étrangère et, en particulier, sur le rôle primordial de l'enseignant dans cette motivation. Ainsi, notre enquête constitue une première dans le contexte d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère car, aucune autre recherche sur la motivation et l'influence du professeur sur celle-ci, n'a eu lieu, jusqu'à ce jour, dans un tel contexte. D'autre part, la validation transculturelle du questionnaire a montré qu'il était utilisable au sein de contextes semblables à celui de la Tunisie (par exemple, la Hongrie). Enfin, les limites de notre enquête constituent de nouvelles pistes d'investigation qui, nous le croyons, font l'objet de recherches futures qui permettront de mieux approfondir la relation entre les perceptions des élèves du climat de la classe instauré par leur professeur de langue étrangère et le type de motivation qu'ils ont à apprendre cette langue.

RÉFÉRENCES

Al Arbi, N. (1981). Students' attitudes and motivation for the learning of English at the Institut Bourguiba des Langues Vivantes. Mémoire de maîtrise non publié. Université de Tunis, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Tunisie.

Allaire, D. (1988). Questionnaires: mesure verbale du comportement. In Robert, M. (Ed.), Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. Québec, Canada: Edisem.

Amabile, T. M.; DeJong, W.; & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 34, 915-922.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 3, 261-71.

Anisfeld, M., & Lambert, W. E. (1961). Social and psychological variables in learning Hebrew. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, 524-529.

Arkes, H. R., & Garske, J. P. (1977). Psychological theories of motivation. Monterey, CA: Brooks / Cole.

Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. New York: Van Nostrand Reinhold.

Atkinson, J. W., & Raynor, J. O. (1974). Motivation and achievement. Washington, D.C.: Winston and Sons.

Au, S. Y. (1984). Social psychological variables in second language learning. Unpublished master's thesis, City University, London, United Kingdom.

Au, S. Y. (1988). A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of L2 learning. Language Learning, 1, 75-100.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart.

Beaud, J. P. (1993). L'échantillonnage. In Gauthier, B. (Ed.), Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données. Canada: Presses de l'Université du Québec.

Beji, F., & Maherzi, N. M. (1997). Say it in English (8th year basic education): Teacher's book. Tunisie: Centre National Pédagogique.

Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support. Technical report no.102. University of Rochester, Rochester, New York.

Blanchard, C., & R. J. Vallerand. (1996). Looking at factors affecting situational and contextual motivation. Paper presented at the 26th International Congress of Psychology, Montréal, QC, Canada.

Boggiano, A. K., Shields, A., Barrett, M., Kellam, T., Thomson, E., Simons, J., & Katz, P. (1992). Helplessness deficits in students: The role of motivational orientation. Motivation and Emotion, 16, 271-96.

Boggiano, A. K., & Rubble, D. N. (1979). Competence and the overjustification effect: A developmental study. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1462-68.

Boutin, G. (1997). L'entretien de recherche qualitatif. Québec: Presses de L'Université du Québec.

Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. Educational Leadership, 45, 2, 40-8.

Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.

Brophy, J., & N. Kher. (1986). Teacher socialization as a mechanism for developing student motivation to learn. In R. S. Feldman (Ed.), The Social psychology of education: Current research and theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (1994). Teaching by principles. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Buscaglia, L. (1983). Living, loving and learning. New York: HarperCollins and HarperPaperbacks.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. Journal of Educational Psychology, 79, 474-82.

Chapelle, C., & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. Language Learning, 36, 27-45.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language. In Giles, H., Robinson, W. P., & Smith, P. M. (Eds), Language: Social psychological perspectives. Oxford: Pergamon.

Clément, R. (1988). Échelles d'attitude et de motivation reliées aux rapports interethniques [Scales of attitude and motivation related to interethnic relations] Rapport technique, Université d'Ottawa, Ottawa.

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. Language Learning, 44, 3, 417-448.

Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. Language Learning, 33, 273-91.

Clément, R., and Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. Journal of Language and Social Psychology, 4, 21-37.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. Language Learning, 41, 469-512.

Daoud, M. (1996). English language development in Tunisia. TESOL Quarterly, 30, 3, 598-605.

DeCharms, R. (1968). Personal Causation: The internal affective determinants of behaviour. New York: Academic Press.

DeCharms, R. (1976). Enhancing Motivation: Change in the classroom. New York: Irvington.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 18, 105-115.

Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. Journal of Personality and Social Psychology, 22, 113-20.

Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Cascio, W. F. (1972). Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats. Paper presented at the Eastern Psychological Association, Boston.

Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1973). Sex differences, positive feedback, and intrinsic motivation. Paper presented at the Eastern Psychological Association, Washington, DC.

Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 82-85.

Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 1-10.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. Rochester, NY: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 6, 1024-1037.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation, 38, 237-88.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational Psychology, 73, 642-50.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. Educational Psychologist, 26, 3 & 4, 325-46.

Direction générale des programmes et de la formation continue. (1993). Programmes officiels dans les lycées secondaires: anglais. Décret du Ministère de l'éducation et des sciences N93-670. Tunis, Tunisie: Centre National Pédagogique.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. Language Learning, 40, 45-78.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, 78, 273-83.

Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In J. Jacobs (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation, 40, 245-208.

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Great Britain: Oxford University Press.

Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. Organizational Behavior and Human Performance, 21, 273-88.

Forsyth, D. R. (1990). Group dynamics. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. Contemporary Educational Psychology, 20, 257-74.

Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., & F. Ropé. (1989). Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome I: cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Gardner, R. C. (1960). Motivational variables in second language acquisition. Unpublished doctoral dissertation. McGill University, Montréal, Canada.

Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles & R. St. Clair (Eds.), Language and social psychology. Oxford, United Kingdom: Newbury House.

Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true psychological experiment. Journal of Language and Social Psychology, 2, 219-240.

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., Clément, R., & Smythe, P. C. (1979). Attitudes and motivation test battery: Revised manual. Research Bulletin No. 15. London, Ontario: University of Western Ontario.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition: Canadian Journal of Psychology, 13, 266-72.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley: Newbury House.

Gardner, R. C., & Santos, E. H. (1970). Motivational variables in second language acquisition: A Philippine investigation. Research Bulletin No. 149. Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Canada.

Gervais, F. (1999). Guide de stage. Université de Montréal, Faculté de l'éducation.: Centre de formation initiale des maîtres.

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviours and student learning. Communication Education, 37, 40-53.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A.W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. Journal of Educational Psychology, 86, 104-13.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. Journal of Educational Psychology, 81, 143-54.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1991). Parental influences on children's autonomy and competence in school. In C. Fisher, & S. Redmon-Man (Eds.), Connecting families with schools. Cambridge: Cambridge University Press.

Guay, F., & R. J. Vallerand. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. Social Psychology of Education, 1, 211-33.

Harackiewicz, J. M., & Larson, J. R. Jr. (1986). Managing motivation: The impact of supervisor feedback on subordinate task interest. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 547-556.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. Developmental Psychology, 17, 300-12.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 87-97.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano, & T. S. Pittman (Eds.), Achievement and motivation. Canada: Cambridge University Press.

Heckhausen, H. (1991). Motivation and action. Berlin: Springer-Verlag.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.

Holt, D. .D. (1993). Cooperative learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics & ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Johnson, D. W., & R. T. Johnson. (1991). Cooperative learning and classroom and school climate. In B. J. Fraser, & H. J. Walberg (Eds.), Educational Environments. Oxford: Pergamon.

Journal Officiel de la République Tunisienne (1991)

Julkunen, K. (1989). Situation-and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching. Joensuu: University of Joensuu.

Julkunen, K. (1991). Situation-and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching. Dissertation Abstracts International 52, 716c.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional design theories and models: An overview of their current status. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Kessler, C. (1992). Cooperative language learning: A teacher's resource book. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kleinginna, P. R., Jr., & A. M. Kleinginna. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. Motivation and Emotion, 5, 263-91.

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behaviour: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation. Journal of Personality, 52, 233-48.

Kraemer, R. (1993). Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli high school students: A test of Gardner's socioeducational model. Studies in Second Language Acquisition, 15, 83-103.

Labrie, N., & R. Clément. (1986). Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: An investigation. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7, 269-82.

Lambert, W. E. (1972). Psychological aspects of motivation in language learning. In Dil, A.S. (Ed.), Language, psychology, and culture: Essays by Wallace E. Lambert. Stanford, California: Stanford University Press.

Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In Aboud, F. E., & Meade, R. D. (Eds.), Cultural factors in learning and education. Bellingham, Washington: 5th Western Washington Symposium on Learning.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Canada: Guérin.

Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 479-86.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Udermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the « overjustification » hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 129-37.

Lewin, K. (1951). Field theory in social science. New York: Harper.

Littlewood, W. T. (1984). Foreign and second language learning. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. Language Learning, 22, 261-273.

Lyczak, R., Fu, G. S., & Ho, A. (1976). Attitudes of Honk Kong bilinguals toward English and Chinese speakers. Journal of Cross-cultural Psychology, 7, 425-38.

Mace, G. (1988). Guide d'élaboration d'un projet de recherche. Laval, Canada: Les Presses de l'Université Laval.

Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. Montréal: Gaëtan Morin.

Mayo, R. J. (1970). The development and construct validation of a measure of intrinsic motivation. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.

McGroarty, M. (1993). Cooperative learning and second language acquisition. In D. D. Holt (Ed.), Cooperative learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics & Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Meece, J. L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In Maehr, M. L., & P. R. Pintrinch (Eds.), Advances in Motivation and Achievement, 7, 261-85.

Muchnick, A. G., & Wolfe, D. E. (1982). Attitudes and motivation of American students of Spanish. The Canadian Modern Language Review, 38, 254-61.

Nicholls, J. G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.), Learning and motivation in the classroom. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Noels, K. A. (1997). Motivation and language learning: Linking teachers' interpersonal style with students' intrinsic and extrinsic motivation. Paper presented at the Annual Convention of the Canadian Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada.

Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. Modern Language Journal, 83, 1-40.

Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. J. (1990). Motivation intrinsèque et extrinsèque et l'apprentissage d'une langue seconde. Poster presented at the 13th Annual Conference of the Société Québécoise pour la recherche en psychologie, Montréal, Québec.

Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. J. (sous presse). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory, Language Learning.

Nuttin, J. (1991). Théorie de la motivation humaine. Paris: Presses Universitaires de France.

Oller, J. W. (1981). Research on the measurement of affective variables: Some remaining questions. In R. W. Andersen (Ed.), New dimensions in second language acquisition research. Massachusetts: Newbury House.

Oller, J. W., Jr., Hudson, A. J., & Liu, P. F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. Language Learning, 28, 1-27.

Oller, J. W., Jr., Baca, L., & Vigil, F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the southwest. TESOL Quarterly, 11, 173-182.

Oppenheim, A. N. (1992). Questionnaire design, interviewing and attitude measurement. Great Britain: Printer Publisher.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. The Modern Language Journal, 78, 12-28.

Pc Globe (1991-92). Ministère de l'ontario, Canada.

Pelletier, L. G. (1992). L'échelle des perceptions du style interpersonnel. Manuscrit non publié, Université d'Ottawa.

Pelletier, L. G., Brière, N. B., Blais, M. R., & Vallerand, R. J. (1988). Persisting vs dropping out: A test of Deci & Ryan's theory. Canadian Psychology, 29, (2a) 600.

Pelletier, L. G., Tuson, K. M., & Haddad, N. K. (1997). Client motivation for therapy scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation for therapy. Journal of Personality Assessment, 68, 414-35.

Pelletier, L., & Vallerand, R. J. (1989). Behavioural confirmation in social interaction: Effects of teachers' expectancies on students' intrinsic motivation. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Halifax, Canada.

Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and students' intrinsic motivation: A behavioural confirmation analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 331-40.

Pittman, T. S., Davey, M. E., Alafat, K. A., Wetherill, K. V., & Kramer, N. A. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. Personality and Social Psychology Bulletin, 6, 228-33.

Plant, R. W., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. Journal of Personality, 53, 435-49.

Reeve, J. (1996). Motivating others: Nurturing inner motivational resources. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Robert, M. (1988). Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. Québec: Edisem.

Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 245-54.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 450-61.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. Journal of personality and Social Psychology, 57, 450-61.

Ryan, R. M., J. P. Connell, & E. L. Deci. (1984). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In Ames, C., & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education: The classroom milieu. Orlando, FL: Academic Press.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 550-58.

Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. Journal of Personality and Social Psychology, 45, 4, 736-50.

Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In M. L. Maerh & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in Motivation and Achievement, 7, 115-49.

Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. L. Oxford (Ed.), Language learning motivation: Pathways to the new century. Honolulu: The University of Honolulu Press.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7, 379-390.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26, 207-31.

Skehan, P. (1989). Individual differences in second language learning. London: Arnold.

Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. Studies in Second Language Acquisition, 13, 275-98.

Smith, R. E., Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1986). Psychology: The frontier of behaviour. New York: Harper and Row.

Smythe, P. C., Stennett, R. G., and Feenestra, H. J. (1972). Attitude, aptitude, and type of instructional program in second language acquisition. Canadian Journal of Behavioral Science, 4, 307-21.

Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. Language Learning, 19, 271-283.

Statistiques de l'enseignement secondaire (1995-1996). Ministère de l'Éducation, direction de la prospective et de la statistique, Tunisie: Centre National Pédagogique.

Strong, M. (1984). Integrative motivation: Cause or effect of successful second language learning. Language Learning, 34, 1-14.

Sudman, S., & N. M. Bradburn. (1982). Asking questions: A practical guide to questionnaire design. San Francisco: Jossey-Bass.

Tolman, E. C. (1959). Principles of purposive behavior. In S. Koch (Ed.), Psychology: A study of science. New York: McGraw-Hill.

Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. The Modern Language Journal, 79, 4, 505-517.

Tucker, G. R., Hamayan, E., and Genesee, F. H. (1976). Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. Canadian Modern Language Review, 32, 214-26.

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. Canadian Psychology, 30, 4, 662-80.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, M. N., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉME). Canadian Journal of Behavioural Science, 21, 3, 323-49.

Vallerand, R. J., Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. Journal of Consulting Psychology, 24, 4, 349-54.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 1161-76.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, M. N., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and Psychological Measurement, *52*, 4, 1003-17.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, M. N., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. Educational and Psychological Measurement, *53*, 1, 159-72.

Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. Journal of Sport Psychology, *6*, 94-102.

Vallerand, R. J., & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and on females' intrinsic motivation. Canadian Journal of Behavioural Science, *20*, 239-50.

Vallerand, R. J., & E. E. Thill. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval: Études Vivantes.

Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. New York: Wiley.

Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer-Verlag.

White, R. W. (1963). Ego and reality in psychoanalytic theory. New York: International University Press.

Wong, M. J. (1982). The role of attitudes and motivation in second language acquisition among adolescent native Chinese speakers in the United States. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco, San Francisco, California.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language-anxiety research suggest? Modern Language Journal, 75, 426-39.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. Personality and Social Psychology Bulletin, 4, 443-6.

ANNEXES

**ANNEXE 1: DONNÉES
SOCIOLINGUISTIQUES
SUR LA TUNISIE**

TUNISIE

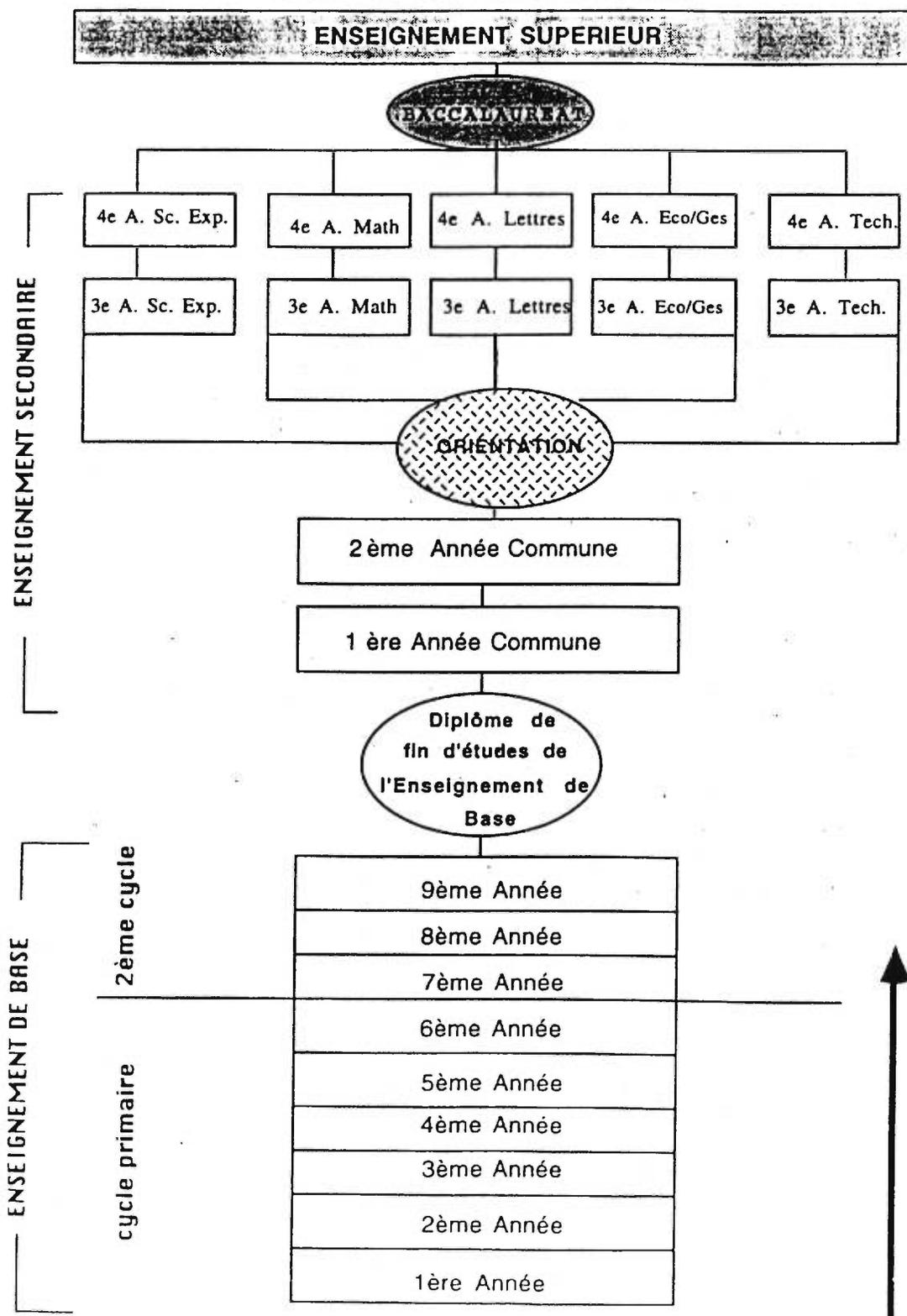
Langues	%	Groupes ethniques	%	Religions	%
Arabe*	99	Arabe	98	Islam (sunnite)	99
Autres	1	Berbère	1	Autres	1
		Autres	1		

* = Langue (s) officiel (s). A = principal & B = autre si les % sont indisponibles.
 Les % se rapportent aux langues natales seulement (-- = moins de 1%).

**ANNEXE 2: SYSTÈME
ÉDUCATIF TUNISIEN**

STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT EN TUNISIE

(LOI n 65-91 du 25 juillet 1991)



**ANNEXE 3: OBJECTIFS DES
PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT**

Article 2 : Definition

This English as a Foreign Language (EFL) program is for Tunisian students in the eighth and ninth year of Basic School and the four years of Secondary Education. Its goal is to develop the learners' competence in English for purposes of international communication, giving them access to universal culture through Anglophone contexts.

Article 3 : Profile of the Outgoing Student

The student leaving this programme will be operational in English; s/he will be a functional consumer, and eventually a producer, of information in this language. The outgoing student's profile is defined in terms of the following parameters:

OUTGOING STUDENT'S PROFILE		
SKILLS & STRATEGIES	PERSONALITY TRAITS	OUTLETS
Communicative	Motivation	Higher Ed. tracks
Academic/Learning	Aggressiveness (risk-taking)	Further training (Private
Social/interactional	Tolerance of ambiguity	Institutions)
Collaborative	Independence/autonomy	Professional training
	Attention and hard work	Private employment
	Reflection on language and on language learning	General interest
	Critical thinking	
	Flexibility (field independence)	
	Creativity	
	Integration and retention	
	Tolerance of difference of opinion	

Article 4 : Intermediate Goals

Upon the completion of years 1&2 of the program, the learner should be able to:

- Use a variety of basic strategies to understand and learn unfamiliar vocabulary in context
- Read at a rate above 200 words per minute to allow the mind to function effectively for comprehension
- Listen to, read and comprehend different types of texts appropriate to this level (identify gist and supporting details, locate specific information) and develop an awareness of text structure (cohesion and coherence)
- Integrate verbal and nonverbal information while reading or listening, transfer information, write guided summaries
- Use basic inferencing skills while listening/reading and distinguish between literal and implied meanings
- Begin to deal with processes, attitudes and opinions in the receptive and productive modes
- Produce different kinds of writing (e.g., letters, notes, messages, descriptions, narratives, 3-5 paragraph essays) paying attention to purpose, audience and style
- Convey information, ideas, intentions with a reasonable degree of fluency, appropriateness and accuracy in speech and writing, using adequate strategies, and appropriate body language in conversation

**ANNEXE 4: QUESTIONNAIRE
EN ANGLAIS ET EN ARABE**

Questionnaire

This investigation is designed to study some of the reasons students give for studying English and their perceptions regarding the English classroom's climate e.g., their English teacher. Here is a questionnaire we ask you to fill out. Your answers to this questionnaire will be treated with the most stricted confidence and *nobody* will have access to them, not even *your teacher*. As you will see, at the end of this questionnaire we do not ask your name or your teacher's. Therefore, we would urge you to be as *accurate as possible*, since 1) *there are no right or wrong answers* and 2) *the success of this investigation depends upon it*. If you have difficulties or questions about any of the items of this questionnaire, please raise your hand and someone will come to your assistance. Please make sure to answer *all* the items of this questionnaire.

I. Reasons to learn English

Some students generally learn English because they like this language very much or to be able to speak many languages, or for its utility (e.g., travelling). Others think it is a waste of time and see no reason for learning it. We would like *you* to tell us why you learn English. Using the scale below, please indicate to what extent you agree / disagree with each of the following items on one of the reasons why you are learning English.

Please circle number 1, if you completely disagree; number 2, if you disagree moderately; number 3, if you disagree a little; number 4, if you neither agree nor disagree; number 5, if you agree a little; number 6, if you agree moderately; and number 7, if you completely agree.

We would like to remind you that there are no right or wrong answers, so please try to answer as frankly as possible to *all* the items.

Example: Practising sport is important.

1 2 3 4 5 **6** 7

1. Because I enjoy the feeling of acquiring knowledge
about the anglophone community and their way of life. 1 2 3 4 5 6 7
2. For the «high» that I experience while speaking English. 1 2 3 4 5 6 7
3. In order to get a more prestigious job later on. 1 2 3 4 5 6 7
4. Because I would feel ashamed if I couldn't speak in English. 1 2 3 4 5 6 7
5. I don't know. I can't come to understand what I am doing
studying English. 1 2 3 4 5 6 7
6. For the pleasure I feel when I understand a reading passage. 1 2 3 4 5 6 7
7. Because I choose to be the kind of person
who can speak more than one language. 1 2 3 4 5 6 7
8. For the «high» I feel when hearing foreign languages spoken. 1 2 3 4 5 6 7
9. Because it is useful when travelling in many countries. 1 2 3 4 5 6 7
10. For the pleasure of knowing more about English literature. 1 2 3 4 5 6 7
11. Learning English is a challenge that I enjoy. 1 2 3 4 5 6 7
12. Honestly, I don't know, I have the impression of
wasting my time in studying English. 1 2 3 4 5 6 7
13. For the «high» I feel when listening to English songs. 1 2 3 4 5 6 7
14. Because I would feel guilty if I didn't know English. 1 2 3 4 5 6 7
15. In order to get good grades in English. 1 2 3 4 5 6 7
16. For the pleasure of learning a new language. 1 2 3 4 5 6 7
17. Because I would feel ashamed if I couldn't write in English. 1 2 3 4 5 6 7
18. I cannot come to see why I am studying English,
and frankly, I don't give a damn. 1 2 3 4 5 6 7
19. Because I choose to be the kind of person
who can speak English. 1 2 3 4 5 6 7
20. For the satisfied feeling I get in finding out new things. 1 2 3 4 5 6 7
21. For the enjoyment I experience when I grasp
a difficult construct in English. 1 2 3 4 5 6 7
22. Because I think it is important for my personal
development. 1 2 3 4 5 6 7
23. For the excitement I feel in watching English films. 1 2 3 4 5 6 7
24. In order to pass to the next grade. 1 2 3 4 5 6 7

26. I don't know, it is a waste of time. 1 2 3 4 5 6 7
27. For the satisfaction I feel when I am in the process
of accomplishing difficult exercises in English. 1 2 3 4 5 6 7
28. Because I would feel guilty if I didn't get
good grades in English. 1 2 3 4 5 6 7
29. Other reason, please specify
-

II. Perception of self-determination in studying English

Some students generally think they are responsible for their success or failure in studying English i.e, they are aware of being the cause of their success or failure to accomplish any work. How do *you* perceive yourself?

Using the scale below, please indicate to what extent you agree / disagree with each of the following items on your perception of self-determination in learning of English.

Please circle number **1**, if you completely disagree; number **2**, if you disagree moderately; number **3**, if you disagree a little; number **4**, if you neither agree nor disagree; number **5**, if you agree a little; number **6**, if you agree moderately; and number **7**, if you completely agree.

We would like to remind you that there are no right or wrong answers and that *no one* will have access to your answers, so please try to answer *as frankly as possible* to *all* the items.

- 1) If I want to do well in English, it's up to me to do it. 1 2 3 4 5 6 7
- 2) If I get bad grades in English, it's my own fault. 1 2 3 4 5 6 7
- 3) If I want to get good grades in English, it's up to me to do it. 1 2 3 4 5 6 7
- 4) If I don't do well in English, it's my own fault. 1 2 3 4 5 6 7

III. Perception of the English classroom's climate

Some students generally perceive their English teacher as favouring their autonomy, i.e., freedom and responsibility in their work while others think she / he acts in a too pressuring or controlling manner. How do *you* perceive your own English teacher?

Using the scale below, please indicate to what extent you agree / disagree with each of the following items on your perception of your teacher.

Please circle number 1, if you completely disagree; number 2, if you disagree moderately; number 3, if you disagree a little; number 4, if you neither agree nor disagree; number 5, if you agree a little; number 6, if you agree moderately; and number 7, if you completely agree.

We would like to remind you that there are no right or wrong answers and that *no one* will have access to your answers, not even your teacher; so please try to answer *as frankly as possible to all* of the following items.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1) I am too closely watched by my professor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2) My professor provides constructive feedback on my individual work through comments on papers, oral discussions, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3) When I ask my professor to help me solve a problem, he asks me what I think before giving me his opinion. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4) My professor lets us know that we should not interrupt him by asking him questions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5) My professor gives me enough freedom in my work while remaining available for any help. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6) My professor announces the best and the worst grades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7) When I ask my professor to help me solve a problem, he gives his opinion without asking mine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8) My professor asks questions that elicit viewpoints and opinions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- 9) When my professor gives me back my paper, he says: «You will not succeed this way, you should do like this!» 1 2 3 4 5 6 7
- 10) My professor encourages group work. 1 2 3 4 5 6 7
- 11) My professor compares my grade to the other pupils?. 1 2 3 4 5 6 7
- 12) When my professor gives me back my paper, he says: «Congratulations on your effort!» and provides me with strategies to better my work. 1 2 3 4 5 6 7

IV. Perception of competence in English

Some students generally perceive themselves as competent (good) in English and others think they are less or not competent at all. What about *you*? Please evaluate your own writing, understanding, reading, and speaking in English by placing a check mark (x) on the space which is applicable to you.

1. My writing in English is:

_____ : _____ : _____ : _____ : _____
 Very bad Bad Average Good Very good

2. My understanding of English is:

_____ : _____ : _____ : _____ : _____
 Very bad Bad Average Good Very good

3. My reading in English is:

_____ : _____ : _____ : _____ : _____
 Very bad Bad Average Good Very good

4. My speaking in English is:

_____ : _____ : _____ : _____ : _____
 Very bad Bad Average Good Very good

Now that you have finished completing this questionnaire, and in order to be able to analyse your answers, please do fill in the following space. We would like to reassure you that the information you are about to give us will be destroyed immediately after the questionnaire has been coded.

Age: -----;

Sex: -----;

Institution: -----;

Grade-----;

Teacher's sex: -----.

Thank You and Have a Nice Day!

Key for the questionnaire

I. Reasons to learn English

- Amotivation: # 5, 12, 18, 26
- Extrinsic motivation - external regulation: # 3, 9, 15, 24
- Extrinsic motivation - introjected: # 4, 17, 14, 28
- Extrinsic motivation - identified: # 7, 19, 22, 25
- Intrinsic motivation - to know: # 1, 10, 16, 20
- Intrinsic motivation - toward accomplishment: # 6, 11, 21, 27
- Intrinsic motivation - to experience stimulation: # 2, 8, 13, 23

III. Perceptions of the English classroom climate.

- Control: # 1, 4, 6, 7, 9, 11,
- Autonomy: # 2, 3, 5, 8, 10, 12



استبيان

بندرج هذا الإستبيان في نطاق أطروحة دكتوراه في علوم التربية بجامعة منتريال (كندا).
 هذا الإستبيان ليس إمتحانا وإنما يهدف إلى معرفة رأيك حول العوامل المؤدية إلي دراسة اللغة
 الإنجليزية ووجهة نظرك تجاه الجو الذي يخلقه أستاذك الحالي للإنجليزية داخل الفصل.
 إعلم أن أجوبتك ستستخدم في طي السرية التامة ولن يسمح لأي أحد أن يطلع عليها مهما
 كانت صفته ولو كان أستاذك. وكما سترى أنه ليس مطلوباً منك ذكر إسمك وإسم أستاذك في نهاية
 هذا الإستبيان. لذلك ندعوك للإجابة بدقة.
 حيث ليس هناك أجوبة صحيحة وأخرى خاطئة. كما أن نجاح هذا البحث يتوقف على دقة
 هذه الأجوبة. إذا وجدت أي صعوبة في الفهم لا تتردد في طلب الإيضاح. كما نرجو منك الإجابة
 على كل الأسئلة.

سناء المحرزي

أستاذة اللغة الإنجليزية

وحاليا طالبة تحضر أطروحة دكتوراه

في مجال علوم التربية، بجامعة منتريال (كندا).



الجزء الأول:

عموما يتعلم بعض التلاميذ الإنجليزية لعدة أسباب منها : أنهم يحبون هذه اللغة جدا أو حتى يستطيعون تكلم العديد من اللغات أو لصلوحية هذه اللغة في السفر مثلا. لكن البعض الآخر يظن أنها إضاعة للوقت ولا يرون أي سبب لتعلمها. نود أن تقول لنا أنت لماذا تتعلم الإنجليزية. بإستعمال السلم في الأسفل، حدد رجاء إلى أي مدى توافق / لا توافق على واحد من العناصر الخاصة بالأسباب التي من أجلها تتعلم الإنجليزية. الرجاء وضع دائرة حول.

الرقم 1: إن كنت لا توافق البتة

الرقم 2: إن كنت لا توافق بإعتدال

الرقم 3: إن كنت لا توافق قليلا

الرقم 4: إن كنت دون موقف

الرقم 5: إن كنت توافق قليلا.

الرقم 6: إن كنت توافق بإعتدال

الرقم 7: إن كنت توافق تماما

نود أن نذكرك أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة، لذا حاول رجاء أن تجيب بصراحة

على كل الأسئلة.



7	6	5	4	3	2	1	13) للنخوة التي تعتريني وأنا أستمع إلى الأغاني الإنجليزية.	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	14) لشعوري بالذنب إن لم أعرف الإنجليزية	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	15) للحصول على أعداد جيدة في الإنجليزية	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	16) للمتعة في دراسة لغة جديدة	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	17) لأنني أشعر بالخجل من نفسي إن لم أستطع الكتابة بالإنجليزية	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	18) لا أستطع أن أفهم لماذا أدرس الإنجليزية وبصراحة لا أعيرها أي اهتمام	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	19) لأنني إخترت أن أكون شخصا متكلمًا للإنجليزية.	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	20) للشعور بالرضاء وأنا أكتشف أشياء جديدة	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	21) للمتعة التي تعتريني عندما أفهم مصطلحا صعبا في الإنجليزية	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	22) لأنني أعتقد أنها مهمة في نموي الشخصي	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	23) للنخوة التي تعتريني عند مشاهدتي للأفلام الإنجليزية	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	24) للارتقاء إلى السنة الموالية	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	25) لأنه يهمني أن أكون جيدا في الإنجليزية	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	26) لا أدري، إنها مضيعة للوقت	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	27) لسبب الرضا الذي أشعر به وأنا بصدد إنجاز تمرين صعب في الإنجليزية.	<input type="checkbox"/>



7	6	5	4	3	2	1	(28) لشعوري بالذنب إن لم أتحصل على أعداد جيدة في الإنجليزية	<input type="text"/>
7	6	5	4	3	2	1	(29) لأسباب أخرى. حدد.....	<input type="text"/>

الجزء الثاني :

عموما، بعض التلاميذ يظنون أنهم مسؤولون عن نجاحهم أو إخفاقهم في دراسة الإنجليزية. يعني أنهم واعون أنهم سبب نجاحهم أو إخفاقهم في إنجاز أي عمل. كيف ترى أنت نفسك ؟ باستعمال السلم في الأسفل حدد رجاء إلى أي مدى توافق / لا توافق على كل واحد من العناصر الخاصة لوجهة نظرك حول عزيمتك الشخصية في دراسة الإنجليزية. الرجاء وضع دائرة حول :

الرقم 1: إن كنت لا توافق البتة

الرقم 2: إن كنت لا توافق بإعتدال

الرقم 3: إن كنت لا توافق قليلا

الرقم 4: إن كنت دون موقف

الرقم 5: إن كنت توافق قليلا.

الرقم 6: إن كنت توافق بإعتدال

الرقم 7: إن كنت توافق تماما

نود أن نذكرك أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة، لذا حاول رجاء أن تجيب بصراحة

على كل الأسئلة.

أوافق تماما
أوافق باعتدال
أوافق قليلا
دون موقف
لا أوافق قليلا
لا أوافق باعتدال
لا أوافق البتة

□ □ □

7	6	5	4	3	2	1	1) إن أردت أن أكون جيدا في الإنجليزية فذلك بيدي	<input type="text"/>
7	6	5	4	3	2	1	2) إن تحصلت على أعداد سيئة في الإنجليزية فذلك خطني	<input type="text"/>
7	6	5	4	3	2	1	3) إن أردت أن أتحصل على أعداد جيدة في الإنجليزية فذلك بيدي	<input type="text"/>
7	6	5	4	3	2	1	4) إن لم أفلح في الإنجليزية فذلك خطني	<input type="text"/>

الجزء الثالث :

عموما بعض التلاميذ يرون أن أستاذهم للإنجليزية يفضل اعتمادهم على الذات، بمعنى الحرية والمسؤولية في أعمالهم. في حين أن آخرين يظنون أنه يتصرف بطريقة شديدة الضغط والرقابة. كيف ترى أنت أستاذك للإنجليزية الحالي؟ بإستعمال السلم الأسفل، حدد رجاء إلى مدى توافق / لا توافق على كل واحد من العناصر التالية حول إطباعاتك حول أستاذك الإنجليزية . الرجاء وضع دائرة حول :

الرقم 1: إن كنت لا توافق البتة

الرقم 2: إن كنت لا توافق باعتدال

الرقم 3: إن كنت لا توافق قليلا

الرقم 4: إن كنت دون موقف

الرقم 5: إن كنت توافق قليلا

الرقم 6: إن كنت توافق باعتدال

الرقم 7: إن كنت توافق تماما

نود أن نذكرك أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة، لذا حاول رجاء أن تجيب بصراحة

على كل الأسئلة.



أوافق تماما
أوافق باعتدال
أوافق قليلا
دون موقف
لا أوافق قليلا
لا أوافق باعتدال
لا أوافق البتة

7	6	5	4	3	2	1		
							1) أستاذي يراقبني بشدة	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	2) أستاذي يعطيني إنطباعاته البناءة حول عملي الشخصي من خلال ملاحظاته المكتوبة أو الشفهية إلى غير ذلك.	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	3) عندما أطلب من أستاذي العون لحل مشكلة، يطلب مني رأيي الخاص حول المسألة.	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	4) أستاذي لا يسمح لنا مقاطعته بطرح الأسئلة عليه	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	5) أستاذي يعطيني الحرية الكافية للقيام بعملتي ويبقى مستعدا لمساعدتي	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	6) أستاذي يعلن عن الأعداد الجيدة والسينة شفويا	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	7) عندما أطلب من أستاذي العون لحل مشكلة، يعطيني رأيه الخاص دون طلب رأي.	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	8) أستاذي يسأل أسئلة تدفع إلى إبداء الرأي	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	9) عندما يرجع لي أستاذي عملي يقول لي : لن تتجح بهذه الطريقة، عليك بالعمل كذا!	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	10) أستاذي يشجع العمل الجماعي	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	11) أستاذي يقارن أعمالي بأعداد الآخرين	<input type="checkbox"/>
7	6	5	4	3	2	1	12) عندما يرجع لي أستاذي عملي يقول لي: تهاتي على مجهودك ! ويعطيني طرق لتحسين عملي	<input type="checkbox"/>



الجزء الرابع

عموما، يرى بعض التلاميذ أنفسهم جيدين في الإنجليزية أما آخرون فيظنون أنهم أقل أو عديمين الكفاءة. ماذا عنك أنت؟ قيم رجاء كتاباتك، فهمك، قراءتك وتكلمك للإنجليزية وذلك بوضع دائرة على المكان المناسب لك.

الرقم 1: سيئ جدا

الرقم 2: سيئ

الرقم 3: متوسط

الرقم 4: حسن

الرقم 5: حسن جدا

نود أن نذكرك أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة، لذا حاول رجاء أن تجيب بصراحة

على كل الأسئلة.

سيئ جدا سيئ متوسط حسن حسن جدا

5	4	3	2	1	(1) كتابتي في الإنجليزية	<input type="text"/>
5	4	3	2	1	(2) فهمي للإنجليزية	<input type="text"/>
5	4	3	2	1	(3) قراءتي للإنجليزية	<input type="text"/>
5	4	3	2	1	(4) تكلمي للإنجليزية	<input type="text"/>

الآن وقد أتممت تعبير هذا الإستبيان وحتى تكون قادرين على تحليل أجوبتكم، أتم رجاء ما يلي .

نود أن نظمنك من أن المعلومات التي ستوافينا بها سوف تتلف مباشرة بعد التحليل.

		العمر	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	أنثى	الجنس	<input type="checkbox"/>
		المؤسسة التعليمية	<input type="checkbox"/>
		الفصل	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	أنثى	الجنس الأستاذ	<input type="checkbox"/>
		ذكر	<input type="checkbox"/>

شكرا على تعاونكم راجية لكم التوفيق في دراستكم.