

RESUME

MOTIVATION DE L'ENSEIGNANT D'ANGLAIS ET LE  
PERFORMANCE ACADÉMIQUE DES ÉLÈVES DES  
LYCÉES DU DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION  
DE L'OUEST HAÏTI

par

Lamarre Israel Guerrier

Conseiller principal: Victor Korniejczuk

## RÉSUMÉ DE LA THÈSE DE MAÎTRISE

Université de Montemorelos

Faculté d'Education

Titre: MOTIVATION DE L'ENSEIGNANT D'ANGLAIS ET PERFORMANCE ACADÉMIQUE DES ÉLÈVES DES LYCÉES DU DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION DE L'OUEST D'HAÏTI

Chercheur: Lamarre Israel Guerrier

Conseiller principal: Victor Korniejczuk, Docteur en Education

Date: Février 2021

### Problème

Le système scolaire haïtien souffre de beaucoup de carences et d'insuffisances dont le manque de matériels didactiques appropriés et d'enseignants motivés. L'enseignement de l'anglais y souffre encore plus, à cause de sa difficile approche, de l'exigence des méthodes spécifiques à l'enseignement d'une langue seconde et de sa grande sélectivité. Les principales victimes de cette situation sont les élèves des lycées. La présente recherche tente de répondre à la question suivante: la motivation du professeur d'anglais influence-t-elle sa performance?

### Méthode

Cette recherche est une recherche quantitative de type corrélationnel. Le chercheur a utilisé un questionnaire d'enquête de 20 questions Klassen (2009) et Daugherty (2007).

administré à 18 professeurs d'anglais de 1057 élèves dans six lycées. Une analyse de régression linéaire simple a été effectuée pour déterminer si la motivation des enseignants influençait les performances des élèves.

### Résultats

La performance des élèves en Anglais accuse un score minimal de cette variable de 60, une valeur maximale de 400 et une moyenne de 223.45 avec un écart type de 48.58. La motivation des enseignants décèle une moyenne de 70.30 sur une échelle possible de 20 à 100. Il a été prouvé que des différences significatives de motivation des enseignants entre les lycées ont été constatées ( $F(5, 2273) = 96.921, p = .000$ ). Le coefficient de corrélation de Pearson entre les variables de l'étude est extrêmement faible ( $r = -.015, p = .489$ ). L'hypothèse nulle est retenue et hypothèse de la recherche est rejetée.

### Conclusion

Performance des étudiants des élèves des lycées du Département d'Éducation de l'Ouest à l'examen d'anglais durant l'année académique 2011-2012 peut être attribué à d'autres facteurs mais non à la motivation des enseignants. Il est certainement approprié d'affirmer qu'il n'y a pas de relation entre les variables. On peut en déduire que l'échec n'est pas fonction de la motivation des professeurs.

Université de Montemorelos

Faculté d'Éducation

MOTIVATION DE L'ENSEIGNANT D'ANGLAIS ET LE  
PERFORMANCE ACADÉMIQUE DES ÉLÈVES DES  
LYCÉES DU DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION  
DE L'OUEST HAÏTI

Thèse  
présentée en accomplissement  
partiel des exigences pour  
l'obtention du grade de  
Maîtrise en Éducation

par

Lamarre Israel Guerrier

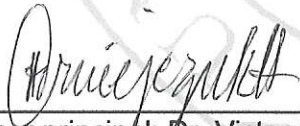
Février 2021

MOTIVATION DE L'ENSEIGNANT D'ANGLAIS ET LE RENDEMENT  
ACADEMIQUE DES ELEVES DES LYCEES DU  
DEPARTEMENT D'EDUCATION  
DE L'OUEST D'HAÏTI

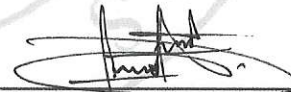
Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para el título de  
Maestría en Educación

por  
Lamarre Guerrier

APROBADA POR LA COMISIÓN:



Asesor principal: Dr. Victor Korniejczuk



Dr. José Luis Girarte Guillén,  
Examinador externo



Miembro: Dr. Manuel Muñoz Palomeque



Dr. Ramón Andrés Díaz Valladares,  
Director de Posgrado e Investigación



Miembro: Dr. Jorge Hilt

4/02/2021

Fecha de aprobación

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	v
Chapitre	
I. INTRODUCTION.....	1
Problématique.....	1
But.....	3
Les objectifs de l'étude.....	3
Justification.....	4
Hypothèse.....	4
Définitions des termes.....	5
Motivation de l'enseignant.....	5
Rendement académique.....	5
Intérêt de la recherche.....	6
Contexte de l'étude.....	7
Philosophie et perspective biblique.....	9
II. REVISION DE LA LITTÉRATURE.....	10
Introduction.....	10
Motivation.....	10
L'engagement de l'enseignant d'anglais face à ses responsabilités.....	12
L'engagement de l'enseignant d'anglais face au rendement de l'élève.....	12
L'efficacité de l'enseignant d'anglais.....	13
Types de motivation de l'enseignant d'anglais.....	15
Le pouvoir de la valorisation.....	16
Résultats de la motivation de l'enseignant d'anglais.....	17
Le lycée vu dans son fonctionnement actuel.....	18
Motivation et besoins.....	20
Synthèse.....	24
III. METHODOLOGIE.....	26
Introduction.....	26
Type de recherche.....	26
Population.....	27
Recensement de l'étude.....	27
Instrument.....	28
Procédure pour l'analyse des données.....	28

IV. ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	30
Introduction.....	30
Caractéristiques personnelles et organisationnelles des répondants.....	30
Âge des répondants.....	30
Nombre d'années d'expérience des répondants.....	31
Taille de l'école.....	32
Niveau de certification des répondants.....	32
Mesure de fiabilité.....	33
Statistiques descriptives.....	33
Test de l'hypothèse.....	35
Analyses additionnelles.....	35
V. RESUME, DISCUSSION, CONCLUSION ET RECOMMANDATION.....	37
Introduction.....	37
Resume.....	37
Problème .....	37
Méthodologie.....	40
Resultats.....	41
Discussion.....	43
Conclusions.....	47
Recommandations.....	48
Au Ministère de l'Éducation Nationale et la Formation Professionnelle et aux professeurs.....	48
Aux futurs chercheurs.....	49
Appendice	
A. INSTRUMENT.....	50
B. MESURE DE FIABILITE.....	52
C. STATISTIQUE DESCRPTIVES.....	54
D. TEST DE L'HYPOTHESE.....	56
E. ANALYSES ADDITIONNELLES.....	58
REFERENCES .....	61

## LISTE DES TABLEAUX

1. Répartition de la population dans les écoles visées par l'étude.....	27
2. Opérationnalisation des hypothèses et des variables .....	29
3. Distribution descriptive du nombre des répondants par âge.....	31
4. Nombre d'années d'expérience des répondants .....	31
5. Distribution des participants par niveau de certification .....	32
6. Statistiques descriptives des éléments de l'échelle mesurant de la variable motivation des enseignants.....	34



## CHAPITRE I

### INTRODUCTION

Ce chapitre présente le contexte général de la recherche tout en précisant le domaine concerné. Il décrit ensuite le problème qui fait son objet avant de le formuler sous forme de sujet. Enfin, l'objectif et l'intérêt de cette recherche viendront clore le chapitre.

Pendant l'année académique 2011-2012, le succès académique qu'on attendait aux examens Baccalauréat, première partie, des élèves des lycées du Département d'Education de l'Ouest d'Haïti n'étaient pas au rendez-vous. Par exemple, la majorité des élèves n'ont pas pu fournir le rendement académique escompté à l'examen d'anglais. En effet, sur les 1057 candidats qui ont subi l'examen officiel d'anglais seulement 46% ont obtenu la note de passage.

Certains pensent que les parents sont les principaux responsables d'un tel échec; tandis que pour d'autres, la faute revient d'abord aux enseignants. Logiquement, la faute devrait être attribuée aux enseignants qui sont les principaux responsables de la préparation académique des élèves à réussir. Certains observateurs vont jusqu'à attribuer l'échec des élèves à un manque de motivation des enseignants. C'est une telle observation qui a poussé le chercheur à étudier la relation qui existe entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académique des élèves de rhéto aux examens officiels d'anglais de la session ordinaire 2011-2012.

#### **Problématique**

Le système scolaire haïtien souffre de beaucoup de carences et d'insuffisances dont le manque de matériels didactiques appropriés et d'enseignants motivés. L'enseignement de

l'anglais y souffre encore plus, à cause de sa difficile approche, de l'exigence des méthodes spécifiques à l'enseignement d'une langue seconde et de sa grande sélectivité.

Ces problèmes sont aggravés par les critiques de certains détracteurs ayant constaté cette incapacité à former des apprenants qui ne peuvent pas s'exprimer dans « la langue de Shakespeare » ni transférer leurs connaissances dans des situations particulières de la vie pratique et courante (Perrenoud, 2001).

Dans le contexte haïtien, les principales victimes de cette situation sont les apprenants des écoles publiques et non publiques, en particulier les élèves des lycées. En effet, on constate l'absence répétée de certains enseignants des classes de Rhéto qui ne fournissent pas ainsi le nombre d'heures de cours exigé par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Ainsi, ils n'arrivent pas à boucler le programme officiel élaboré par ledit Ministère.

Les enseignants sont insatisfaits de leur maigre et insignifiant salaire et s'en plaignent à tout bout de champ. En conséquence, ils ne respectent pas l'horaire des cours au lycée en dispensant dans la même tranche horaire des cours dans des écoles non publiques du Département. De plus, il y a lieu de questionner l'attitude des directeurs de ces écoles non publiques qui s'abstiennent d'organiser et de mettre en place un véritable system de supervision du travail des enseignants qui fonctionnent comme bon leur semble. Les enseignants d'anglais ne sont pas supervisés régulièrement par les dirigeants du lycée et de la direction départementale de l'Ouest (district scolaire).

De cette situation il résulte que beaucoup d'enseignants ne prennent pas non plus le temps d'évaluer adéquatement leurs apprenants. En d'autres termes, ils ne préconisent pas dans les salles de classes les pratiques d'évaluation formative, de suivi et d'évaluation sommative adéquate.

Par ailleurs, en observant les pratiques enseignantes en cours dans les salles de classes, tout semble indiquer que ces enseignants n'ont pas mis à jour leurs pratiques pédagogiques des sessions de formation continue afin de favoriser leur développement professionnel. Dans un tel contexte, une question s'impose : dans quelle mesure la motivation de l'enseignant d'anglais influence-t-elle le rendement académique des élèves des lycées aux examens d'anglais de la session ordinaire du baccalauréat première partie de l'année 2011-2012?

### **But**

Cette étude a pour but de déterminer la relation existante entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académique des élèves des lycées du Département d'Education de l'Ouest à l'examen d'anglais de la session ordinaire du Baccalauréat première partie de l'année 2011-2012.

### **Les objectifs de l'étude**

Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

1. Vérifier la ponctualité et la régularité des enseignants des classes de Rhéto des six lycées du Département d'éducation de l'Ouest ;
2. Mesurer le niveau de satisfaction des enseignants en ce qui a trait à leur salaire mensuel ou annuel ;
3. Décrire la relation qui existe entre la motivation des enseignants et le rendement académique des lycées en ce qui concerne l'anglais.
4. Indiquer les facteurs qui empêchent les élèves des six lycées du Département d'Education de l'Ouest d'avoir un rendement académique satisfaisant en anglais.

## **Justification**

De l'avis de certains administrateurs locaux des lycées, des élèves et des parents, les enseignants d'anglais ne se présentent pas régulièrement dans les salles de classe. L'horaire des cours n'est pas respecté. Ils sont donc souvent absents en classe. Par conséquent, ces lycéens ne bénéficient pas du nombre d'heures prévu dans le calendrier scolaire du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. Ceci affecte considérablement la discipline du lycée et crée des problèmes d'ordre administratif. Parfois, la direction est obligée d'envoyer quelqu'un d'autre dans la classe pour accompagner les élèves en attendant l'arrivée ou le retour de l'enseignant titulaire. A cause de ces irrégularités, le programme officiel d'anglais est bâclé ; le programme prévu n'est pas couvert.

D'autre part, l'évaluation des élèves par l'enseignant ne se fait presque pas. En fait, les apprenants participent à l'examen officiel d'anglais sans une préparation adéquate. Voilà pourquoi les résultats de beaucoup d'élèves se sont révélés nettement insatisfaisants. Tout ceci justifie amplement le fait que la motivation de l'enseignant d'anglais affecte significativement le rendement académique des élèves des lycées. Par conséquent, cela pourrait compromettre l'avenir des jeunes lycéens quand on sait combien la langue anglaise est utile voire indispensable aujourd'hui pour effectuer des recherches personnelles et/ou des études dans certaines grandes universités du monde en général et en Amérique du Nord en particulier.

## **Hypothèse**

Cette étude se base sur l'hypothèse suivante :

Il existe une relation entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académique des élèves des lycées du Département d'Education de l'Ouest à l'examen d'anglais de la session ordinaire du baccalauréat première partie de l'année académique 2011-2012.

## **Définitions des termes**

Afin d'éviter toute confusion et tout malentendu, certains termes utilisés dans ce mémoire de recherche ont besoin d'être définis avec précision. Cette section définition des termes est donc présentée dans le but d'assurer à ce travail plus de clarté.

## **Motivation de l'enseignant**

La motivation, du latin « movere » qui signifie mouvement, est souvent un précurseur de changement, d'initiative et d'engagement dans la tâche. Peu importe la circonstance, la motivation poussera l'humain à vouloir atteindre ses objectifs voire à se surpasser.

À l'école, cela se reflète par la persévérance dans les études et les travaux, l'intérêt dans les différentes matières scolaires, et en définitive, par le rendement scolaire. La motivation à apprendre est représentée par une dynamique complexe entre des variables inhérentes à l'élève, à la classe, à l'école, aux interactions enseignants-élèves, à l'environnement social et à la famille.

Mais comment la motivation de l'enseignant d'anglais influence-t-elle la réussite scolaire des élèves? Selon Dörnyei (2001), une augmentation de la motivation de l'enseignant se traduit par un comportement positif de l'élève à s'engager dans la tâche, à prendre plaisir à faire une activité et à aimer avoir du rendement sur le plan scolaire. Par conséquent, l'un des buts premiers de l'enseignant sera de favoriser l'engagement, en œuvrant sur les variables de la motivation, et ainsi augmenter les chances de réussite et de succès de l'élève.

## **Rendement académique**

Résultats particulièrement heureux ou performance scolaire. Qui produit l'effet attendu, surtout positif. En d'autres termes, c'est la capacité que possède un individu pour accomplir une tâche avec compétence.

Il est possible de classer en trois grandes catégories les différents facteurs qui favorisent la réussite scolaire : a) les facteurs familiaux et sociaux, b) les facteurs scolaires, c) et les facteurs personnels. Sur le plan familial, le soutien du père et de la mère joue un rôle important dans la réussite chez les jeunes. Sur le plan scolaire, l'environnement de l'école, l'arrangement des classes et les pratiques pédagogiques de l'enseignant contribueront également au rendement des élèves (Brophy, 2004). Sur le plan personnel, les facteurs sont ceux directement liés à l'élève tels que: son âge, sa santé, ses antécédents, ses habiletés et sa motivation à apprendre.

Plusieurs éléments peuvent favoriser et augmenter la motivation à apprendre: proposer des choix dans la tâche, donner des responsabilités aux élèves, changer des éléments de l'environnement scolaire, permettre à l'élève de se sentir valorisé dans la tâche, fournir de la rétroaction, utiliser un type d'évaluation approprié, démontrer des attentes élevées face aux chances de succès des élèves, utiliser des programmes variés et changer le matériel pédagogique (Archambault et Chouinard, 2003). En ce sens, les pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant jouent également un rôle important dans le rendement académique.

### **Intérêt de la recherche**

Le chercheur a la conviction qu'il existe une relation significative entre la motivation des enseignants d'anglais et aussi la contribution des élèves et le rendement en anglais aux examens officiels du Baccalauréat au niveau des lycées du Département d'Education de l'Ouest.

Dans cette optique, le rendement des élèves peut s'effectuer sans ambages à partir d'une prise en charge sérieuse des responsables académiques. On fera remarquer que la motivation des enseignants des lycées semble liée au rendement des élèves. De l'avis d'Eccles et Wigfield (2002), la qualification, la compétence et la motivation des enseignants peuvent contribuer au rendement de l'élève.

Il y a aussi la supervision systématique des enseignants par la direction et l'inspection scolaire du Ministère de l'Éducation, la fréquence des séminaires de formation continue pour le développement des employés, en général, selon les problèmes identifiés ainsi que l'évaluation adéquate (formative, suivi et sommative) des élèves par les enseignants.

Dans cette étude, le souci primordial est de prouver qu'une motivation peut facilement renverser les divers facteurs dommageables qui ont provoqué, continuent encore de provoquer, et risquent de perpétuer définitivement la déficience scolaire.

Certains chercheurs attribuent ces problèmes à la pauvreté du curriculum scolaire en vigueur dans les écoles (Hatch, 1999). Une telle pensée sera récusée parce qu'elle est incomplète et insuffisante. Certains chercheurs incluant Elliott (2008) renvoient la cause de ce problème ou à l'incompétence ou à la mauvaise foi de la majorité des enseignants.

Voilà pourquoi, l'affirmation positive selon laquelle une motivation efficace des enseignants représente l'antidote même du problème actuel des lycées est fermement maintenue, et ce, pour n'importe quel autre problème donné.

### **Contexte de l'étude**

Avec la mondialisation, certaines langues telles que l'espagnol, le russe, le chinois (ou le mandarin), et surtout l'anglais occupent une place de choix dans les sociétés et dans l'éducation internationale. L'apprentissage de ces langues semble devenir de plus en plus indispensable.

Le choix de promouvoir d'une manière particulière la langue anglaise dans tous les niveaux de l'enseignement est logique et pragmatique. En fait, aujourd'hui, l'anglais serait en position de devenir obligatoire dans tout système éducatif puisque selon Weidmann et Vermette (2009), «85% des articles scientifiques dans le monde sont publiés en anglais» (p. 278).

Cependant, en dépit d'un tel contexte, il est courant d'entendre des élèves affirmer que l'apprentissage de l'anglais ne sert à rien dans la vie courante si ce n'est qu'à une sélection favorisant leur échec.

Certains exemples tendent à leur donner raison, comme, par exemple, les cas recensés par Zhou et Reed (2005) sur l'importance de l'anglais dans le rendement scolaire et académique aux États-Unis d'Amérique, à un moment où les technologies semblent pouvoir tout simplifier. Il serait intéressant d'examiner l'usage qu'on en fait dans le processus d'enseignement et d'apprentissage haïtien, particulièrement dans l'enseignement secondaire. Mais, tel n'est pas le besoin immédiat en ce moment.

D'autant plus que de simples observations conduites dans les salles de classe démontrent que même en ce début de 21<sup>ème</sup> siècle l'enseignement haïtien est dispensé de façon plus traditionnelle, c'est-à-dire, «la pédagogie bancaire » telle que définie par Freire (2007) y est davantage valorisée. En d'autres termes, les enseignants continuent de prioriser le dépôt du contenu dans la tête de l'élève. Une telle situation cause beaucoup plus de dommages dans l'apprentissage de l'anglais. Car, en tant que langue vivante et dynamique, l'anglais exige pour son apprentissage des activités, des stratégies et des méthodes actives capables de rendre son apprentissage agréable, attrayant, amusant et accessible à l'intégralité sinon à la majorité des élèves.

De plus, Pelpel (2002) présente l'apprentissage comme une transformation progressive des idées et des représentations par l'acquisition d'outils intellectuels qui permettent d'appréhender des situations réelles dans toute leur complexité. Dans cette perspective, le rôle de tout enseignant de langues vivantes, spécialement de l'anglais, langue seconde, consiste à susciter et faciliter chez l'élève un apprentissage qui se traduira par l'acquisition de compétences pratiques et utiles.



D'autre part, depuis l'anglais classique en passant par l'anglais moderne jusqu'aux programmes courants, le souci de l'école a toujours été de former du mieux possible l'apprenant à être efficace et pratique tout en réduisant les taux d'échec aux examens d'État et aux tests standardisés (TOEFL, TOEIC, IELTS et autres).

Les contenus, les pratiques aussi bien que les approches théoriques d'enseignement et d'apprentissage sont continuellement revues et renouvelées dans ce but, et la pédagogie ne cesse d'évoluer tendant de plus en plus vers une approche par compétences. Pourtant, force est de constater que l'apprentissage de l'anglais continue d'être redouté par un nombre croissant d'élèves qui trouvent son apprentissage trop difficile.

#### Philosophie et perspective biblique

Selon White (2006), les enseignants ne gagneront en efficacité et en dynamisme que s'ils travaillent à l'image du Christ. Si l'influence de ce dernier sur leur vie est primordiale, leurs efforts seront couronnés de succès. En conséquence, tout enseignant devrait se laisser pleinement diriger par le Saint-Esprit. L'enseignant exaltera l'homme du calvaire, non pour en donner un aperçu fortuit, mais pour fixer sur lui l'attention de ses élèves jusqu'à ce que Jésus soit pour eux un porte-bannière. L'enseignant devrait avoir pour but le perfectionnement de son caractère et de celui de ses élèves. De même que Moïse était motivé pour aller affronter Pharaon en vue de libérer le peuple de Dieu, l'enseignant doit être aussi motivé pour donner aux élèves une éducation christocentrique, et ce, même s'il trouve de l'opposition.

## CHAPITRE II

### REVISION DE LA LITTERATURE

#### **Introduction**

Dans cette section, le chercheur circonscrit les différents éléments de la problématique dans la littérature existante. D'abord, il élabore sur l'importance de la motivation dans le rendement académique et présente les principales théories de motivation retenues dans cette étude. Puis, il examine l'influence de l'enseignant d'anglais motivé sur le rendement académique des élèves. Enfin, il termine ce chapitre en établissant la pertinence de la présente thèse et en détaillant les objectifs spécifiques.

#### **Motivation**

La motivation est un ensemble de forces qui amorcent, orientent et maintiennent un comportement donné jusqu'à ce que le but soit atteint. Afin de mieux comprendre le fonctionnement de la motivation chez une personne, cette étude présente rapidement quelques-unes des théories les plus connues dont la théorie traditionnelle de Taylor, la théorie de la hiérarchie des besoins d'Abraham Maslow et la théorie secondaire de McClelland.

L'une des premières théories traditionnelles de motivation est née des travaux de Frédéric W. Taylor et du mouvement du management scientifique (Spender et Kijne, 2012). Cette théorie consiste à rémunérer l'employé selon un tarif pour chaque unité produite jusqu'à ce qu'une norme soit atteinte ; au-delà de cette norme, on applique un tarif plus élevé pour toutes les unités produites pour la journée au cours de laquelle le taux est dépassé.

Gérer une institution quelconque exige du directeur ou de la directrice de connaître les facteurs qui créeront la motivation nécessaire chez le personnel afin que ce dernier puisse accomplir la tâche qui lui a été confiée (Westheimer, 1999). La motivation en soi est un processus qui doit être respecté si l'on désire obtenir des résultats. Car, il ne suffit pas qu'un directeur d'institution demande à son personnel de fournir à l'institution un effort supplémentaire pour qu'il le fasse (Wiggins et McTighe, 2001).

Le rendement de l'employé sera stimulé non pas par son altruisme mais par son intérêt personnel et par la possibilité qui lui sera donnée de satisfaire ses besoins (Abbate Vaughn, 2004). On sait maintenant que le salaire et les conditions de travail ne représentent qu'un aspect du monde fort complexe de la motivation de l'ouvrier au travail.

En fait, motivation et satisfaction ne sont pas synonymes. De plus, la satisfaction n'entraîne pas nécessairement une hausse du rendement (Elliott, 2008). Par conséquent, l'intensité de la motivation repose surtout sur l'importance des besoins et des motivations individuelles. Mais la motivation déployée pour atteindre un objectif sera proportionnelle à la perception de la possibilité, et l'adoption d'un certain comportement mène à cet objectif (Bartunek, 2003).

Dans cette optique, le directeur d'école tout comme le gestionnaire doit être un bon observateur qui est toujours à l'écoute de ses subordonnés pris un à un. Il doit être sensible à leurs messages, être capable de les évaluer (Li, 2006) afin d'être en mesure d'agir et d'exercer son autorité en fonction de la situation perçue. En utilisant l'argent comme moyen de motivation, le rôle de motivateur du gestionnaire a des limites comme l'a souligné Achinstein (2002) :

Vous pouvez acheter le temps d'un individu, vous pouvez acheter sa présence physique à un endroit donné; vous pouvez même mesurer le nombre de mouvements musculaires à l'heure; mais vous ne pouvez pas acheter la loyauté, vous ne pouvez pas acheter la dévotion du cœur, de l'esprit et de l'âme. Vous devez les mériter. (p. 424)

### **L'engagement de l'enseignant d'anglais face à ses responsabilités**

Sussman et al. (2004) et les chercheurs de la National Research Council & Institute of Medicine (2004) ont utilisé quasi les mêmes termes pour définir la motivation. En effet, ils l'ont pensée en termes de direction, d'intensité et d'énergie répondant à la question de savoir : quelle est la raison d'un comportement donné ? D'après eux, l'engagement d'un individu décrit son énergie en action; il fait le lien entre l'individu et l'activité.

D'après Ainley et al. (2005), l'engagement à l'école s'observe à l'aide des comportements tels que la persistance dans une activité, l'effort à la tâche, l'attention, et également à l'aide de l'expression des émotions comme l'intérêt à la tâche, la fierté et l'enthousiasme. Bref, on distingue la motivation dans l'action. Selon ces trois chercheurs, la motivation, c'est ce qui initie la responsabilité, alors que la responsabilité, c'est le comportement dans l'action ou le fait d'exécuter la tâche.

### **L'engagement de l'enseignant d'anglais face au rendement de l'élève**

L'engagement affectif, comme son nom l'indique, est plutôt lié aux émotions de l'élève et à ses expériences positives (Fredricks et al., 2004). Pour pouvoir observer l'engagement affectif l'enseignant doit poser des questions à l'élève. L'engagement cognitif se définit plutôt comme étant la qualité et le degré d'effort mental fourni par l'élève lors de l'accomplissement de tâches scolaires ou d'apprentissage (Crocco et Costigan, 2007).

Bien sûr, il n'est pas évident d'observer l'engagement cognitif de l'élève. L'emploi des stratégies cognitives (élaboration, organisation et répétition) et métacognitives (planification, contrôle et régulation) représentent une bonne mesure de l'engagement cognitif. Ces stratégies favorisent la compréhension et la rétention des informations (Linnenbrink et Pintrich, 2003).

Les meilleures stratégies sont celles qui sont adaptées à la réalisation de la tâche et à ses exigences.

La responsabilité, peu importe le type, est essentielle aux apprentissages et au rendement de l'élève. Si l'élève est engagé d'une façon cognitive et comportementale, cela se reflétera de façon positive dans ses comportements scolaires (Creswell, 2003; Sussman et al., 2004). Par conséquent, l'influence des déterminants de la motivation à apprendre (l'intérêt, la valeur accordée à la tâche, les buts qu'il se fixe, les stratégies utilisées, etc.) se traduit très souvent par un engagement comportemental ou cognitif plus ou moins grand dans la tâche (Wong et Tsui, 2007).

### **L'efficacité de l'enseignant d'anglais**

Le leader transformationnel, en identifiant un besoin au sein de son organisation, cherche à répondre à des attentes élevées. Il peut détecter les motivations des membres de son équipe, les impliquer activement et viser le développement de leur plein potentiel. De plus, il fait émerger le leadership dans son organisation en basant les décisions sur des considérations d'ordre moral (Cuban, 1984). Certains spécialistes de l'éducation pensent que pour être un bon enseignant il ne suffit pas d'avoir une personnalité empreinte de magnétisme. Ce n'est pas non plus «se faire des amis et influencer les gens ». C'est amener une personne à se dépasser, à aller au-delà de ses limites (Elmore, 2000).

À la suite des études faites sur les écoles hautement performantes et les réformes scolaires de la fin des années 1970 et 1980, l'intérêt à comprendre les caractéristiques associées à une direction d'école efficace a augmenté de façon notable (Elmore, 2004). Ces caractéristiques comprennent notamment l'initiative, la confiance, la tolérance à l'égard de l'ambiguïté, les capacités d'analyse, la débrouillardise, la vision, la participation démocratique,

l'écoute, le soin apporté à régler les problèmes, l'ouverture, les aptitudes pour la gestion du temps, les attentes élevées, la connaissance des programmes et l'habileté à allouer des ressources efficacement (Gérard, 2009). De plus, selon Wengraf (2001), les directeurs efficaces favorisent le travail d'équipe dans leur école. Néanmoins, mises à part quelques exceptions, les descriptions concrètes de la façon dont les directeurs d'écoles efficaces appliquent une vaste gamme de stratégies afin d'influencer les enseignants et leur travail sont étonnamment limitées.

En somme, de l'avis de Darling-Hammond et al. (2007), bien que l'étude des aspects pédagogiques du leadership et du rendement scolaire des élèves se soit révélée complexe et difficile du point de vue empirique, et en dépit de la pénurie d'études portant sur les relations existant entre l'enseignement et la réussite scolaire des élèves, des travaux récents ont mis en lumière et confirmé des liens directs et indirects entre ces variables.

Ntamakiliro et al. (2000) ont déterminé que les effets de la motivation des enseignants sur l'apprentissage sont en fait sous-estimés. L'ensemble de ces effets directs et indirects représentent environ le quart du total des facteurs influençant le milieu scolaire. En se reportant à l'étude de Crocco et Costigan (2007), il y a lieu de dégager 21 responsabilités scolaires. Parmi celles-ci, on peut mentionner principalement la prise de conscience de la situation, la stimulation intellectuelle, le fait d'être un agent de changement, la collecte de données, le développement de la culture et le suivi du cheminement scolaire des élèves. Selon Gigante et Firestone (2008), il s'agit des objectifs, des personnes, des structures et des systèmes sociaux, de la visualisation, de l'optimisation de l'efficacité et de la modification des stratégies en fonction du contexte. Quant à Gronn (2002) et ses collègues, ils retiennent la pratique du leadership transformationnel, la motivation des enseignants, le climat d'apprentissage et la réussite des élèves.

Gérard (2009) a ainsi constaté que les enseignants éprouvent une fidélité accrue à l'égard des directeurs faisant preuve de charisme, d'expertise et de compétence en relations humaines.

En outre, l'instauration d'un climat de confiance s'est avéré un comportement clé des enseignants (Sikes et Everington, 2001). De même, l'usage de la persuasion par des directeurs est lié de façon significative au degré de consensus que les enseignants perçoivent à l'école. Gustin (2001) a ainsi constaté que les enseignants réagissent beaucoup mieux à la tentative des directeurs de les influencer. Les compétences attendues en matière de relations interpersonnelles par exemple, ont été des mesures puissantes pour influencer des enseignants.

### **Types de motivation de l'enseignant d'anglais**

Le problème de motivation des enseignants dans les institutions scolaires a suscité beaucoup d'attention autant que les méthodes d'enseignement utilisées pour le succès des élèves (Wahlstrom et Louis, 2008). A cet effet, beaucoup d'études ont été entreprises et il en résulte l'existence d'une grande quantité d'informations qui pourraient garantir l'efficacité professionnelle des enseignants et la réussite des élèves. Malgré cela, dans les disciplines telles que l'anglais, certaines fois, les élèves doutent de leur propre potentiel (Wagner, 2012).

Au premier obstacle, les élèves y voient la confirmation de leur crainte préalable et en font une cause de découragement, de retrait tacite ou ouvert. Ce qui rendait les techniques de motivation tout à fait efficace chez les enseignants serait l'élaboration et l'amélioration d'une méthode susceptible de maintenir l'esprit de persistance chez l'élève (Vescio et al., 2008). Beaucoup d'approches réussies ont été développées pour aider les élèves dans l'apprentissage des matières. Nous devons encourager les instructeurs à utiliser d'autres méthodes et ceci pourrait s'avérer nécessaire pour améliorer la persistance ; les techniques de motivation auraient aidé grandement à un parfait apprentissage. Pour renforcer tout ce qui vient d'être dit, Ingersoll (2001) affirme que

l'éducation est une configuration émergente, une réalité qui naît à chaque instant des

rencontres présentes et passées d'un apprenant avec ses multiples formateurs, dans ses multiples groupes d'appartenance et d'inclusion simultanées et successives, tout au long d'un parcours surdéterminé par une infinité de facteurs aussi peu identifiables et manipulables les uns que les autres. (p. 202)

En réponse aux exigences du nouveau marché d'emploi, les enseignants sont constamment appelés à renouveler leurs pratiques pédagogiques tant en ce qui concerne leurs méthodes d'enseignement qu'en ce qui a trait aux nouvelles stratégies de motivation, de gestion de classe, de gestion des différences, etc. (Roberts, 2002). Il est donc nécessaire de connaître les attentes du personnel enseignant par rapport au rôle de la direction d'école dans un environnement affecté par des changements incontournables (Gronn, 2002).

### **Le pouvoir de la valorisation**

En se basant sur plusieurs études menées auprès de directeurs d'écoles émérites, Blase (cité dans Gustin, 2001) a constaté que les enseignants ont grandement besoin d'être valorisés. Glesne (2006) pense que la capacité d'influencer une personne ou un groupe dépend toutefois de la valeur que cette personne ou ce groupe accorde aux actions en question. Comme le laisse entendre Gates (2007), cela relève peut-être du fait que l'on tient pour acquis que les directeurs fassent couramment l'éloge de leurs enseignants. Cependant, mises à part quelques exceptions, la valorisation figure très rarement dans la documentation portant sur le leadership efficace en milieu scolaire (Harris, 2000).

Sur la base d'études pertinentes menées auprès des enseignants, Fullan (2001) a conclu que l'estime de soi constitue le besoin le plus criant chez les enseignants. Grossman et al. (2009) ont observé que l'enseignement foisonne d'incertitudes endémiques liées aux difficultés que représente l'évaluation du rendement individuel des élèves et de la qualité de l'enseignement, sans compter les attentes à l'égard des multiples rôles à endosser. D'autres études confirment l'existence de problèmes similaires auxquels les enseignants se heurtent. Comme le note Little



(2002), les enseignants d'expérience font face chaque jour à l'idée que des novices peuvent les remplacer. Plus précisément, il a signalé que les directeurs d'école qui encouragent les enseignants à viser l'amélioration de l'enseignement peuvent influencer sur le rendement scolaire des élèves.

### **Résultats de la motivation de l'enseignant d'anglais**

Le fait d'avoir des attentes élevées en matière de rendement scolaire occupe une place de choix dans n'importe quelle liste de caractéristiques propres aux écoles efficaces. De fait, les attentes des élèves, des parents, des enseignants et des administrateurs sont toutes étroitement liées au rendement des élèves (Scribner et al., 2002). La cohérence des attentes de ces différents groupes ne surprendra personne : lorsque les parents, les enseignants et directeurs entretiennent des attentes élevées à l'égard des élèves, ces derniers sont plus susceptibles d'avoir des attentes élevées envers eux-mêmes. McLaughlin et Talbert (2001) ont conclu que ces attentes sont intimement associées à la réussite scolaire des élèves. Les études désignent la communication avec les enseignants au sujet des attentes envers les élèves comme étant une composante essentielle du climat de l'école qui a un impact sur le rendement des élèves (Ruff et Shoho, 2005). En partageant leurs attentes avec d'autres membres, ils influencent tout le milieu scolaire qui agit en tenant compte d'attentes précises.

Presseau (2004) a souligné que les enseignants rapportent que l'on s'attend à ce qu'ils encouragent souvent les élèves en s'adressant directement à chacun d'eux, par exemple en soulignant en signe de respect leurs forces individuelles. La reconnaissance et l'acceptation des différences témoignent également du respect que l'enseignant éprouve pour ses élèves (Quesnel et al., 2006). Améliorer la qualité de l'enseignement oblige à aller au-delà du jugement des compétences d'un élève.

Dans une étude sur le climat d'apprentissage et l'efficacité de l'enseignement, Printy (2008) a relevé que les enseignants ont obtenu de meilleurs résultats dans les écoles qui encouragent le professionnalisme, le travail acharné et le dévouement. Imber et al. (2014) considèrent qu'il s'agit d'un moyen de créer un sentiment d'appartenance. Nous savons que tous les élèves peuvent apprendre.

Les enseignants efficaces se prévalent du poids du mot « nous » pour favoriser l'unité (Nieto, 1999). De leur côté, Quesnel et al. (2006) ont montré que les enseignants efficaces communiquent des objectifs précis en matière de rendement des élèves et appuient leurs dires en spécifiant leurs attentes liées à l'utilisation du temps d'enseignement. Ils ont aussi montré que la contribution des parents à l'éducation —notamment leur soutien aux devoirs à la maison et leur participation au conseil d'établissement— a une incidence sur le rendement des élèves, sur leur assiduité, sur l'achèvement des devoirs et sur la motivation.

### **Le lycée vu dans son fonctionnement actuel**

Ceux qui n'ont aucun respect pour les autres n'ont aucun respect pour eux-mêmes. Il faudrait garantir le respect de tous, pensé à dynamiser une culture de la moralité civique et publique pour réconcilier les valeurs citoyennes. Petrovich et Wells (2005) ont soutenu que «l'apprentissage est beaucoup plus qu'une acquisition de penser, c'est de préférence une kyrielle d'habiletés spécialisées en pensant aux variétés de découvertes» (p. 83).

Hargreaves et Fink (2008) ont observé que l'enseignant foisonne d'incertitudes endémiques liées aux difficultés que représente l'évaluation du rendement individuel des élèves et de la qualité de son enseignement, sans compter les attentes à l'égard des multiples rôles à endosser. D'après Livsey et Palmer (1999), «plus les enseignants éprouvent un fort sentiment d'appartenance à l'égard de l'école et plus ils s'investissent dans son succès» (p. 164).

En général, on considère la motivation comme un besoin humain fondamental qu'on doit combler pour une croissance et un fonctionnement optimal. Malheureusement, elle peut aussi être l'une des choses qui manquent le plus aux enseignants (Leithwood et al., 2008). La sélection des enseignants et leur affectation aux classes sont sans conteste des fonctions cruciales de la direction dans les écoles efficaces (Kohn, 2000).

A l'aide de programmes pédagogiques, on doit leur donner la possibilité d'acquérir les connaissances nécessaires pour garantir un enseignement de qualité et une participation éclairée aux décisions touchant l'ensemble de l'école. Comme le signale Harris (2000), «le rendement des écoles efficaces caractérisé par l'efficacité du personnel enseignant motivé est conditionné par l'ensemble des compétences des enseignants et l'enseignement» (p. 144).

Dans une étude récente sur les enseignants Harris (2000) confirme l'importance des suggestions pour guider et motiver les enseignants. Dans la même veine, Marzano et al. (2005) ont proposé l'idée de la «note du lundi» pour communiquer avec eux. Selon McLaughlin et Talbert (2001), la motivation inspirée se caractérise par la communication d'attentes de haute performance grâce à la projection d'une présence puissante, confiante et dynamique qui revigore les enseignants. Ils ont recommandé aux directeurs d'écoles de trouver des techniques pour incorporer la motivation des enseignants au processus décisionnel des écoles, à condition que ces derniers maintiennent les buts et les valeurs de la communauté. Dans l'environnement d'aujourd'hui marqué par la responsabilité, la motivation des enseignants doit être mise en tête de liste des pratiques administratives (Maxy et Nguyen, 2006).

L'obscurantisme et les mesquineries de toutes sortes constituent-ils les causes véritables de l'échec des lycéens du Département d'Education de l'Ouest en anglais?

Innover dans les lycées du Département de l'Ouest suppose nécessairement la correction des problèmes énoncés préalablement. Il ne faut pas que les élèves soient assimilés à des laissés

pour compte qui ne bénéficient pas d'encadrements pédagogiques nécessaires. Marzano et al. (2005) pensent que la santé et l'éducation sont classées parmi les grands axes de développement d'un pays. Ils ont indiqué que «l'absence d'expériences dans l'apprentissage pourrait expliquer pourquoi beaucoup de bonnes idées sont mésinterprétées et l'enseignement ainsi fragilisé» (p. 57). Lieberman et Mace (2009) soutiennent qu'un enseignant efficace doit pouvoir dans une crise produire des effets de changement, de solidarité objective au sein de sa classe et de sa communauté. Faut-il retenir qu'il n'y a pas d'école sans enseignant. Les enseignants méritent du respect, de la compréhension, de la reconnaissance de la part des élèves et de la nation.

### **Motivation et besoins**

Gérer une institution scolaire exige du directeur une connaissance des facteurs qui créeraient la motivation nécessaire chez le personnel afin que celui-ci puisse accomplir la tâche qui lui a été confiée (Little, 2002). La motivation est un processus qui doit être respecté si l'on désire obtenir des résultats. Car, il ne suffit pas qu'un directeur d'école demande à son personnel de fournir à l'institution un effort supplémentaire pour qu'il le fasse. Selon Little, le rendement de l'employé est stimulé, non pas par son altruisme, mais par son intérêt personnel et par la possibilité qui lui est donnée de satisfaire ses besoins. Quels sont alors ces besoins et comment le directeur peut-il contribuer à leur satisfaction?

Il faut bâtir sur cette base comme étant le principe opératoire de l'enseignant efficace. Le désir de transformer l'école et communauté de professionnels surgit en partie dans la recherche qui décrit la collaboration entre enseignants, écoles et communautés. Cependant, en dépit du fait que son utilisation est prolifique, la définition de la communauté éducative reste vague (Westheimer, 1999).

Dans le vaste champ d'éducation, la communauté est le plus souvent définie comme un

groupe d'éducateurs qui possèdent et partagent une perspective et une expérience offrant l'assistance mutuelle, exhibant une identité commune, convenant sur une vision commune et embrassant des valeurs semblables (Li, 2006). Lieberman et Mace (2009) ont souligné que l'espoir de voir se réaliser la réforme de l'enseignement se situe dans le développement professionnel des enseignants, et est enraciné dans le développement d'une communauté d'enseignants.

En dépit de toutes les promesses sur la réforme et le développement professionnel, de nombreuses études sur la place de la communauté dans les écoles ont indiqué des obstacles qui demandent beaucoup plus d'attention (Crocco et Costigan, 2007). Les chercheurs ont constaté que quand les éducateurs travaillent ensemble pour mettre en application des initiatives orientées vers la communauté, ils se heurtent aux normes et à la croyance liée à l'autonomie des enseignants et à des politiques qui contredisent, partagent et distribuent d'autres attitudes. Les avertissements semblables ont été offerts par McLaughlin et Talbert (2001) au sujet des périls de la collaboration des enseignants et des divers processus politiques impliqués, impliquant un petit groupe, le conflit, l'idéologie et l'erreur.

Notant une polarisation de support dans la littérature, Elliott (2008) déclare: «la recherche ne devrait plus ignorer ces processus politiques mais plutôt les explorer» (p. 450). Son argument provient des résultats contre-intuitifs dans lesquels il décrit un groupe d'enseignants volontairement et ouvertement engagés en conflit. Il a donné la priorité au consensus et a permis à la croyance et aux routines incertaines non examinées de disparaître pour faire place à la bonne collaboration. En définissant les deux groupes comme communautés, Achinstein (2002) a effectué la tâche la plus difficile de mettre en théorie le paradoxe, la tension, et la complexité des processus politiques actuels dans le travail communal des enseignants.

Grossman et al. (2009) ont aussi noté des problèmes avec la communauté. Une communauté professionnelle avec sa fin propre et souhaitable d'exécution. Dans une communauté, on peut faciliter quelques membres influents dans un établissement scolaire à prendre en charge l'ordre du jour et à influencer les décisions.

Quesnel et al. (2006) ont discuté les dispositifs systémiques et culturels des écoles d'Etat et leurs contributions à la communauté. Les récompenses de l'enseignement le plus souvent sont citées par les enseignants eux-mêmes comme venant de leur rapport avec des étudiants. Little (2002) soutient que les enseignants cherchent à maintenir le contrôle des aspects de leurs travaux qu'ils croient optimiser des occasions susceptibles de recevoir des récompenses venant des élèves pour des cours supplémentaires dépendant de l'établissement dans lequel ils enseignent.

Ainley et al. (2005) recommandent de leur donner plus d'espace dans le choix du curriculum et la mise en place des programmes définis au profit des élèves. Déterminer la part du temps et l'attention des enseignants, tel est le véritable but que devrait poursuivre un établissement scolaire sérieux. L'alignement du programme d'études dans la classe aux normes préétablies, aux mesures rigoureuses de responsabilité et aux efforts de collaboration n'occasionne pas de divisions traditionnelles (Abbate-Vaughn, 2004).

McLaughlin et Talbert (2001) ont présenté les enseignants comme leaders travaillant en collaboration avec des collègues pour raffiner l'enseignement et pour renforcer l'accomplissement de l'étudiant. De leur côté, dans leur travail, Gigante et Firestone (2008) ont démontré que les écoles et les districts scolaires ne devraient pas investir dans les enseignants leaders à moins qu'ils n'aient l'intention de soutenir d'autres enseignants leaders de manière adéquate dans le temps, le suivi administratif et la formation pour aider les enseignants à développer les relations sociales positives dont dépend leur travail. La réflexion a été critique à ce stade. Les acteurs ont regardé le directeur de l'établissement comme quelqu'un qui invite et

persuade d'autres à poursuivre des activités d'instruction en collaboration avec la prise de décision et la manière dont le directeur expose, critique et aligne des valeurs et des buts éducatifs (Goodson et Sikes, 2001).

Les responsables académiques ont recommandé que le directeur du lycée cherche des manières pour incorporer la motivation des enseignants au processus décisionnel des écoles, à condition qu'ils maintiennent les buts et les valeurs de la communauté (Crahay et Verschaffel, 2005). Les issues de la commande pourraient s'approfondir avec l'inclusion des parents, des membres de la communauté, des dirigeants de l'État et des législateurs qui renforceraient et réduiraient l'autonomie (Archambault et Chouinard, 2003). Dans l'environnement de responsabilité d'aujourd'hui, la motivation des enseignants dans la classe est trop restreinte par la surveillance et la punition (Viau, 2009).

En conclusion, la pratique est un concept familier dans la littérature de la communauté scolaire. En effet, les communautés de la pratique offrent un arrangement au sujet de l'organisation et d'organisation de l'étude qui a suscité beaucoup d'attention dans les affaires et l'éducation.

Les enseignants travaillent dans les écoles parfois ensemble et fournissent une grande partie de l'heure pour soutenir l'amélioration des étudiants (Cuban, 1984). Bien que l'emploi du temps des enseignants connaisse des pratiques variées, ils peuvent être impliqués dans le partage et la prise de décision avec des collègues au sujet d'efforts de mise en application d'une réforme (Day et al. 2005). Dans la pratique émergente, les décisions au sujet de l'enseignement et de l'étude ont été prises dans le contexte des protocoles de la communauté (Harris, 2000).

Les préférences des enseignants étaient les plus évidentes quand les individus ont ajouté l'étude et les matériaux supplémentaires au programme d'études de zone et au contenu pour satisfaire des besoins d'étudiant et quand ils ont exercé la liberté pour concevoir les programmes

d'études qui n'avaient pas été visés pour l'adoption de zone (Linnenbrink et Pintrich, 2003). Les enseignants ont décrit la nécessité d'équilibrer leurs différentes préférences avec des espérances de zone, qui clarifie ou ajuste ce que quelques chercheurs définissent en tant que comportement oppositionnel provenant des différences de croyance, de valeurs et d'idéologie.

Quand les enseignants ont décrit la pratique conforme, ils l'ont fait ainsi avec un désir de répondre à la question «qu'est ce qui est meilleur pour les élèves». Les enseignants leaders sont occupés dans le dialogue avec des spécialistes et des conseillers en recueillant les informations qu'ils peuvent utiliser pour améliorer constamment leur connaissance et leur pédagogie (Lieberman et Mace, 2009).

Les enseignants ont contribué au sein de leur communauté d'étude, par exemple, par la division des tâches selon leurs forces personnelles et en partageant des rendements de salle de classe avec des collègues. Ils ont investi et recueilli de leur collaboration un plus grand engagement à la croissance de leur compétence professionnelle et connaissance (Harris, 2000). De manière significative, la pratique alignée a apporté au premier plan la dépendance à l'égard d'un autre membre de l'équipe pour atteindre leurs buts.

### Synthèse

Il va sans dire que ce travail s'avérera infiniment plus efficace quand les parties connaissent sans bavure leur nature, se définissent en relation étroite avec les autres parties en question et n'excèdent en rien ni ne négligent l'acquittement ponctuel de leur tâche respective (Borg, 2006).

Une administration digne du nom qui vise sérieusement à bâtir des communautés durables, a pour tâche primordiale d'établir le travail spécifique des enseignants motivés en particulier afin de garantir le rendement de l'ensemble des élèves. Le défaut de la cuirasse a



résidé et réside encore dans le fait que certains membres de la communauté entre autres les chefs de file n'assument pas malheureusement une responsabilité supérieure à la leur (Dörnyei, 2001). Ils rendent trop souvent difficile, quasi impossible, leur tâche particulière et celle de leurs collaborateurs et feignent d'ignorer que tout devient éreintant avec une telle pratique.

Pour combler d'hypocrisie leur profil, ils se mettent à battre la grosse caisse et creuse un rendement illusoire (Ballet et Kelchtermans, 2008). Le modus operandi d'un enseignant motivé se révèle beaucoup plus important que la connaissance et l'expérience acquise au cours des ans. Ceci vaut pour tous les pays et pour tous les temps. Toutefois, cela ne suffit pas. Il n'y a pas que la bonne manière à pouvoir créer des relations de confiance entre l'élève et son enseignant. Ainsi que le veut un vieux dicton, «il prend tout un village a pouvoir créer un enfant.

## CHAPITRE III

### METHODOLOGIE

#### **Introduction**

Le chapitre III présente une vue de la méthode utilisée dans cette étude. Il inclut la population étudiée, l'échantillon choisi, l'instrument utilisé, l'enquête analytique, la procédure et finalement les techniques statistiques utilisées. En d'autres termes, il décrit la démarche entreprise pour recueillir les données nécessaires en vue de connaître la relation existante entre la motivation de l'enseignant d'anglais de six lycées du Département d'Education de l'Ouest et le rendement académique en anglais des élèves de Rhéto aux examens officiels de l'année scolaire 2011-2012.

#### **Type de recherche**

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la recherche quantitative de type corrélationnel. Ce type de recherche permet d'examiner les connaissances dégagées à la suite d'une analyse des questionnaires et de vérifier s'il existe une relation entre les différentes variables présentées dans une étude afin de connaître le rapport existant entre elles.

Cette recherche nous permet donc de passer du particulier au général et de savoir plus précisément s'il existe une relation significative entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académique en anglais des élèves de six lycées du Département d'Education de l'Ouest aux examens officiels du Baccalauréat, première partie, de l'année scolaire de 2011-2012. Elle nous fournit l'occasion de tirer des conclusions et des recommandations à partir des

données statistiques.

### **Population**

L'étude est conduite dans six lycées du Département de l'Ouest au niveau des classes de Rhéto. Le nombre des lycées est égal à six. La population des élèves de la classe de Rhéto s'élève à 1057 et celle des enseignants d'anglais s'élève à 18 soit trois enseignants d'anglais par lycée (voir Tableau 1).

Tableau 1

*Répartition de la population par lycée visé par l'étude*

Noms des lycées	Nombre de élèves	Nombre d'enseignants
Lycée Faustin Soulouque (LFS)	113	3
Lycée Marie-Jeanne (LMJ)	154	3
Lycée de Sibert (LS)	82	3
Lycée l'Amitié de Ganthier (LAG)	32	3
Lycée Toussaint Louverture (LTL)	349	3
Lycée Alexandre Pétion (LAP)	327	3
<b>Total</b>	<b>1057</b>	<b>18</b>

### **Recensement de l'étude**

Dans cette étude le chercheur effectue un recensement. Il considère de ce fait les résultats obtenus par les 1057 élèves aux examens de la session ordinaire du Baccalauréat, première partie, durant l'année académique 2011-2012 et collecte d'autres données en effectuant un autre recensement auprès de toute la population des enseignants d'anglais des six lycées retenus.

## **Instrument**

L'instrument que le chercheur a utilisé pour mesurer la motivation des enseignants est un questionnaire d'enquête élaboré et validé par Klassen et Chiu (2010). Cet instrument comporte un ensemble de 19 items organisés en quatre dimensions: auto-efficacité des enseignants (teachers' self-efficacy) qui comprend 12 items; satisfaction au travail (job satisfaction) qui comprend deux items : stress global au travail (overall job stress), qui comprend un item; et sources du stress au travail (sources of job stress), qui comprend sept items. Le questionnaire d'enquête est inséré dans l'appendice A de ce document.

Plusieurs chercheurs ont utilisé le test et ont trouvé un degré de fiabilité et de validité acceptable pour l'ensemble de l'instrument. Par exemple, Klassen et al. (2009) ont obtenu un rang de fiabilité qui varie de .71 à .94 dans cinq pays différents. De même, Wolters et Daugherty (2007) ont trouvé un alpha de Cronbach supérieur à .80 pour l'instrument.

Le chercheur a analysé les variables qui suivent : rendement en anglais à l'examen officiel de la session ordinaire du Baccalauréat des élèves de Rhéto (2011-2012) de six lycées du Département d'Education de l'Ouest (VD) et la motivation de l'enseignant (VI). Les notes officielles des classes de Rhéto ont été collectées au Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Dans toutes les classes d'anglais des élèves des six lycées la moyenne de passage acceptable est 100 sur 200 points. Pour éviter de réfléchir sur des notes truquées, nous avons sollicité et obtenu la collaboration du MENFP par le biais du bureau Nationale des examens d'Etat/BUNEXE.

## **Procédure pour l'analyse des données**

L'hypothèse nulle de cette étude sera testée selon les données du Tableau 2.

Tableau 2

*Opérationnalisation des hypothèses et des variables*

Hypothèse	Variable	Type	Niveau de mesure	Rang des valeurs	Instrument	Preuve de signification statistique
La motivation de l'enseignant d'anglais est en relation avec le rendement académique des élèves des six lycées du Département d'Éducation de l'Ouest à l'examen d'anglais de la session ordinaire du Baccalauréat, première partie, 2011-2012.	Rendement en anglais à l'examen officiel de la session ordinaire du Baccalauréat des élèves de Rhéto 2011-2012.	V.D.	D'intervalle	0-400	Examens officiels d'Anglais au Baccalauréat du Ministère de L'Éducation Nationale	Analyse de régression linéaire simple
	Motivation de l'enseignant d'anglais	V.I.	D'intervalle	20-100	Questionnaire de Klassen et Chiu (2010)	

## CHAPITRE IV

### ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

#### **Introduction**

Dans ce chapitre, le chercheur présente les modalités utilisées pour analyser les données recueillies et les résultats obtenus afin d'établir des pistes de réponse à nos questions de recherche. Mais tout d'abord, il tient à rappeler que le problème de la motivation ne se pose pas seulement pour les enseignants.

#### **Caractéristiques personnelles et organisationnelles des répondants**

Les caractéristiques personnelles et organisationnelles retenues dans l'étude sont l'âge, le nombre d'années d'expérience, la taille de l'école ainsi que le niveau de certification des répondants.

#### **Âge des répondants**

La moyenne d'âge du groupe est de 40 ans et la majorité des répondants se retrouve dans la catégorie d'âge 40-49 ans. On peut remarquer aussi un taux de participation assez significatif de répondants dans la catégorie d'âge de 30-39 ans. On constate que très peu de répondants se situent dans les tranches d'âge de 25-29 ans et 50-59 de ans. Comme on peut le constater des répondants n'ont pas identifié leur âge. La répartition de l'âge des répondants apparaît au Tableau 3.

Tableau 3

*Distribution descriptive du nombre des répondants par âge*

Catégorie	<i>n</i>	%
25-29 ans	2	11
30-39 ans	5	28
40-49 ans	6	33
50-59 ans	2	11
Non identifié	3	17
Total	18	100

### **Nombre d'années d'expérience des répondants**

Certains répondants n'ont pas identifié leur nombre d'années d'expérience. Les participants ont répondu à la question et la moyenne d'années d'expérience est de 5.5 ans. Le tiers des répondants rapporte avoir assez d'expérience parce qu'ils appartiennent à une population ayant un bon nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'enseignement. On peut remarquer qu'il existe un lien avec l'âge des répondants dont la majorité est dans les catégories d'âge de 20-29 ans. On peut aussi déduire de ces statistiques le fait qu'ils ont obtenu un poste dans le secteur public assez rapidement après leurs études post-secondaire.

Tableau 4

*Nombre d'années d'expérience des répondants*

Catégorie	<i>n</i>	%
0-9 années	3	17
10-19 années	4	22
20-29 années	6	33
30-39 années	3	17
Non identifié	2	11
Total	18	100%

### Taille de l'école

La population des élèves dans les lycées concernés par la recherche varie de 32 à 1057 élèves avec une moyenne de 265.7 élèves par école. Pour faire une catégorisation de la taille de l'école, le chercheur a considéré de «petites écoles», ayant moins de 299 élèves et une « grande école», ayant plus de 300 élèves. Ainsi, selon ces critères, la grande majorité des écoles du district scolaire sont des « petites écoles» fonctionnant dans les petites communautés.

### Niveau de certification des répondants

La majorité des participants ont un baccalauréat comme niveau de certification des répondants. On note, cependant, une faible proportion détenant une maîtrise. Présentement dans le système scolaire haïtien, il y a des enseignants qui ont une formation dans le programme de baccalauréat de quatre années soit une licence. Il est donc très probable que ces répondants aient choisi la catégorie «autre» en répondant à la question concernant leur certification. La répartition des résultats du niveau de certification des répondants est présentée dans le Tableau 5.

Tableau 5

*Distribution des participants par niveau de certification*

Catégorie	<i>n</i>	%
Baccalauréat	7	39
Maîtrise	2	11
Autre	3	17
Non identifié	6	33
Total	18	100%



## Mesure de fiabilité

La cohérence interne des questions posées a été testée. La mesure de fiabilité a donné un coefficient alpha de Crombach qui est égal à .74 pour les 20 items. Donc la validité du test est acceptable. La statistique de la mesure de fiabilité se trouve dans Appendice B.

## Statistiques descriptives

Les données relatives aux résultats de la performance des élèves en Anglais accusent un score minimal de cette variable de 60, une valeur maximale de 400 et une moyenne de 223.45 avec un écart type de 48.58. Elle présente une distribution moyenne normale sur une échelle de valeur allant de 0 à 400.

Les résultats descriptifs issus du questionnaire ont été analysés pour déterminer le niveau général de motivation de l'enseignant ayant une moyenne de 75 sur une échelle possible de 20 à 100. On a 20 items et une échelle observée de 1 à 5. C'est le minimum observé. La personne qui gagne le plus faible score est 52 et celle qui gagne le maximum score est 85. Le score moyen s'élève à 70.30. L'écart type est 8.127 pour toute l'échelle. Les statistiques descriptives des variables indépendantes et dépendantes se trouvent dans l'Appendice C.

Le Tableau 6 présente les statistiques descriptives de chacun des éléments du questionnaire. Les moyennes les plus élevées se trouvent en q08 qui se réfère à la capacité du professeur de développer une variété de stratégies d'évaluation ( $M = 4.67$ ,  $ET = .525$ ) puis, en q18 qui correspond au degré de stress face aux étudiants bruyants ( $M = 4.22$ ,  $ET = .756$ ) et enfin en q14 qui se réfère au degré de stress relatif à beaucoup de travail ( $M = 4.13$ ,  $ET = .708$ ), mais les écarts-types les plus élevés se trouvent en q05 qui est la capacité de faire calmer un étudiant

Tableau 6

*Statistiques descriptives des éléments de l'échelle mesurant de la variable motivation des enseignants*

Item	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>ET</i>
q08	3	5	4.67	.525
q18	2	5	4.22	.756
q14	2	5	4.13	.708
q15	3	5	4.04	.712
q10	1	5	4.01	1.024
q02	2	5	3.99	.834
q17	1	5	3.96	.868
q16	1	5	3.92	.899
q01	2	5	3.86	.837
q07	1	5	3.79	.931
q03	1	5	3.75	1.027
q12	1	5	3.68	1.063
q13	1	5	3.42	1.262
q11r	1	5	3.33	1.060
q06	1	5	3.19	1.162
q20	1	5	3.03	1.248
q05r	1	5	3.02	1.283
q09r	1	5	2.73	.989
q04r	1	5	2.32	1.165
q19r	1	5	2.13	1.131

ennuyeux ou bruyant ( $M = 3.02$ ,  $ET = 1.283$ ), en q13 correspondant à la capacité d'aider les étudiants à valoriser l'apprentissage ( $M = 3.42$ ,  $ET = 1.262$ ), en q20 se référant à la perception du professeur sur la façon dont les étudiants peuvent devenir une source de stress pour lui ( $M = 3.03$ ,  $ET = 1.248$ ).

Les moyennes les plus faibles se trouvent en q09 qui renvoie à la capacité de fournir une explication supplémentaire quand les élèves sont confus ( $M = 2.73$ ,  $ET = .989$ ), en q04 qui représente la capacité de porter les apprenants à suivre les principes ( $M = 2.32$ ,  $ET = 1.165$ ) et en q19 se référant au degré de stress relatif à la maintenance de la discipline dans la salle de

classe ( $M = 2.13$ ,  $ET = 1.131$ ).

### **Test de l'hypothèse**

L'hypothèse nulle de cette recherche se présente comme suit:

Ho: Il n'y a pas de relation statistiquement significative entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académique des élèves des lycées du Département d'Education de l'Ouest à l'examen d'anglais de la session ordinaire du Baccalauréat, première partie, de l'année académique 2011-2012.

L'analyse permet de constater que le coefficient de corrélation n'est pas significatif, mais extrêmement faible ( $r = -.015$ ,  $p = .489$ ) (voir l'Appendice D). L'hypothèse nulle est retenue, et l'hypothèse de la recherche est rejetée. Ce test montre qu'il n'existe pas de relation significative entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académique des élèves des lycées du Département d'Education de l'Ouest à l'examen d'anglais de la session ordinaire du Baccalauréat, première partie, de l'année académique 2011-2012.

### **Analyses additionnelles**

Une comparaison des scores de la performance des élèves aux tests d'anglais standardisés et de la motivation des enseignants a été faite entre les lycées. Il a été prouvé que des différences significatives de motivation des enseignants entre les lycées ont été constatées ( $F_{(5, 2273)} = 96.921$ ,  $p = .000$ ). On peut trouver de plus amples informations à l'Appendice E.

Au LFS les enseignants ont obtenu un score significativement plus élevé ( $M = 75.17$ ) que dans les autres lycées. Le LSE a suivi la marche avec le pointage un tout petit inférieur que le lycée précédent ( $M = 73.66$ ). Les lycées LAG ( $M = 70.8$ ) et LAP ( $M = 70.21$ ) ont obtenu à peu près le même score, soit une différence insignifiante de .59 du score. Le lycée LMJ ( $M =$

69.92) démontre qu'il y a une différence significative de moyenne entre les lycées. Enfin, le lycée LTL a la moyenne la plus faible ( $M = 64.74$ ). Cette étude prouve clairement qu'il y a des contrastes énormes de moyenne entre les lycées.

## **CHAPITRE V**

### **RESUME, DISCUSSION, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS**

#### **Introduction**

Cette étude a été réalisée dans l'objectif de décrire la relation qui existe entre la motivation des enseignants d'anglais et le rendement académique des élèves des six lycées du Département d'Education de l'Ouest à l'examen d'anglais de la session ordinaire du Baccalauréat première partie de l'année académique 2011-2012. Les quatre premiers chapitres ont précédé celui-ci qui synthétise les indications suivantes : résumé, discussion, conclusion et recommandations.

Ce dernier chapitre s'attarde à interpréter d'une façon synthétique les résultats présentés. Le chercheur interprète et commente les résultats obtenus. Dans un premier temps, il présente un bref résumé des résultats en ce qui concerne le comportement des variables, la motivation des enseignants et la réussite des élèves ainsi que les relations qui les opposent, ce qui correspond à la première préoccupation de la recherche. À la fin de ce chapitre, il énumère les suggestions relatives à des modifications qu'on pourrait apporter si on avait la possibilité de recommencer la recherche. Le but de cette étude est d'examiner les perceptions de la motivation des enseignants d'anglais et sa relation avec le rendement académique des élèves.

#### **Résumé**

##### **Problème**

Le chercheur a présenté au premier chapitre une description du problème, le but de

l'étude. De même, il y fait état de multiples conclusions de travaux d'autres chercheurs sur la problématique. Le problème a été posé et identifié. On a incorporé des termes clés pour limiter chaque recherche. Par exemple, les mots clés : motivation des enseignants et réussite des élèves, motivation des enseignants et tests normalisés de Baccalauréat.

On croit que le système scolaire haïtien souffre de beaucoup de carences ou d'insuffisance dont le manque de matériels didactiques appropriés et d'enseignants non-motivés. Certains pensent que l'enseignement de l'anglais en souffre encore plus, à cause de sa difficile approche, de l'exigence des méthodes spécifiques à l'enseignement d'une langue seconde et de sa grande sélectivité.

Cette étude avance l'hypothèse suivante: Il existe une relation entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académique des élèves des lycées du Département d'Education de l'ouest à l'examen d'anglais de la session ordinaire du Baccalauréat, première partie, de l'année académique 2011-2012.

La variable dépendante s'intitule ainsi: Rendement en anglais à l'examen officiel de la session ordinaire du Baccalauréat des élèves de Rhéto 2011-2012. La variable indépendante se lit comme suit: Motivation de l'enseignant d'anglais.

Dans cette étude, le chercheur s'est interrogé sur le problème de rendement académique des lycéens : la motivation de l'enseignant d'anglais des lycées du Département d'Education de l'Ouest et le rendement académique en anglais des élèves de Rhéto aux examens officiels de la session ordinaire du Baccalauréat de l'année académique 2011-2012.

Le chercheur voulait atteindre les objectifs qui suivent:

1. Déterminer la relation existante entre la motivation des professeurs d'anglais, son impact sur le rendement académique des élèves en anglais aux examens du Baccalauréat première partie 2011-2012.

2. Préciser certaines causes de déficiences dans la relation qui existe entre la motivation des enseignants d'anglais dans la plupart des lycées et son impact sur la réussite des élèves en anglais aux examens du Baccalauréat, première partie, 2011-2012.

Au deuxième chapitre du travail l'investigateur se fait le devoir de donner un compte rendu des études portant sur le même sujet, à savoir la motivation des enseignants et le rendement académique des élèves. Des études scientifiques ont révélé que le problème de la motivation des enseignants dans les institutions scolaires a suscité beaucoup d'attention autant que les méthodes d'enseignement utilisées pour le succès des élèves (Wahlstrom et Louis, 2008).

Les mêmes études scientifiques ont montré comment la théorie de la hiérarchie des besoins d'Abraham Maslow et la théorie secondaire de Mc Clelland ne se contredisent pas parce que la motivation est un ensemble de forces qui amorcent, orientent et maintiennent un comportement donné jusqu'à ce que le but soit atteint. Afin de mieux comprendre le fonctionnement de la motivation d'une personne. Cette étude présente rapidement quelques-unes des théories les plus connues dont la théorie traditionnelle de Taylor. Ces problèmes sont aggravés par les critiques de certains détracteurs ayant constaté cette incapacité à former des apprenants qui ne peuvent pas s'exprimer dans «la langue de Shakespeare» ni transférer leurs connaissances dans des situations particulières de la vie pratique et courante. (Perrenoud, 2001).

De fait, les attentes des élèves, des parents, des enseignants sont toutes étroitement associées au rendement des élèves lorsque les parents, les enseignants entretiennent des attentes élevées à l'égard des élèves. Ces derniers sont plus susceptibles d'avoir des attentes élevées envers eux-mêmes.

L'obscurantisme et les mesquineries de toutes sortes constituent-ils les causes véritables

de l'échec des lycéens du Département d'Education de l'Ouest en anglais? L'innovation dans les lycées du Département d'Education de l'Ouest suppose nécessairement la correction des problèmes énoncés préalablement. Il ne faut pas que les élèves subissent ce qu'on pourrait appeler des laissés pour compte qui ne bénéficient pas d'encadrements pédagogiques nécessaires Marzano et al. (2005).

### **Méthodologie**

Au troisième chapitre de notre travail, nous avons souligné à l'intention de nos éventuels lecteurs que notre étude s'inscrit dans le cadre de la recherche quantitative de type corrélationnel. Elle est conduite dans six lycées du Département d'Education de l'Ouest au niveau des classes de Rhéto. La population des élèves de la classe de Rhéto s'élève à 1,057 et celle des enseignants d'anglais à 18 soit trois enseignants d'anglais par lycée. Une entrevue a été réalisée exclusivement avec des responsables du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle au niveau de ces écoles afin d'obtenir leur autorisation à utiliser les palmarès des élèves de ces six lycées.

L'instrument utilisé par le chercheur est un questionnaire d'enquête composé de 20 questions sur la motivation des professeurs. Ce questionnaire renferme des questions ouvertes et d'observation des enseignants. Ce qui permet au chercheur d'explorer la motivation des enseignants. Les répondants ont la latitude de choisir comme réponse 1, le minimum ou, 5 le maximum. Ils ont trouvé un degré de fiabilité et de validité acceptable pour l'ensemble de l'instrument. Par exemple, Klassen et al. (2009) ont obtenu un rang de fiabilité qui varie de .71 à .94 dans cinq pays différents. De même, Wolters et Daugherty (2007) ont trouvé un alpha de Cronbach supérieurs à .80 pour l'instrument.



## Résultats

Les résultats analysés dans cette étude sont résumés aux paragraphes suivants:

Ces données descriptives de la performance académique des lycéens à l'examen d'Anglais se présentent ainsi. La performance des élèves en Anglais accuse un score minimal de cette variable de 60, une valeur maximale de 400 et une moyenne de 223.45 avec un écart type de 48.58. Elle présente une distribution moyenne normale sur une échelle de valeur allant de 0 à 400.

La motivation des enseignants décèle une moyenne de 70.30 sur une échelle possible de 20 à 100. On a 20 items et l'échelle de valeur va de 1 à 5. Ainsi on obtient 4,67 sur une échelle de 5 points. Les trois moyennes les plus faibles se retrouvent aux questions 9, 4 et 19. Ces trois éléments, avec une moyenne égale à 2.73, 2.32 et 2.13 respectivement, sont un peu moins que la moyenne, constituent une faible motivation. La plupart des moyennes sont plus proche de 4 et certaines plus proche de 5. On a trouvé une motivation acceptable dans la partie descriptive du chapitre 4.

Les moyennes les plus élevées se réfèrent à la capacité du professeur de développer une variété de stratégies d'évaluations ( $M = 4.67$ ,  $ET = .525$ ); le degré de stress face aux étudiants bruyants ( $M = 4.22$ ,  $ET = .756$ ), le degré de stress relatif à beaucoup de travail ( $M = 4.13$ ,  $ET = .708$ ). Mais les écarts-types les plus élevés se trouvent dans la capacité de faire calmer un étudiant qui est ennuyeux ou bruyant ( $M = 3.02$ ,  $ET = 1.283$ ), dans la capacité d'aider les étudiants à valoriser l'apprentissage ( $M = 3.42$ ,  $ET = 1.262$ ), et celle pour les étudiants de devenir une source de stress pour l'enseignant ( $M = 3.03$ ,  $ET = 1.248$ ).

Les moyennes les plus faibles se réfèrent à la capacité de fournir une explication supplémentaire quand les élèves sont confus ( $M = 2.73$ ,  $ET = .989$ ), la capacité de porter les

apprenants à suivre les principes ( $M = 2.32$ ,  $ET=1.165$ ), et au degré de stress relatif à la maintenance de la discipline dans la salle de classe ( $M = 2.13$ ,  $ET = 1.131$ ).

Au LFS les enseignants ont obtenu un score significativement plus élevé ( $M = 75.17$ ) que dans les autres lycées. Le LSE a suivi la marche avec le pointage un peu inférieur par rapport au lycée précédent ( $M = 73.66$ ). Les lycées LAG ( $M = 70.8$ ) et LAP ( $M = 70.21$ ) ont obtenu à peu près le même score, soit une différence insignifiante de .59 du score. Le lycée LMJ ( $M = 69.92$ ) démontre qu'il y a une différence significative de moyenne. Enfin, le lycée LTL a la moyenne la plus faible ( $M = 64.74$ ). Cette étude prouve clairement qu'il existe des contrastes énormes de moyenne entre les lycées.

Les moyennes les plus élevées se trouvent à la question 8 qui se réfère à la capacité du professeur à développer une variété de stratégies d'évaluation ( $M = 4.67$ ); la question 18 correspond au degré de stress face aux étudiants bruyants ( $M = 4.22$ ) et la question 14 se réfère au degré de stress relatif à beaucoup de travail ( $M = 4.13$ ).

Le chercheur a utilisé la recherche quantitative du type corrélationnelle au lieu de toutes les autres approches pour mettre en évidence les expériences partagées des participants. L'étude visait à déterminer comment la motivation de l'enseignant affecte le rendement académique des élèves. L'analyse statistique a retenu l'hypothèse nulle et l'hypothèse de la recherche est rejetée. Ce test montre qu'il n'existe pas de relation significative entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académique des élèves des lycées du Département d'Education de l'Ouest à l'examen d'anglais de la session ordinaire du Baccalauréat première partie de l'année académique 2011-2012.

Il a été prouvé que des différences significatives de motivation des enseignants entre les lycées ont été constatées ( $F_{(5, 2273)} = 96.921$ ,  $p = .000$ ).

## Discussion

Le faible rendement académique que les élèves des six lycées du Département d'Education de l'Ouest démontrent que ce cours d'anglais représente un défi à relever par le système éducatif en Haïti. Les résultats d'échec des élèves en anglais pourraient être déterminés par d'autres facteurs et non par la motivation des enseignants. Car il peut exister beaucoup d'autres facteurs influençant le rendement des élèves, comme le climat social, la moquerie des autres camarades, les problèmes familiaux, la pauvreté selon ce qu'exprime ce dicton : «ventre affamé n'a point d'oreilles». etc. Ce n'est pas la motivation des enseignants d'après les résultats obtenus qui posent un problème au rendement académique des élèves. Peut-être que les enseignants n'utilisent pas de bonnes techniques d'enseignement ou les méthodes ne sont pas les meilleures. Il se pourrait que les enseignants aient la motivation d'enseigner mais cela ne génère pas de motivation chez les élèves à apprendre. On pose toute une kyrielle de questionnements sur cet épineux problème.

C'est un truisme de dire que ces six lycées du Département d'Education de l'Ouest ne fonctionnent pas convenablement. Ceci pour plusieurs raisons dont la principale réside dans la structure et le fonctionnement anarchique du système éducatif haïtien. Comment peut-on améliorer le problème de ces six lycées à partir de la motivation des enseignants? Pareille question suscite d'autres interrogations. Cela signifie que les responsabilités doivent être assumées par l'élève en particulier. Alors fonctionnant dans le grand ensemble social l'élève jouirait pleinement d'un support collectif tout en apportant sa contribution personnelle.

A cet égard, le chercheur a tenté de soumettre le problème de ces six lycées du Département d'Education de l'Ouest sous la loupe d'une investigation sérieuse touchant tous les aspects du fonctionnement de ces écoles dénommées lycées. Pour ce faire, un questionnaire d'enquête de vingt questions a été élaboré et soumis aux acteurs concernés.

Dans le contexte haïtien, les principales victimes de cette situation sont les apprenants des écoles publiques, en particulier les élèves des lycées. La motivation des enseignants et son impact sur le rendement des élèves ont apporté des éléments de réponse à la question de recherche, à savoir, comment les enseignants d'anglais qui ont participé à cette étude ont-ils perçu leur motivation comme enseignant et son impact sur le niveau de réussite des élèves au test standardisé d'anglais au Baccalauréat? La motivation des enseignants et la réussite des élèves sont devenues l'objectif principal de l'étude en raison du niveau scolaire de l'école ciblée, la 11<sup>e</sup> année.

L'échantillon scolaire retenu pour ce travail a servi à répondre à la question précédente. Le lycée, en effet, est une institution créée, dirigée et financée par l'Etat haïtien dans la perspective sociale et politique de créer une élite et de lancer la société haïtienne dans la voie du progrès et de la civilisation par le biais de l'éducation. Le surprenant échec de ces écoles au Département d'Education de l'Ouest témoigne d'un profond problème, plus cuisant, dépassant de beaucoup de cadre restreint de ces écoles.

Le souci primordial est de prouver qu'un leadership efficace peut facilement renverser les dommages divers qu'a occasionné, qu'occasionne encore aujourd'hui et qui risque de se perpétuer dans le futur la déficience scolaire aux lycées du Département d'Education de l'Ouest. Ici et là on se demande si les parents ne sont pas aussi responsables de l'échec de leurs enfants. Certains attribuent ce problème à la pauvreté du curriculum en vigueur dans ces écoles. Ici encore, on récuse une telle pensée parce qu'elle n'est pas complète et suffisante.

Une catégorie pourrait identifier la cause de ce problème à l'incompétence ou à la mauvaise foi de la majorité des professeurs. Un autre facteur causant peut-être l'échec des élèves est l'alcool. La capacité des lycéens a diminué par le fait même qu'ils consomment de l'alcool. L'alcool est nocif tant à la sante physique qu'intellectuelle. Les théories motivationnelles

d'Archambault et Chouinard (2003) ont servi de cadre conceptuel à cette étude. Dix-huit professeurs d'anglais ont été interrogés.

Après avoir conduit ce travail d'investigation sur la relation qui existe entre la motivation de l'enseignant et le rendement académiques des élèves de six lycées dans l'Ouest, le chercheur a obtenu les résultats suivants : tout en se basant sur la théorie de la création de la loi (No Child Left Behind) NCLB en 2002, les enseignants des districts scolaires sont responsables des gains d'apprentissage des élèves tels que mesurés par les niveaux de réussite à l'examen, à la réussite d'un test standardisé. Pour aider à améliorer les résultats des élèves au baccalauréat, le lycée a mis en œuvre un modèle d'amélioration continue. Malgré la mise en œuvre de ce modèle, les scores des élèves ont diminué.

Liu et Ramsey (2008) ont identifié plusieurs facteurs qui expliquent pourquoi les élèves ont réussi : (a) des niveaux élevés de participation parentale, (b) des normes académiques élevées, (c) l'évaluation diagnostique comme stratégie de suivi des performances des élèves, et (d) un leadership fort de la part du directeur. On croirait que la motivation des enseignants se révèle cet autre facteur possible qui influence les résultats des élèves.

Même si l'enseignant est motivé, prêt à assumer ses responsabilités à enseigner sa classe, même s'il déploie des efforts raisonnables pour convaincre ses élèves à s'atteler à la tâche, à rédiger ses devoirs de maison, à se préparer pour les épreuves en classe et aussi pour les épreuves officielles le constat reste le même : pas de rendement académique. Cela ne dépend pas de l'enseignant puisque les élèves ne sont pas disposés à progresser académiquement. A ce sujet, un vieux dicton déclare : «on peut contraindre l'animal à franchir la rivière, mais jamais à boire de son eau.» Cependant dans certains cas, alors que l'enseignant n'est pas motivé, on peut constater qu'il y a rendement académique, parce que les étudiants assument leurs responsabilités. Les élèves atteignent les objectifs poursuivis en s'inscrivant dans la classe

d'anglais de l'étudiant. Parler une seconde ou une troisième langue est une excellente manière d'augmenter le champ d'opportunité de l'étudiant. Tout dépend de ce qu'il veut accomplir dans son cheminement.

En ce qui concerne l'échec des élèves, il est accordé aux concernés le privilège d'une découverte constante de leurs limites et de vastes possibilités qu'ils auront à apprendre de leurs lacunes. Pour le succès des élèves, il est impérieux de dépolitiser l'école. Cela les mettra à l'abri de toute ingérence et manœuvre politicienne. Ce faisant, le lycéen ne sera pas l'objet d'influence, d'incitation, ni d'intervention directe ou indirecte de la part des professeurs voulant régler leurs comptes avec le Ministère de tutelle, utilisent les élèves comme instrument de censure. N'ayant pas cette préoccupation, l'élève aura plus de temps à étudier, à réviser avant les examens afin d'obtenir une meilleure note.

Les résultats de cette étude nous ont permis de tirer cette conclusion à savoir : qu'il n'existe pas de relation entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académique des élèves des lycées du Département d'Education de l'Ouest à l'examen du Baccalauréat, première partie, de l'année académique 2011-2012. D'après les résultats obtenus, la corrélation entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académiques des élèves de ces six lycées démontrent qu'il n'y a pas de corrélation entre les variables.

La motivation des enseignants ne joue pas un rôle clé dans l'environnement d'apprentissage de la classe d'anglais. Par conséquent, on décèle que la motivation de l'enseignant n'est pas un facteur important pour la réussite des élèves dans leur classe.

Il n'existe donc pas de relation significative entre la motivation de l'enseignant d'anglais et le rendement académique des élèves des six lycées du Département d'Education de l'Ouest à l'examen d'anglais de la session du Baccalauréat, première partie, de l'année académique 2011-2012.

Les moyennes les plus élevées se trouvent en q08 qui se réfère à la Capacité du professeur de développer une variété de stratégies d'évaluations ( $M = 4.67$ ), en q 18 qui correspond au degré de stress face aux étudiants bruyants ( $M = 4.22$ ), et en q14 qui se réfère au degré de stress relatif à beaucoup de travail ( $M = 4.13$ ). La capacité de l'enseignant à calmer un élève qui est ennuyeux ( $M = 3.02$ ), en q13 correspondant à la capacité pour aider les étudiants à valoriser l'apprentissage ( $M = 3.42$ ), en q20 se référant à la perception du professeur sur la façon que les étudiants peuvent devenir une source de stress pour lui ( $M = 3.03$ ). Quand on compare les différents résultats, on voit que les enseignants n'ont pas un problème de motivation comme on le pensait.

Lorsque les enseignants règlent leurs différends avec le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, les élèves se joignent à eux se faisant ainsi des antagonistes or des protagonistes dépendant de leurs intérêts. Il appert que le lycée (LTL) qui se trouve au cœur même de la capitale obtienne la moyenne la plus faible tandis qu'au lycée (LFS) qui se situe à environ 65 kilomètres de la capitale, les enseignants ont obtenu un score significativement plus élevé que dans les autres lycées.

## **Conclusions**

Il appert de ce qui précède la conclusion suivante synthétisée en trois points fondamentaux :

1. L'échec des élèves des lycées du Département d'Education de l'Ouest à l'examen d'anglais durant l'année académique 2011-2012 peut être attribué à d'autres facteurs mais non à la motivation des enseignants. Car seulement trois éléments ont respectivement une moyenne égale à 2.73, 2.32 et 2.13 et constituent une faible motivation. La plupart des moyennes sont de préférence plus proches de 4 et d'autres plus proche de 5 car, les élèves

pourraient avoir beaucoup de lacunes dans les classes précédentes influençant leur apprentissage au niveau du secondaire.

2. La corrélation entre la motivation des enseignants et le rendement académique des élèves des lycées du Département d'Éducation de l'Ouest est quasiment inexistante.

3. Il est certainement approprié d'affirmer qu'il n'y a pas de relation entre les variables. Les enseignants ne sont responsables de l'échec des élèves à l'examen d'anglais de la session ordinaire du Baccalauréat, première partie, de l'année académique 2011-2012. La responsabilité de cet échec incombe aux élèves qui ne se sont pas préparés à passer cette épreuve.

### **Recommandations**

Selon les résultats obtenus, le chercheur est dans l'obligation de formuler les recommandations suivantes.

Au Ministère de l'Éducation Nationale et la  
Formation Professionnelle et aux professeurs

1. Que le Ministère de l'Éducation Nationale révise ses programmes et renforce l'enseignement de la langue par l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques plus appropriées.

2. Que le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle organise en faveur des enseignants d'anglais des séminaires de formation continue afin d'accroître leur professionnalisme.

3. Que le Ministère de l'Éducation Nationale renforce dans son curriculum la stratégie la plus importante à enseigner une langue étrangère, la mémorisation des mots, suivie d'activités d'anticipation, de lecture à haute voix, d'organigrammes graphiques, de prise de notes, d'écriture pour apprendre et d'enseignement réciproque.



4. Que le Ministère de l'Éducation Nationale emploie des enseignants hautement qualifiés et dont la compétence dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère est éprouvé.

5. Que les professeurs portent une attention particulière à la maîtrise de la lecture et à la littérature anglaise afin d'accroître la performance et le rendement des lycéens.

6. Que les professeurs fassent subir une évaluation aux élèves après chaque nouvelle leçon afin de tester leur compréhension du cours et de déterminer leurs besoins. Ceci guidera les enseignants dans l'orientation à donner à son enseignement et aidera l'élève à mieux assimiler la matière.

7. Que les professeurs prévoient de renforcer pédagogiquement les élèves qui n'ont pas la capacité d'apprendre au même rythme que les autres ainsi que ceux qui sont confrontés à de profondes difficultés d'apprentissage.

8. Que les enseignants apprennent aux élèves à relire ou à réviser des parties du texte qui ne sont pas claires, à rédiger un résumé de ce qu'ils lisent et à remplir un organisateur graphique ou un tableau contenant des informations importantes.

#### Aux futurs chercheurs

9. Que d'autres investigateurs enquêtent avec minutie sur ce sujet très intéressant parce que cette recherche est loin d'être exhaustive. Car, innombrables sont les hommes et les femmes talentueux et compétents sur le marché qui s'intéresseront à reformer et à restaurer la structure de tout système éducatif visant le rendement des étudiants et la motivation des enseignants. Basant sur une saine administration scolaire optant toujours pour le succès de tous ses étudiants.

APPENDICE A

INSTRUMENT

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE SUR LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS

Les énoncés suivants se rapportent à des facteurs qui peuvent affecter votre motivation en tant qu'enseignant, veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec chaque énoncé en choisissant l'option appropriée.

Pas du tout d'accord = 1 Pas d'accord = 2 Ni en désaccord ni d'accord = 3  
D'accord = 4 Tout à fait d'accord = 5

Ce qui motive le professeur	1	2	3	4	5
1. Je suis satisfait de ce que je réalise au travail					
2. Je me sens confortable au travail					
3. Que pouvez-vous envisager pour contrôler les mauvais comportements dans la salle de classe?					
4. Que pouvez-vous faire pour porter les apprenants à suivre les principes qui régissent la salle de classe ?					
5. Que pouvez-vous faire pour calmer un étudiant qui est ennuyant ou bruyant ?					
6. Que pouvez-vous faire pour établir un système de gestion de la classe avec chaque groupe d'étudiant ?					
7. Que pouvez-vous faire pour construire de bonnes questions pour l'élève ?					
8. Que pouvez-vous faire pour développer une variété de stratégies d'évaluations ?					
9. Que pouvez-vous faire pour fournir une explication supplémentaire quand les élèves sont confus?					
10. Que pouvez-vous faire pour développer des stratégies alternatives dans la classe?					
11. Que pouvez-vous faire pour motiver les élèves qui ne montrent peu d'intérêts à l'école?					
12. Que pouvez-vous faire pour aider les élèves à croire qu'ils peuvent bien faire à l'école?					
13. Que pouvez-vous faire pour aider les étudiants à valoriser l'apprentissage?					
14. Comment beaucoup de travail peuvent-ils constituer une grande source de stress?					
15. Comment beaucoup de devoirs / de responsabilités à cause de l'absence des professeurs peuvent-ils constituer une source de stress?					
16. Comment une classe pléthorique (une classe contenant beaucoup d'élèves) peut-elle constituer une source de stress?					
17. Comment se montrer responsable vis à vis des étudiants peut constituer une source de stress ?					
18. Comment des étudiants bruyants peuvent-ils constituer une source de stress ?					
19. Comment maintenir la discipline dans la classe peut-être une source de stress?					
20. Comment comprendre les étudiants peut-il constituer une source de stress?					

## APPENDICE B

### MESURE DE FIABILITÉ

RELIABILITY/VARIABLES=q01 q02 q03 q06 q07 q08 q10 q12 q13 q14 q15 q16 q17  
q18 q20 q04r q05r q09r q11r q19r

## Fiabilite

		N	%
Casos	Válido	1726	75.7
	Excluido <sup>a</sup>	553	24.3
	Total	2279	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.740	20

APPENDICE C

STATISTIQUE DESCRIPTIVE

### Statistiques Descriptives

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
SScore	2279	60	400	223.45	48.575
N válido (por lista)	2279				

### Statistiques Descriptives

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Motivation	2279	52	85	70.30	8.127
N válido (por lista)	2279				

DESCRIPTIVES VARIABLES=q01 q02 q03 q06 q07 q08 q10 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q20 q04r q05r q09r q11r q19r

### Statistiques Descriptives

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
q08	2279	3	5	4.67	.525
q18	2279	2	5	4.22	.756
q14	2279	2	5	4.13	.708
q15	2279	3	5	4.04	.712
q10	2279	1	5	4.01	1.024
q02	2279	2	5	3.99	.834
q17	2279	1	5	3.96	.868
q16	2279	1	5	3.92	.899
q01	1829	2	5	3.86	.837
q07	2243	1	5	3.79	.931
q03	2279	1	5	3.75	1.027
q12	2279	1	5	3.68	1.063
q13	2279	1	5	3.42	1.262
q11r	2244	1	5	3.33	1.060
q06	2279	1	5	3.19	1.162
q20	2279	1	5	3.03	1.248
q05r	2279	1	5	3.02	1.283
q09r	2247	1	5	2.73	.989
q04r	2279	1	5	2.32	1.165
q19r	2279	1	5	2.13	1.131
N válido (por lista)	1726				

APPENDICE D

TEST D'HYPOTHESE



### Corrélations

		Motivation	SScore
Motivation	Corrélation de Pearson	1	-.015
	Sig. (bilateral)		.489
	N	2279	2279
SScore	Correlación de Pearson	-.015	1
	Sig. (bilateral)	.489	
	N	2279	2279

APPENDICE E

ANALYSES ADDITIONNELLES

## ANOVA

SScore

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	63695.410	5	12739.082	5.452	.000
Dentro de grupos	5311301.363	2273	2336.692		
Total	5374996.773	2278			

## SScore

Student-Newman-Keuls<sup>a,b</sup>

Lycee	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
LMJ	375	216.41	
LFS	332	217.73	
LTL	479	221.85	221.85
LAP	469	225.38	225.38
LS	321		230.22
LAG	303		230.83
Sig.		.058	.057

## ANOVA

Motivation

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	26438.423	5	5287.685	96.921	.000
Dentro de grupos	124007.085	2273	54.557		
Total	150445.508	2278			

## Motivation

Student-Newman-Keuls<sup>a,b</sup>

Lycee	N	Subconjunto para alfa = .05			
		1	2	3	4
LTL	479	64.74			
LMJ	375		69.92		
LAP	469		70.21		

LAG	303		70.80		
LS	321			73.66	
LFS	332				75.17
Sig.		1.000	.240	1.000	1.000

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 367.778.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

## REFERENCES

- Abbate-Vaughn, J. (2004). The things they carry: Ideology in an urban teacher professional community. *Urban Review*, 36(4), 227-249. <https://doi.org/10.1007/s11256-004-2082-0>
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00168>
- Ainley, M. et Hidi, S. (2002). Dynamic measures for studying interest and learning. Dans P. R. Pintrich et M. L. Maehr (Éds.), *Advances in motivation and achievement: New Directions in measures and methods* (Vol. 12, pp. 43-76). Elsevier Science.
- Ainley, M., Frydenberg, E. et Russell, J. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications/resources/profiles/schooling\\_issues\\_digest\\_motivation\\_engagement.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications/resources/profiles/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm)
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2<sup>e</sup> éd.). G. Morin.
- Ballet, K. et Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: Disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum studies*, 40(1), 47–67. <https://doi.org/10.1080/00220270701516463>
- Bartunek, J. M. (2003). *Organizational and educational change: The life and role of a change agent group*. Mahwah & London.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31. <https://10.1191/1362168806Pr18Z02>
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2<sup>e</sup> éd.). Lawrence Erlbaum.
- Crahay, L. et Verschaffel, E. (2005). *Apprendre et enseigner les mathématiques. Enseignement et apprentissage des mathématiques: Que disent les recherches pédagogiques?* De Boeck.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Crocco, M. S. et Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability: Urban educators speak out. *Urban Education*, 42, 512-535. <https://doi.org/10.1177/0042085907304964>

- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54, 129–152. <https://doi.org/10.17763/HAER.54.2.M07133P087795H38>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. et Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford University.
- Day, C., Elliot, B. et Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563–577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, A. et Thrash, T. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156. <https://doi.org/10.1023/a:1009057102306>
- Elliott, J. (2008). *Western influences on the East, Eastern influences on the West: Lessons for the East and West*. <http://www.apera08.org/>
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey Bass.
- Gates, G. S. (2007). *Emerging thought and research on student, teacher, and administrative stress and coping*. Information Age.
- Gérard, F. M. (2009). *Enseigner aujourd'hui: Evaluer des compétences* (2<sup>e</sup> éd.). Louvain-la-Neuve.
- Gigante, N. et Firestone, W. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 302-331. <https://doi.org/10.1108/09578230810869266>

- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Goodson, I. et Sikes, P. (2001). *Life-history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. Dans K. Leithwood et P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-696). Kluwer Academic.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111, 2055–2100.
- Gustin, A. (2001). *Management des établissements scolaires: De l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique*. De Boeck Université.
- Hargreaves, A. et Fink, D. (2008). Distributed leadership: Democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46, 229-240. <https://doi.org/10.1108/09578230810863280>
- Harris, S. L. (2000). Behave yourself: A survey of teachers reveals principal behaviors that promote a positive school climate and support teacher quality and student learning. *Principal Leadership*, 1(3), 36-39.
- Hatch, J. A. (1999). What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 229–242. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00038-9)
- Imber, M., van Geel, T., Blohuis, J. C. et Feldman, J. (2014). *A teacher's guide to education law* (5<sup>e</sup> ed.). Routledge.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortage. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. et Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>.
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kohn, A. (2000). *The schools our children deserve: Moving beyond traditional classrooms and "tougher standards"*. Mariner Books.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Li, N. (2006). Researching and experiencing motivation: A plea for ‘balanced research’. *Language Teaching Research*, 10(4), 437–456. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr206pr>
- Lieberman, A. et Mace, D. H. P. (2009). The role of ‘accomplished teachers’ in professional learning communities: Uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 459-470. <https://doi.org/10.1080/13540600903057237>
- Linnenbrink, E. A. et Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- Liu, X. S. et Ramsey, J. (2008). Teachers’ job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010>
- Livsey, C. R. et Palmer, P. J. (1999). *The courage to teach. A guide for reflection & renewal*: Jossey-Bass.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxy, B. D. et Nguyen T. S. T. (2006). The politics of distributing leadership. Reconsidering leadership distribution in two Texas elementary schools. *Educational Policy*, 20(1), 163–196. <https://doi.org/10.1177/0895904805285375>
- McLaughlin, M. et Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I. et Gurtner, J. L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(4). <https://doi.org/10.4000/osp.5788>



- Pepel, P. (2002). *Se former pour enseigner* (3<sup>e</sup> ed.). Dunod.
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (3<sup>e</sup> ed.). Morata.
- Petrovich, J. et Wells, A. S. (2005). *Bringing equity back: Research for a new era in American educational policy*. Teachers College Press.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226. <https://doi.org/10.1177/0013161X07312958>
- Presscau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Les Éditions de la Chenélière.
- Quesnel, C., Allard, J., Caron-Bouchard, M., Deslauriers, B. et Dumas, P. (2006). *Accompagnement virtuel personnalisé: Motivation et réussite scolaire*. Collège Jean-de-Brébeuf.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Open University Press.
- Ruff, W. G. et Shoho, A. R. (2005). Understanding instructional leadership through the mental models of three elementary school principals. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 554-577. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269621>
- Scribner, J. P., Hager, D. et Warne, T. (2002). The paradox of professional community: Tales from two high schools. *Educational Administration Quarterly*, 38, 45-76. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381003>
- Sikes, P. et Everington, J. (2001). Becoming an RE teacher: A life history approach. *British Journal of Religious Education*, 24(1), 8-19. <https://doi.org/10.1080/0141620010240102>
- Spender, J. C. et Kijne, H. (Eds.). (2012). *Scientific Management: Frederick Winslow Taylor's Gift to the World?* Springer Science & Business Media.
- Sussman, S., Earleywine, M., Wills, T., Cody, C., Biglan, T., Dent, C. W. et Newcomb, M. D. (2004). The motivation, skills, and decision-making model of "drug abuse" prevention. *Substance Use & Misuse*, 39(10-12), 1971-2016. <https://doi.org/10.1081/LSUM-200034769>
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.

- Wagner, S. E. (2012). Age grading in sociolinguistic theory. *Language and Linguistics Compass*, 6(6), 371-382. <https://doi.org/10.1002/lnc3.343>
- Wahlstrom, K. L. et Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
- Weidmann K. M.-C. et Vermette, R. (Eds.). (2009). *La France au XXI siècle: Nouvelles perspectives*. Summa Publications.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing, biographic narrative and semi-structured methods*. Sage.
- Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 71-105. <https://doi.org/10.1177/00131619921968473>
- White, E. (2006). *Conseils aux éducateurs, aux parents et aux étudiants*. Vie et Santé.
- Wiggins, G. et McTighe, J. (2001). *Understanding by design*. Pearson.
- Wolters, C. A. et Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Wong, J. L. M. et Tsui, A. B. M. (2007). How do teachers view the effects of school-based in-service learning activities? A case study in China. *Journal of Education for Teaching*, 33(4), 457–470. <https://doi.org/10.1080/02607470701603290>
- Zhou, J. et Reed, L. (2005). Chinese government documents on teacher education since the 1980s. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 201–213. *classrooms and" tougher standards"*. Houghton Mifflin Harcourt.