



جامعة بجاية  
Tasdawit n Bgayet  
Université de Béjaïa

*Université Abderrahmane Mira Bejaia  
Faculté des Sciences Humaines et Sociales  
Département des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*

## ***Mémoire de fin de cycle***

*En vue de l'obtention d'un Master en Sciences et Techniques des Activités  
Physiques et Sportives*

*Filière : Activité Physique et Sportive Educative  
Spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire*

### **Thème :**

***Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants  
d'EPS Etude comparative : Lycées - CEM***

#### **Réalisé par :**

- *Maouche Massinissa*
- *Mekhoukh Yamina*

#### **Encadré par :**

*D' Idir Abdenour*

#### **Membres de jury :**

- *Pr. Zaabar Salim*
- *M<sup>r</sup>. Bouafia Rafik*

***Année Universitaire : 2018/2019***

## Remerciements

### *Remerciements*

*En préambule à ce mémoire nous remercions Allah qui nous a doté d'une grande volonté et qui nous a aidé et nous a donné le courage, la force et la patience d'accomplir ce travail.*

*Nos remerciements sont adressés en premier lieu à Dr Idir Abdenour notre encadreur pour l'attention qu'il nous a accordé et ce, malgré ses charges académiques et professionnelles, et pour nous avoir orienté dans le bon sens quant à l'élaboration de ce mémoire.*

*Nous exprimons nos sincères gratitude à tout le personnel encadreur du département des STAPS, aux professeurs particulièrement.*

*Enfin, à tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin dans la réalisation de ce travail.*

*Yamina et Massinissa.*

*Dédicaces*

*Je dédie ce travail :*

*À Mes Chers Parents Ma Mère Et Mon Père*

*Pour Leurs Patience, Leurs Amour, Leurs Soutien Et*

*Leurs Encouragements.*

*À Mon Frère Nassim, À Mes Sœurs Nassima, Chafia Et*

*Célina, À Toute Ma Famille Et Tous Mes Amis, À Tous*

*Ceux Qui M'ont Aidé De Près Ou De Loin À Réaliser*

*Ce Travail Et À Mon Binôme*

*Yamina*

*Massinissa*

*Dédicaces*

*Je dédie ce travail :*

*À Mes Chers Parents Ma Mère Et Mon Père*

*Pour Leurs Patience, Leurs Amour, Leurs Soutien Et  
Leurs Encouragements.*

*À Mes Deux Sœurs Djamila et Zahra, À Toute Ma  
Famille, À tous Mes Amis, À Tous Ceux Qui M'ont  
Aidé De Près Ou De Loin À Réaliser Ce Travail Et À*

*Mon Binôme*

*Massi*

*Yamina*

## Liste des Tableaux

---

### Liste des tableaux :

Tableau	Titre	Page
<b>N°01</b>	Tableau représente les établissements et le nombres des enseignants de notre échantillon dans les lycées de Bejaia	<b>27</b>
<b>N°02</b>	Tableau représente les établissements et le nombres des enseignants de notre échantillon dans les CEM de Bejaia	<b>28</b>
<b>N°03</b>	Tableau représente les moyennes générales du SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM	<b>31</b>
<b>N°04</b>	Tableau représente la différence entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon le 1 <sup>er</sup> axe (SEP dans l'engagement des élèves)	<b>32</b>
<b>N°05</b>	Tableau représente la différence entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon le 2 <sup>eme</sup> axe (SEP dans les stratégies d'enseignement)	<b>32</b>
<b>N°06</b>	Tableau représente la différence entre le SEP des enseignants des Lycées et ceux des CEM selon le 3 <sup>eme</sup> axe (SEP dans la gestion de la classe)	<b>33</b>
<b>N°07</b>	Tableau représente les moyennes du SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon leurs expériences	<b>34</b>

## Liste des Figures

---

### Liste des figures :

Figure	Titre	Page
<b>N°01</b>	Image représente le logiciel utilisé dans l'analyse statistiques de nos résultats.	<b>29</b>
<b>N°02</b>	Secteur représente le pourcentage du SEP des enseignants des lycées et des CEM selon les moyennes générales	<b>31</b>
<b>N°03</b>	Graphique représente la différence entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon les trois (03) axes	<b>34</b>
<b>N°04</b>	Courbe représente le pourcentage du SEP des enseignants des lycées et des CEM selon leurs expériences.	<b>35</b>

## Liste des Abréviations

---

### Liste des Abréviations :

**SEP** : Sentiment d'Efficacité **P**ersonnelle.

**EP** : Education **P**hysique.

**EPS** : Education **P**hysique et **S**portive.

**APS** : Activité **P**hysique et **S**portive.

**UNESCO** : Organisation des Nations Unis pour l'Education, la Science et la Culture.

# Sommaire

---

<b>Remerciements</b> .....	<b>I</b>
<b>Dédicaces</b> .....	<b>II</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>IV</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>V</b>
<b>Liste des abréviations</b> .....	<b>VI</b>
<b>Sommaire</b> .....	<b>VII</b>
<b>Introduction et Problématique</b> .....	<b>2</b>
<b>Hypothèses</b> .....	<b>3</b>
<b>Définition des concepts</b> .....	<b>4</b>
<b>I. Revues de littérature</b>	
<b>1. Théorie sociocognitive</b> .....	<b>6</b>
<b>2. L'efficacité personnelle</b> .....	<b>6</b>
2.1. Le sentiment d'efficacité personnelle.....	<b>6</b>
2.2. Les sources d'auto efficacité.....	<b>8</b>
2.3. Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.....	<b>9</b>
2.4. L'influence du SEP des enseignants.....	<b>11</b>
<b>3. L'engagement des élèves</b> .....	<b>12</b>
3.1. L'engagement scolaire.....	<b>12</b>
3.2. Le désengagement scolaire.....	<b>13</b>
3.3. L'engagement des élèves dans la pratique sportive en cours d'EPS.....	<b>13</b>
<b>4. Les Stratégies d'enseignement</b> .....	<b>14</b>
4.1. Définition.....	<b>14</b>
4.2. Types de stratégies d'enseignement.....	<b>15</b>
4.2.1. L'enseignement direct.....	<b>15</b>
4.2.2. L'enseignement indirect.....	<b>15</b>
4.2.3. L'enseignement interactif.....	<b>16</b>
4.2.4. L'apprentissage expérientiel.....	<b>16</b>
4.2.5. L'étude indépendante.....	<b>17</b>
<b>5. La gestion de classe</b> .....	<b>18</b>



## Sommaire

---

<b>6. La pratique enseignante</b> .....	<b>19</b>
<b>7. La formation des enseignants d'EPS</b> .....	<b>20</b>
<b>II. Cadre méthodologique</b>	
<b>1. Méthodologie</b> .....	<b>25</b>
<b>2. Tache de la recherche</b> .....	<b>25</b>
<b>3. Choix de la méthode et l'instrument de collecte de données</b> .....	<b>25</b>
3.1. Méthodes d'analyses bibliographiques .....	<b>25</b>
3.2. L'échelle d'évaluation du SEP des enseignants .....	<b>25</b>
<b>4. Description de la population et de l'échantillon</b> .....	<b>26</b>
4.1. La population .....	<b>26</b>
4.2. L'échantillon .....	<b>27</b>
4.3. Lieu d'enquête .....	<b>27</b>
4.4. Durée d'enquête .....	<b>28</b>
<b>5. Technique de présentation des résultats de la recherche</b> .....	<b>28</b>
<b>6. L'objectif de la recherche</b> .....	<b>29</b>
<b>7. L'intérêt de la recherche</b> .....	<b>29</b>
<b>III. Cadre pratique</b>	
<b>1. Analyse et interprétation des résultats</b> .....	<b>31</b>
1.1. Comparaison entre le SEP des enseignants des Lycées et ceux des CEM selon les axes .....	<b>31</b>
1.2. Comparaison entre le SEP des enseignants des Lycées et ceux des CEM selon leurs expériences .....	<b>34</b>
<b>2. Discussion des résultats</b> .....	<b>36</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>42</b>
<b>Limites de la recherche</b> .....	<b>42</b>
<b>Suggestions et recommandations</b> .....	<b>42</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>45</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>50</b>

# INTRODUCTION

### **Introduction et Problématique :**

Selon Albert Bandura, les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leurs efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent. Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts.

Au cours des quinze dernières années, de multiples études se sont intéressées à l'auto efficacité des enseignants. Gibson et Dembo (1984) définissent ce construit comme la croyance que l'enseignant a de sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves. La théorie sociocognitive de Bandura (1977, 1982, 1997) fournit un cadre théorique pour l'étude de l'auto efficacité. Selon cette théorie, le sentiment d'auto efficacité constitue la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche (Bandura, 1982, 1993). Plus grand est le sentiment d'auto efficacité, plus élevés sont les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leurs poursuite (Bandura, 1982, 1993). Le sentiment d'auto efficacité est un construit multifactoriel (Bandura, 1977, 1997). Bandura établit une distinction entre les résultats tangibles et les attentes d'efficacité, de telle sorte que les gens peuvent croire que certaines actions vont produire certains résultats (attentes de résultats), mais s'ils ne se sentent pas capables d'exécuter ces actions, ils ne pourront ni les initier ni persister à les accomplir (attentes d'efficacité).

En effet, les enseignants qui ont un fort sentiment d'efficacité personnelle tendent à être plus motivé au travail, à utiliser de meilleures stratégies de résolution de problèmes et à utiliser des méthodes d'enseignement plus efficaces. (Eslami, Fathi 2008 ; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frênette 2012, Martin et all 2008) D'ailleurs, en milieu académique, il a été mis en évidence que lorsque les enseignants sont empreints d'un fort sentiment d'efficacité personnelle, ils cherchent à optimiser la planification et l'organisation des activités en classe, ils sont plus ouverts aux idées à expérimenter de nouvelles méthodes et ils répondent mieux au besoin des élèves.

## Introduction

---

Enfin au plan personnel des enseignants au fort sentiment d'efficacité personnelle ont tendance à s'engager et préserver davantage dans la profession, en plus de mieux gérer leurs émotions et leurs stress, d'avoir une attitude plus positive, de se sentir plus satisfaits au travail et ils présentent moins de risques de vivre un épanouissement professionnel que leurs collègues ayant un SEP moins élevé.

Dans notre recherche nous allons parler sur l'auto efficacité des enseignants d'EPS, dont nous allons réaliser une étude comparative entre le SEP des enseignants d'EPS du lycée et ceux du CEM, par le biais d'une échelle de mesure pour essayer de déterminer : Qui d'entre les enseignants d'EPS des lycées ou des CEM ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé ?

### **Hypothèses :**

Nous supposant que :

- Les enseignants du lycée ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que ceux du CEM.
- Le SEP des enseignants d'EPS du lycée est plus élevé que ceux des CEM dans :
  - L'engagement des élèves.
  - Les stratégies d'enseignement.
  - La gestion de la classe.

### Définition des concepts :

#### 1. L'auto efficacité des enseignants :

Legendre (2005) définit le sentiment d'auto-efficacité comme : « qualité de ce qui atteint ses buts et ses objectifs ».

Bandura (1997) donne une définition claire et plus profonde « l'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façons à maîtriser les évènements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (Human agency).si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou préserver en face des difficultés ».

#### 2. L'enseignant d'EPS :

Pour devenir professeur d'EPS, les transformations institutionnelles dans la formation des enseignants ont amené de nombreuses réflexions quant à la professionnalisation de ce métier et aux professionnalités qui y sont développées. Le professionnel recherché par l'institution répond à un profil différent selon les époques : animateur, technicien-applicateur, ingénieur-régulateur, concepteur-praticien réflexif. L'étude de l'épreuve professionnelle du concours et de ses rapports de jury en atteste. Les propos tenus par les enseignants-stagiaires témoignent qu'ils convoquent finalement toutes ces professionnalités « historiques » pour faire face au « choc de la réalité ».

REVUE DE  
LITTÉRATURE

### **1. La théorie sociocognitive :**

Le psychologue Albert Bandura, né en 1925 au Canada, est à l'origine de la théorie sociocognitive du fonctionnement psychologique dans laquelle s'inscrit le sentiment d'auto-efficacité. (Legendre, 2005, p.227) le définit comme : « un domaine d'étude et de recherches, à l'intersection psychologiques, cognitives, développementales, personnelles et sociales qui s'intéresse à la façon dont un enfant produit les inférences de plus en plus complexes au regard des attributs psychologiques d'autrui (pensées, émotions, intentions, et points de vue) ». Ainsi il s'agit d'une psychologie sociale en ce qu'elle accorde dans le fonctionnement humain, son comportement et son environnement. Bandura élabore un modèle qu'il a nommé : « causalité triadique réciproque » dans lequel les facteurs interne à la personne constituée par les événements vécus de façon effectuée, cognitive, biologique et la perception et plus particulièrement les perceptions d'auto-efficacité qui nous intéresse. (Cité par Olsommer et voyame-egger, 2015, p.07).

De plus, cette théorie s'inscrit dans le cadre psychologique cognitive dont la personne reconnaît ses capacités de résoudre des tâches précises et gérer les situations autour de soi par l'élaboration de schémas d'action ou encore l'acquisition de nouvelles connaissances par la pensée réflexive. Comme la relève (Carré, 2004, p.18) « la symbolisation de l'expérience nous permet de donner à nos vies une forme, un sens et une continuité ».

Dès lors ce qui est mentionné auparavant, (Bandura 1977) nous parle sur l'auto-efficacité comme : « toutes comportements est conditionné par un sentiment d'auto-efficacité qui témoigne des croyances d'une personne en sa capacité à exécuter les actions nécessaires pour atteindre une performance recherchée ». (Cité par Lefbvre et thibodeau, 2015, p.25).

### **2. L'efficacité personnelle :**

#### **2.1. Le sentiment d'auto-efficacité :**

Chaque être humain possède son histoire personnelle, une histoire qui se construit entre autres par l'effet de l'environnement sur celui-ci, mais aussi de la capacité de cette être humain à interagir sur son environnement afin de provoquer des changements désirables ou non sur sa vie par le biais d'un potentiel immense qu'il peut actualiser dans l'action afin d'atteindre ses buts et réaliser ses rêves.

En regard de l'abondante littérature scientifique ayant essaimé depuis A. Bandura sur le sujet, on peut déduire que le sentiment d'auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle, l'efficacité personnelle et le sentiment de compétence personnelle sont autant de terme qui recouvrent une même réalité. (Cité par Olsommer et voyame-egger, 2015, p.08) c'est-à-dire ces derniers sont de la même expression, de la même explication et de la même définition. (Legendre, 2005, p.538) définit le sentiment d'auto-efficacité comme : « qualité de ce qui atteint ses buts et ses objectifs ». Donc SEP fait référence à la croyance de l'individu en sa capacité à réaliser ou non une tâche dans un contexte donnée et au sentiment que ses actions produiront les résultats comptés (Bandura, 2003). (Cité par Gaudreau, 2013, p.17).

Le SEP est un concept bidimensionnel qui se compose de croyances et d'attentes. C'est donc la croyance que l'individu se fait de sa capacité à atteindre un objectif qu'il s'est fixé en attendant un résultat bien précis. Pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité est un fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui si les gens ne sont pas convaincus qu'ils puissent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de préserver face aux difficultés. (Cité par le Collectif de l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle autour de l'œuvre d'A. Bandura., 2004, p.01), une personne avec un niveau élevé d'habilités et de grandes connaissances peut ne pas être efficace dans ses actions si son sentiment d'efficacité personnelle est faible et interfère sur sa capacité de poser les bons gestes pour parvenir ses buts, et ce, particulièrement dans des circonstances difficiles. (Bandura 2003). (Cité par Gaudreau et al, 2015, p.85).

De plus ce concept peut être mis en lien direct avec d'autres types de différentes théories, tels attentes de résultats en relation avec la théorie de buts, les attentes de résultats en relations avec la théorie de la valeur d'attentes et les attributions causales en relation avec la théorie de l'attribution de la motivation. (Olsommer et voyame-egger, 2015, p.09),pour cette dernière comme le rappelle (Bandura, 2003 , p.188) « les croyances d'efficacité personnelle jouent un rôle central dans la régulation cognitive de la motivation », c'est-à-dire dès qu'un individu est face à une action à réaliser ou à agir, la confiance en ses capacités vas l'influencer dans ses choix ainsi ses croyances personnelles en son efficacité vont également avoir un impact sur sa motivation à continuer son action ; par ailleurs le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre les facteurs personnels, les comportements et les circonstances environnementales.



D'après cette approche, les facteurs personnels (cognitions, émotions et états psychologiques), les comportements (expériences, modèles d'action...) interagissent les uns avec les autres d'une manière simultanée et réciproque, influençant ainsi le fonctionnement de la personne. (Gaudreau et al, 2015, p.35).

Enfin, pour bien comprendre ce que recouvre le terme de l'auto-efficacité, Bandura (1997) (cité par Carré, 2004., p.41) donne une définition claire et plus profonde « l'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façons à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (Human agency).si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou préserver en face des difficultés ».

### **2.2. Les sources d'auto efficacité :**

Dans une monographie traduite en français, (Bandura 2003), expose un modèle théorique du SEP et définit plus précisément les quatre sources d'informations à l'origine du SEP :

#### **→ Les expériences de maîtrise :**

(Bandura, 2003, p.125) « Les expériences actives de maîtrise constituent la plus influent d'informations sur l'efficacité personnelle par ce que se sont elle qui démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir ».

Les succès résultant d'efforts soutenus construisent un SEP résilient.

Les expériences de maîtrise contribuent facilement au développement du SEP seulement si la personne attribut sa réussite à ses aptitudes personnelles ; à l'inverse les expériences d'échecs viennent miner cette croyance, c'est-à-dire l'échec répété a un effet négatif sur le sentiment d'efficacité personnelle. (Gaudreau, 2013, p.18).

D'une façon générale, les échecs, les succès et les performances antérieures fournissent ainsi des informations sur le sentiment de l'individu. (Carré 2004) « Plus un individu vivra le succès plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles ». (Cité par Pascal, 2013, p.12).

#### **→ Les expériences vicariantes :**

L'apprentissage vicariant ou le modelage social est un apprentissage socio constructif par des observations, dont les individus construisent leurs croyances d'efficacité personnelle en se basant sur leurs propres expériences, mais aussi en observant celles des autres et en les

comparant (Bandura 2003, Lecomte 2004). (Cité par Gaudreau, 2013, p.18), par exemple, faire des observations pertinentes des collègues de travail dans l'action d'enseignement peuvent permettre à un enseignant d'aspirer à devenir aussi efficace que ses collègues et à se persuader de son potentiel à exercer la même tâche auprès des élèves, d'ailleurs, d'après (Carré 2004) « le fait d'observer des paires vivre sans controverse une situation jugée probablement peut renforcer la propre croyance en leurs capacités de réussir ». (Cité par Pascal, 2013, p.12).

### → **La persuasion verbale :**

La troisième source du SEP est la persuasion sociale ou verbale. Des études effectuées dans le domaine ont permis de démontrer que les personnes que l'on persuade verbalement qu'ils possèdent les ressources nécessaires de certaines activités fournissent plus d'efforts et persévèrent d'avantage que ceux qui doutent de leurs capacités. (Bandura 2003, Poulon 2007). (Cité par Gaudreau, 2013, p.19). Comme la montre (Carré 2004) « la persuasion verbale se fait par un feed-back évaluatif, des encouragements et des avis de personnes significatives » (cité par Pascal, 2013, p.12). Donc elle englobe l'ensemble des encouragements de critiques et de soutiens (Lecomte 2004) « la persuasion verbale peut fournir à l'individu aux prises avec une difficulté une source importante d'informations pour maintenir son sentiment d'auto-efficacité ». (Cité par Olsommer et voyane-egger, 2015, p.13).

### → **Les états physiologiques et émotionnels :**

Au cours de processus d'auto-évaluation de ses capacités, une personne se base en partie de l'information transmise par son état physiologique et émotionnel. (Bandura 2007, Van Dinther et al ... 2011) « Si la personne se sent bien en effectuant ou à l'idée d'effectuer une tâche c'est qu'elle se croit en mesure de la réussite. A l'inverse si le fait de faire l'action ou de l'envisager génère physique et émotionnels, elle se considérât comme inapte de réussir ». (Cité par Lefebvre et al, 2015, p.24). Par exemple, des tremblements ou un sentiment de panique au cours d'une activité jugée stressante peuvent être interprétés comme signe d'incompétence chez l'individu (Bandura 2003). (Cité par Gaudreau, 2013, p.19) c'est-à-dire l'état émotionnel et physiologique peut influencer sur le sentiment d'efficacité personnelle par le biais de l'interprétation que fait la personne de certains signes de son état physique et émotionnel. (Clément et al, 2018, p.03).

## **2.3. Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants :**

(Aston et Webb, 1982). (Cité par Gaudreau et al, 2012, p.85), sont les premiers à avoir appliqué la théorie de l'auto-efficacité des enseignants. Ils font état de deux dimensions en

présence dans ce concept d'auto-efficacité. La première renvoie selon eux au sentiment générale (teaching efficacy) et fait référence aux attentes de résultats qui sont définies par Bandura(1977) comme : « l'estimation qu'une personne se fait des résultats qu'entraîne un comportement donné » (cité par Pavial, 2017, p.23), c'est-à-dire « la croyance de l'enseignant à l'effet que l'enseignement peut influencer la réussite scolaire des élèves malgré les influences familiales, le statut socio-économique et les autres facteurs extrascolaires(attentes de résultats) ». Cité par (Gaudreau et al 2012, p.85). Le deuxième renvoi au SEP des enseignants (personal efficacy) issue des travaux d'Albert (Bandura 1977) qui postule que « les attentes d'efficacité personnelle d'une personne déterminent comment celle-là va ajuster ses comportements en fonction de ses attentes d'efficacité, quels efforts elle fournira et à quel point ces efforts sont soutenus face à l'adversité » (cité par Pavial, 2017, p.23). En d'autres mots, si une personne se dit : « je me considère efficace pour atteindre un certain objectif » alors cette personne mettra en œuvre toutes les actions qu'elle juge nécessaire pour atteindre son objectif, et quelle que soit les difficultés rencontrées.

Par la suite (Gilson et Dembo 1984) ont mis au point une échelle pour évaluer le SEP des enseignants (la teacher efficacy scale), comprenant le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Elles définissent le SEP des enseignants comme : « la croyance que l'enseignant a de capacité à influencer l'apprentissage des élèves » (cité par Dussault et al, 2001, p.181). Ensuite elles englobent toutes fois deux aspects distincts du SPE de l'enseignant : la croyance de posséder les compétences professionnelles nécessaires pour agir efficacement dans une situation donnée, deuxièmement, la croyance que ses actions produiront les effets escomptés chez les élèves. (Gaudreau et al, 2012, p.85).

Pour (Gibson et Dembo, 1984), les deux facteurs du SEP des enseignants sont :

→ **Le sentiment d'efficacité générale :**

C'est la croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit des conduites extérieures au milieu scolaire. Il s'agit aussi de la croyance que les élèves sont éducatibles sans aucune spécification concernant les individus responsables et la façon d'y arriver ne soit donnée. (Ross, Bradley et Gadala 1996) (cité par Dussault et al, 2001, p.182).

### → Le sentiment d'efficacité personnelle :

C'est la croyance d'un enseignant à sa capacité d'influencer les apprentissages des élèves. (Dussault et al, 2001, p.182).

Enfin, (Soodak et Podelle, 1996) différent de (Woolfolk et Hoy, 1990) dans l'interprétation de SEP des enseignants en suggérant que ce dernier recouvre trois dimensions différentes, tout d'abord l'efficacité personnelle, ensuite l'efficacité des résultats et enfin l'efficacité de l'enseignement. (Cité par Olsommer et voyame-egger, 2015, p.16).

En résumé, les croyances d'efficacité personnelle des enseignants sont fondées sur ce que l'enseignant croit pouvoir faire avec les compétences qu'il possède plutôt que sur son niveau réel de compétence (Hoy et Spero 2005). Elles sont des situations (Dillinger, Borbbet, Oliver et Ellet 2008), et elles varient selon les contextes (Tschannen-Moran, Woolfolk, Hoy 1998) (cité par Gaudreau et al, 2012, p.89).

### **2.4. L'influence du SEP des enseignants :**

L'influence du SEP des enseignants sur leurs pédagogie ainsi que sur la réussite de leurs élèves est largement démontrée (Skaalvik2007). En effet les enseignants qui ont un fort SEP tendent à être plus motivé au travail, à utiliser de meilleures stratégies de résolution de problèmes et à utiliser des méthodes d'enseignement plus efficaces. (Eslami, Fathi 2008 ; Gaudreau, royer, beaumont et frenette 2012, martin et all 2008). (Cité par Monfette et grenier, 2016, p.02). D'ailleurs, en milieu académique, il a été mis en évidence que lorsque les enseignants sont empreints d'un fort SEP, ils cherchent à optimiser la planification et l'organisation des activités en classe, ils sont plus ouverts aux idées à expérimenter de nouvelles méthodes et ils répondent mieux au besoin des élèves. (Tschannen-Moran et Hoy, 2001). (Cité par Clément et al, 2018, p.02). De plus les études menées durant les quinze (15) dernières années sur le SEP des enseignants tendent à confirmer ce postulat. Elles montrent que plus ce sentiment est grand plus les enseignants ont des croyances humanistes au travail (Enochs, Shaman et Riggs, 1995 ; Woolfolk et Hoy 1990), plus ils sont optimistes en classe (Woolfolk, Rossof et Hoy, 1990) et meilleures sont leurs présentations de façon, leurs gestions de classe et les questions posées aux élèves (Saklofské, Michayluk et Rand Hava, 1988). (Cité par Dussault et al, 2001, p.182).à ce propos (Lecomte Jaques, 2004, p.67) relève que « les enseignants qui sont pourvus d'un sentiment d'auto-efficacité élevé s'engagent dans l'action pédagogique en étant convaincus qu'il est possible d'enseigner à des élèves difficiles grâce à des techniques appropriées et en redoublant d'effort » ; de plus « les enseignants au faible sentiment

d'efficacité personnelle sont généralement submergés par les problèmes en classe et sont énervé et stressés par la mauvaise conduite des élèves. Ils doutent de la motivation des élèves imposant des règles strictes de fonctionnement pour mieux contrôler les comportements des élèves » (Lecomte, 2004, p.16). Pour cette dernière (Gaudreau & all 2012) relèvent que le SEP des enseignants influe non seulement sur leurs conceptions de la pédagogie mais également sur leurs pratiques éducatives touchant par cela directement leurs élèves ». (Cité par Olsommer et voyane-egger, 2015, p.16). En effet les enseignants ayant un fort SEP tendent à croire à leurs capacités à influencer l'apprentissage des élèves, ce qui a impact sur la motivation, l'apprentissage, l'engagement et la réussite scolaire (Mernad, Legault et Dion ; Rox et Bruce 2007 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001,2007). (Cité par Monfette et genier, 2016, p.03).

Enfin au plan personnel des enseignants au fort SEP ont tendance à s'engager et préserver d'avantage dans la profession , en plus de mieux gérer leurs émotions et leurs stressés, d'avoir une attitude plus positive, de se sentir plus satisfaits au travail et ils présentent moins de risques de vivre un épanouissement professionnelle que leurs collègues ayant un SEP moins élevé.(Chan 2007 ; Domenech-Betoret 2006 ; Eslami, Fathi 2008 ; Gaudreau & all, 2012 ; gurvitch & metzler 2009 ; klassen & chui 2010 ; martin & all, 2008 ; moé ; pazzalia & roconi 2010 ; skaalvik 2007). (Cité par Monfette et grenier, 2016, p.03).

### **3. L'engagement des élèves :**

#### **3.1. L'engagement scolaire :**

La qualité de l'investissement des apprenants dans les différentes tâches scolaires est un facteur crucial de réussite (Frederick, &, Blumenfeld, Paris, 2004). Dès lors, ce concept fait l'objet, depuis quelques années, de nombreuses recherches qui tendent à prouver son importance pour les apprenants en difficultés comme ceux issus de l'enseignement professionnel. Au-delà de sa seule implication pédagogique, l'engagement scolaire est central pour la société puisque celle-ci a besoin d'individus adéquatement formés (Fredricks & al, 2004). L'engagement scolaire se compose de trois dimensions : la dimension comportementale, la dimension émotionnelle et la dimension cognitive (Fredricks & al, 2004). (Bernet, 2010) se base sur les travaux de Connell pour tenter de définir ce concept tout en laissant transparaître les liens entre ces trois dimensions. Il affirme que l'engagement scolaire « est compris comme le déclenchement de l'action, la quantité d'efforts et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève » (Bernet, 2010, p.14). Cette définition décrit le caractère manifeste et observable de l'engagement scolaire qui concrétiserait les croyances

motivationnelles qui sont, quant à elles, inobservables (Dupont, De Clerq & Galand, 2015).

### **3.2. Le désengagement scolaire :**

C'est-à-dire le fait de ne plus suffisamment s'investir dans les différentes activités, provient, notamment, de quatre sources : les facteurs relatifs à la famille, à la classe, à l'école et à la société (Bernet, 2010). (Bourgeois, 2011) ajoute un autre élément pouvant faire diminuer la qualité de l'engagement scolaire : la dynamique identitaire. En effet, l'engagement de l'apprenant dans les différentes activités est directement lié au niveau de correspondance perçue entre la formation qu'il suit et sa quête identitaire. La dynamique identitaire peut également être un élément facilitateur (l'apprenant valorise la formation qu'il estime être bénéfique pour lui ou un frein à l'engagement personnelle de l'apprenant), ce dernier ne valorise pas la formation qu'il estime peu bénéfique pour lui. Dans le cadre de l'enseignement professionnel, la dynamique identitaire joue un rôle prépondérant et pas forcément de manière positive. En effet, le système de relégation qui a été esquissé dans le chapitre précédent a tendance à augmenter le nombre d'apprenants dans une filière non choisie. Dès lors, la formation que l'élève suit peut ne pas suffisamment correspondre aux objectifs de sa propre quête identitaire : il a dès lors, tendance à se désengager. A ces facteurs s'ajoute le contexte qui joue également un rôle important dans l'engagement scolaire car il peut impacter considérablement son intensité (Duru-Bellat, Le Bastard-Landrier, Piquée & Suchaut, 2004). Le contexte se définit par l'environnement social qui pourrait influencer l'apprenant : l'entourage scolaire – enseignants, direction, pairs, l'entourage familial, l'établissement scolaire ou encore le milieu socio-économique (Duru-Bellat & al, 2004).

Enfin, le manque d'intérêt pour la formation et un faible sentiment d'efficacité personnelle sont les deux principes qui nuisent le plus à un engagement scolaire de qualité (Bernet, 2010 ; Dupont & al, 2015). Il est donc important d'effectuer des recherches sur les liens qui peuvent se tisser entre ces deux concepts : le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement scolaire puisque les enseignants ont peu d'impact sur d'autres facteurs déterminants– tels que le contexte familial ou le capital social.

### **3.3. L'engagement des élèves dans la pratique sportive en cours d'EPS :**

Question de motivation (Famose, 2001) définit la motivation comme « un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans le cas d'activités physiques de loisirs) à différentes APS (activité physique sportive) ou à différentes tâches afin de maximiser l'obtention d'affects positifs et

afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs » (Famose, 2001, p.36). Ainsi, l'investissement d'un élève dans une activité sportive dépend des ressources qu'il met à disposition pour y arriver, ceci selon le but qu'il s'est fixé et pour aboutir à des réactions émotionnelles positives. Selon (Famose, 2001), la motivation se caractérise par trois composantes (Famose 2001) :

- le processus cognitif qui fait référence à la notion de but.
- le processus affectif qui correspond aux réactions émotionnelles positives déclenchées par les progrès vers un but recherché ou l'atteinte de ce but.
- Et l'investissement personnelle qui caractérise la composante principale de la motivation.

D'ailleurs pour (Maher et Braskamp, 1986), la motivation peut être définie comme un investissement personnel. Cela « signifie que tous les élèves, qu'ils soient en cours d'EPS, en club ou en pratique de loisir, possèdent une quantité plus ou moins grande de ressources différentes (et en générale limitées) qu'ils peuvent investir de façon variée dans l'accomplissement d'une tâche ou dans la pratique d'activités physiques et sportives » (Famose, 2001, p.11). Les ressources personnelles du sujet concernent l'effort (le niveau d'effort consenti), le temps (le temps consacré à l'activité), le talent (les connaissances, habiletés motrices, sportives et intellectuelles...), et l'argent (l'investissement financiers consentis propre aux activités de loisirs). Ce sont des variables que l'élève peut contrôler. La décision des élèves de s'impliquer ou pas dans une activité se traduit par des comportements appelés « comportements motivationnels ». La motivation de l'élève se traduit par ces comportements motivationnels qui sont en fait des indicateurs de l'investissement personnel.

#### **4. Les Stratégies d'enseignement :**

##### **4.1. Définition :**

Selon le petit Robert, stratégie désigne : « un ensemble d'actions coordonnées de manœuvre en vue d'une victoire ».

Sur le plan éducatif (Legendre, 1993) considère la stratégie comme étant : « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteindre d'objectif dans une situation pédagogique ». (Cité par Tameur, 2012, p.12).

### **4.2. Types de stratégies d'enseignement :**

#### **4.2.1. L'enseignement direct :**

Cette stratégie est principalement axée sur l'enseignant ou l'enseignante. Elle est très répandue et comporte des méthodes comme l'exposé, le questionnement didactique, l'enseignement explicite, les exercices et les démonstrations.

La stratégie de l'enseignement direct sert à informer ou à développer progressivement certaines habiletés chez les élèves. Elle est également fort utile pour présenter d'autres méthodes d'enseignement ou pour faire participer activement les élèves à l'acquisition de connaissances.

Cette stratégie est généralement déductive. On présente d'abord la règle ou la généralisation, que l'on illustre ensuite par des exemples. Si au premier abord cette stratégie peut sembler facile et pratique, elle est plus complexe qu'il n'y paraît.

L'enseignement direct est couramment utilisé par les enseignants et les enseignantes, surtout au secondaire. L'usage répandu des méthodes d'enseignement direct doit faire l'objet d'une évaluation et les éducateurs doivent reconnaître que ces méthodes sont d'une utilité limitée pour ce qui est de développer les capacités, les démarches et les attitudes qu'il faut pour le raisonnement critique, pour l'apprentissage des compétences dans le domaine des relations personnelles ou de l'apprentissage en groupe. Pour que les élèves comprennent les objectifs affectifs et les objectifs relatifs aux processus mentaux de niveau élevé, il faudra peut-être utiliser des méthodes d'enseignement qui se rattachent à d'autres stratégies.

#### **4.2.2. L'enseignement indirect :**

L'enquête, l'induction, la résolution de problèmes, la prise de décision et la découverte sont des termes que l'on utilise indifféremment pour décrire l'enseignement indirect. À la différence de l'enseignement direct, l'enseignement indirect est axé sur l'élève, même si les deux stratégies peuvent être complémentaires l'une de l'autre. À titre d'exemples de méthode d'enseignement indirect, mentionnons la discussion réfléchie, la formation de concepts, l'acquisition de concepts, la résolution de problèmes et l'enquête.

L'enseignement indirect demande aux élèves d'observer, de faire des recherches, de tirer des conclusions à partir de données ou de formuler des hypothèses. Cette stratégie tire parti de la curiosité des élèves, en les encourageant à trouver d'autres solutions ou en les aidant à résoudre des problèmes. Elle est souple, en ce sens qu'elle permet aux élèves d'étudier diverses



possibilités et atténue la crainte qui se rattache à la possibilité de mal répondre à une question. L'enseignement indirect favorise également la créativité et le développement des compétences dans le domaine des relations personnelles. Il est fréquent que les élèves comprennent mieux les documents et les idées étudiées et soient mieux capables de tirer parti de ces connaissances.

Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante n'est plus de diriger, mais de faciliter, d'appuyer et de conseiller. L'enseignant ou l'enseignante organise l'environnement pédagogique, donne aux élèves plus d'occasions de participer et, s'il y a lieu, leurs fait part de ses commentaires pendant qu'ils font une enquête (Martin, 1983). L'enseignement indirect mise beaucoup sur l'utilisation des ressources imprimées, non imprimées et humaines.

### **4.2.3. L'enseignement interactif :**

L'enseignement interactif repose en grande partie sur la discussion et le partage. (Seaman et Fellenz 1989), pensent que la discussion et le partage permettent aux élèves de « réagir aux idées, à l'expérience, aux raisons et aux connaissances de leur enseignant ou enseignante ou de leurs pairs et leur permettent de penser et de sentir de façon différente ». Les élèves peuvent apprendre grâce à leurs pairs ou à l'enseignant ou l'enseignante à développer les habilités sociales, à organiser leur pensée et à développer des arguments rationnels.

À titre d'exemples de méthode d'enseignement interactif, mentionnons les débats, les jeux de rôle, l'apprentissage coopératif, les groupes de laboratoire et la discussion.

L'enseignement interactif autorise toute une gamme de regroupements et de méthodes interactives. Mentionnons à titre d'exemples des discussions avec toute la classe, des discussions ou des projets en petits groupes ou des travaux que l'on demande à deux ou trois élèves de réaliser ensemble. Il est important que l'enseignant ou l'enseignante précise le sujet, la durée de la discussion, la composition et la taille des groupes, ainsi que les techniques de compte rendu ou de partage. L'enseignement interactif exige de l'enseignant ou de l'enseignante comme de l'élève le raffinement des habiletés et des techniques d'observation, d'écoute et d'intervention, et des compétences dans le domaine des relations personnelles.

### **4.2.4. L'apprentissage expérientiel :**

L'apprentissage expérientiel est inductif, et axé sur l'élève et les activités. On peut percevoir l'apprentissage expérientiel comme un cycle formé de cinq (05) étapes, qui sont toutes indispensables :

- L'expérience (l'élève fait une activité).

- Le partage ou la publication (l'élève fait part de ses réactions et de ses observations aux autres).
- L'analyse ou le traitement (l'élève détermine des modèles et une dynamique).
- L'inférence ou la généralisation (l'élève déduit des principes).
- L'application élève projette de se servir de ce qu'ils ont appris dans de nouvelles situations).

L'apprentissage expérientiel met l'accent sur la démarche plutôt que sur le produit. L'enseignant ou l'enseignante peut avoir recours à l'apprentissage expérientiel en classe comme hors du contexte de la classe.

Il existe des limites évidentes au type d'expérience que les élèves peuvent acquérir directement. La sécurité des élèves, des moyens financiers limités, le temps dont on dispose sont quelques-uns des facteurs pour les élèves justifient cependant les efforts supplémentaires que l'enseignant ou l'enseignante doit fournir.

#### **4.2.5. L'étude indépendante :**

Pour les besoins de ce document, on entend par étude indépendante la gamme des méthodes d'enseignement qui encouragent chez l'élève l'initiative personnelle, la confiance en soi et l'auto-perfectionnement. S'il arrive que l'initiative de l'étude indépendante soit prise par l'élève ou l'enseignant ou l'enseignante, nous nous pencherons ici sur l'étude indépendante planifiée par les élèves sous la direction ou avec l'encadrement d'un enseignant ou d'une enseignante. Par ailleurs, l'étude indépendante peut consister à apprendre en coopération avec un autre élève ou au sein d'un petit groupe.

L'étude indépendante incite les élèves à assumer la responsabilité de la planification et du rythme de leur propre apprentissage. Elle comporte des méthodes comme les contrats, les devoirs, les centres d'apprentissages, les projets de recherche et l'enseignement assisté par ordinateur. L'étude indépendante peut être utilisée avec d'autres méthodes ou à titre de stratégie d'enseignement unique pour une unité complète. La maturité et l'indépendance des élèves sont manifestation des paramètres importants pour la planification de l'enseignant ou l'enseignante.

Des ressources suffisantes sont indispensables. L'enseignant ou l'enseignante qui veut aider ses élèves à devenir des apprenants autonomes doit les rendre capables d'extraire et de manipuler l'information dont ils ont besoin. Il est important d'évaluer les capacités que les élèves

possèdent déjà. Ces capacités varient souvent beaucoup au sein d'un groupe. Il est ensuite possible d'intégrer les capacités et les compétences dans les exercices conçus à la mesure des compétences de chaque élève.

La stratégie de l'étude indépendante est très souple. L'enseignant ou l'enseignante peut en faire sa stratégie principale avec toute la classe, la combiner à d'autres stratégies, s'en servir avec quelques élèves seulement et en utilisant une autre avec le reste de la classe. (Cité par le Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (Canada), 1988, p.10).

### **5. La gestion de la classe :**

La gestion de classe consiste à organiser et à diriger les activités du groupe, ainsi qu'à réguler les interactions sociales qui s'y déroulent. Elle se définit comme étant « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et de restaurer des conditions propices au développement des compétences des élèves en classe » (Archambault et Chouinard, 2009, p.15). Les chercheurs dans le domaine de la gestion de classe reconnaissent qu'elle implique l'établissement de dispositifs et la mise en œuvre de différentes actions par l'enseignant. Selon (Garrett, 2014), le concept de gestion de classe demeure méconnu, et plusieurs praticiens et chercheurs en ont une représentation incomplète, voire biaisée. Par exemple, nombre d'entre eux considèrent la gestion de classe et la discipline comme des synonymes. Cet état de fait explique sans doute la surreprésentation des énoncés portant sur la gestion de la discipline en classe dans les échelles du SEP des enseignants comportant la dimension de gestion de classe. Pourtant, les spécialistes du domaine reconnaissent que la gestion de classe réfère à des actions très complexes et diversifiées. À cet égard, (Garrett, 2014) ainsi que (O'Neill et Stephenson, 2011) proposent cinq dimensions ou sphères d'intervention qui se distinguent par leur nature et leur visée :

- Gérer les ressources.
- Établir des attentes claires.
- Capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage.
- Développer des relations sociales positives.
- Gérer les comportements difficiles des élèves.

Il est reconnu que la capacité de l'enseignant à gérer efficacement sa classe a des répercussions importantes sur le vécu scolaire et sur la réussite des élèves. À cet effet, la méta-

analyse réalisée par (Wang, Haertel et Walberg 1993) révèle que, parmi des facteurs comme le soutien parental, la motivation et le milieu socioéconomique, la gestion de classe est celui qui influence le plus l'apprentissage. Une gestion de classe efficace permet de rentabiliser le temps d'enseignement apprentissage ainsi que de maintenir l'intérêt et l'engagement des élèves (Edmunds, 2010). Elle prévient aussi les écarts de conduite et la présence de comportements perturbateurs (Evertson & Weinstein, 2006 ; Kauffman, Mostert, Trent, & Pullen, 2006 ; Myers & Pianta, 2008). Néanmoins, des études démontrent que la gestion de classe s'avère très difficile pour une majorité d'enseignants (Brouwers & Tomic, 2000 ; Martin, Nault, & Loof, 1994), surtout lorsque ceux-ci doivent intervenir auprès d'élèves présentant des difficultés comportementales (Svramidis & Kalyva, 2007 ; Goodman & Burton, 2010 ; Helfin & Bullock, 1999 ; Jeffrey & Sun, 2006). (Cité par Gaudreau et al, 2015, p.34-36).

### **6. La pratique enseignante :**

D'après plusieurs recherches sur l'étude des pratiques constitue l'élément central que permet de comprendre les croyances des enseignants quant à l'effectivité de leurs actions. (Legendre, 2005, p.1065) ; définit la pratique enseignante comme étant une activité pédagogique organisée selon des règles et des principes issues de l'exercice de la profession enseignante et des savoirs de l'éducation.

Selon (Louis, 2014, p.34), Daudlin et ses collaborateurs définissent la pratique enseignante comme « une pratique qui se déroule principalement en classe, en présence d'élèves, elle inclue trois phases :

1. Préactive (planification).
2. Interactive (intervention auprès d'élèves).
3. Post active (évaluation de l'enseignement).

Quand on parle de l'enseignement on fait appel au processus d'enseignement et celui d'apprentissage qui est défini selon (Altet, 2002, p.86) ; comme « un processus interactif situé » (Altet, 1991, 1994, 1999 ; Lave 1988), ce processus renvoie à une situation singulière au sein de laquelle interagissent des acteurs singuliers -un enseignant, des apprenants- des champs différents celui de « la communication » et celui « des savoirs » qui mettent en jeu les deux dimensions composant le travail de l'enseignant (la dimension interactive de la communication et de la dimension finalisée de l'apprentissage).

En EPS, ce sont les travaux d (Amade-Escot 2003), qui sont précurseurs de l'action située (cité par Schulaer-Leuttenger, 2005) ils consistent à mettre en œuvre les actions des élèves avec celles de l'enseignant et à voir en quoi ces actions sont liées.

L'action de l'enseignant en relation avec celle des élèves est abordée aussi par (Roustan, 2003) qui apporte des données sur les interactions de l'enseignant avec ses élèves et sur la transposition didactique de la tâche qui est faite par l'enseignant : « ces transformations du milieu, plus ou moins profondes impliquant vigilance épistémologique d'un côté et apprentissages effectifs de l'autre » (Amade et Roustan, 2003). (Cité par Mayorgas, 2013, p.31), les auteurs précédents précisent qu'il faut que l'enseignant puisse réfléchir, organiser un milieu pour l'étude d'objectifs didactiques jugés pertinents qu'ils autorisent les apprentissages authentiques et fondamentaux pour les élèves dans le contexte disciplinaire de l'EP. (Mayorgas, 2013, p.31), d'ailleurs (Altet, 2002, p.86), postule que les multiples dimensions, épistémiques, didactiques, psychologiques et social interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe.

Comme on le sait tous le but et l'objectif de l'enseignant est bien de transmettre un savoir à un savoir-faire et agir, de plus éduquer, guider et créer un climat motivationnel qui vise un apprentissage facile et riche aux élèves , pour cela il doit mettre en disposition tous les moyens nécessaire pour réussir cette tache ; d'ailleurs « les choix pédagogique et didactiques reposent en grande partie sur les conceptions et les représentations que les enseignants se font de l'origine des difficultés éprouvées par ses élèves, or, toutes les hypothèses ne se lavent pas, certaines amène à mettre des pratiques éducatives que nous considérons comme contre-productives du point de vue de développement intellectuelle, de l'acquisition de connaissances spécifiques et de la réussite scolaire ». (Binet, 2011, p.02) ; c'est-à-dire que la pratique enseignante est liée d'une manière directe avec l'apprentissage des élèves, et ces derniers sont un deuxième acteur au sein de cette pratique qui est l'enseignement.

### **7. La formation des enseignants d'EPS :**

Le système de formation des éducateurs en éducation physique et sportive est un processus qui nécessite une prise en charge pluridimensionnelle, dans le sens où il concerne plusieurs aspects du domaine des connaissances de cette discipline, dans l'antiquité, la formation sportive se faisait dans des gymnases pour le développement de la force et de la santé, ainsi que le développement du corps. D'autre part, (Dewey 1975) disait que « une personne formée est celle

qui sait exécuter les principales tâches qui lui incombe mieux qu'elle ne pourrait le faire sans formation. Le mieux signifiant, avec plus d'aisance, d'efficacité, d'économie et de rapidité. », nous pouvant retirer par là que la formation est un développement systématique des connaissances, aptitudes et compétences que demande l'exercice d'une tâche spécifique. (Cité par Kerfes et al, 2013 p.185).

(Altet, 1998, p.30) définit quatre paradigmes correspondant à autant de modes de pensée de la formation des enseignants archétypes auxquels nous rattachons certains modèles de professionnalité du métier d'enseignant :

- À une formation pensée sur le mode comportemental — l'enseignement s'appuie sur un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser — correspondent le modèle académique centré sur la transmission de contenus disciplinaires en référence à des données théoriques et celui d'ingénieur technologue rationalisant sa pratique à partir d'apports scientifiques.
- À un apprentissage artisanal du métier — l'enseignement réclame un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain — répond une professionnalité de technicien par intériorisation de normes et reproduction de pratiques, focalisé sur les « recettes pédagogiques ».
- À une conception critique — l'enseignement mobilise un ensemble d'aptitudes réflexives permettant de transformer une problématique d'enseignement — s'adjoint le modèle du professionnel « praticien réflexif » (Schön, 1994) articulant des logiques multiples lors de l'analyse de ses expériences pour inventer des solutions face aux problèmes rencontrés.
- À une vue personnaliste de la formation — l'enseignement exige un processus de développement personnel fondé sur des principes et des engagements propres à l'enseignant — se rattache une professionnalité de charismatique privilégiant la communication, d'acteur social, éducateur impliqué dans les projets de l'établissement.

L'intérêt accordé par les éducateurs à la qualité de l'éducation remonte aux plus anciennes civilisations. Par exemple, l'éducation chinoise et notamment les principes défendus par Confucius confirment cet intérêt. Ceci confère au système éducatif le statut de fruit d'un système de formation qui s'est assigné la mission de former une élite soucieuse de l'éducation générale (Saad Allah, T, 1991). (Cité par Kerfes et ses collaborateurs, 2013, p.186). Et partant

de l'idée d'(Arnaud, 1983) selon laquelle l'objectif général de la profession d'éducateur physique relève de la formation d'individus capables d'affronter la vie sociale, il paraît évident que la mise en évidence des capacités de l'enseignant dans l'action ou dans l'opération éducative est indispensable ; Il faut noter au passage que l'article 04 de la Charte Internationale de l'Éducation Physique et Sportive (UNESCO, 1992), stipule qu'il faudrait que les fonctions de l'enseignement, l'encadrement et l'administration de l'éducation physique et du sport soient être confiées à un personnel qualifié qui doit être recruté avec soin, en nombre suffisant et bénéficier d'une formation préalable et d'un perfectionnement continu afin de garantir les niveaux de spécialisation adéquats, et cela indique qu'il est essentiel que « les acteurs de l'enseignement de l'EPS disposent de caractéristiques permettant une formation de bonne qualité, impliquent préalablement une sélection rigoureuse, laquelle accompagne une formation telle un polissage continu, jusqu'à l'aboutissement à des niveaux respectables de spécialité ». (Elkouli, A. 1996). (Cité par Kerfes et ses collaborateurs, 2013, p. 187).

Pour bien comprendre la problématique de la formation des enseignants en général et celle des éducateurs en éducation physique en particulier (Ferry 1983) disait que : » A un certain niveau de généralité, la problématique de la formation des enseignants est la même quels que soient les contextes nationaux et les conceptions en présence. Elle se résume en 05 thèmes dont l'émergence traduit les insuffisances des systèmes de formation face aux transformations qui affectent le rôle de l'enseignant et sa fonction sociale :

- Nécessité d'une redéfinition des objectifs de la formation.
- Nécessité d'articuler formation initiale et formation continue.
- D'équilibrer la formation scientifique et formation professionnelle.
- Elargissement de la formation pédagogique à une formation professionnelle comportant des aspects relationnels, coopératifs et institutionnels, initiation aux nouvelles technologies et méthodologies.
- Resserrement des liens entre la théorie et la pratique.

→ **Sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de la qualité d'une formation :**

D'autres recherches ont mis en évidence des corrélations entre sentiment d'efficacité personnelle et acquisition de compétences et suggèrent que la confiance d'un individu en sa capacité à réaliser une tâche puisse être induite à la suite d'une formation. La relation entre

efficacité personnelle ressentie et formation amène (Romano, 1996) à considérer un sentiment d'efficacité personnelle élevé comme un indicateur à part entière de l'efficacité d'une formation, ce point de vue est partagé par (Piccoli et al, 2001) qui soulignent qu'au-delà des résultats enregistrés suite à une formation, il est important d'estimer également les perceptions qu'ont les apprenants de leurs propres capacités, dans le cadre de l'évaluation de l'efficacité d'une formation. (Cité par Perrault et al, 2010, p.02).



CADRE  
MÉTHODOLOGIQUE

### **1. Méthodologie :**

La nature de notre recherche est de déterminer le degré d'auto efficacité des enseignants d'EPS au sein des lycées et des CEM de Bejaia et mettre l'accent sur l'impact de ce sentiment sur la réussite des jeunes élèves.

### **2. Tache de la recherche :**

Afin d'atteindre l'objectif suscité nous nous sommes fixées les taches suivantes : une recherche bibliographique sur l'auto-efficacité, le SEP des enseignants en particulier, ainsi son influence, l'engagement des élèves, les stratégies d'enseignement, la gestion de la classe, la pratique enseignante et la formation des enseignants ;de plus L'utilisation d'une échèle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ; cela par le recueil des opinions des enseignants d'EPS des lycées et des CEM de Bejaia.

### **3. Choix de la méthode et l'instrument de collecte de données :**

#### **3.1. Méthodes d'analyses bibliographiques :**

Ce procédé nous aide à collecter le maximum de données relatives à notre thème, nous avons donc consulté et analysé une série d'ouvrages et de revues spécialisées ainsi que quelques sites d'internet afin de mieux cerner notre problématique et ainsi le choix des outils les plus adaptés pour recueillir les données et ainsi répondre aux questions posées.

#### **3.2. L'échelle d'évaluation du SEP des enseignants :**

Dans notre recherche on a opté pour l'échelle d'évaluation du SEP des enseignants développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) comme outil de collecte d'information cette technique est beaucoup plus quantitative.

Elle est élaborée en (2001) par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy puis elle été validée dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences Psychologiques et de l'éducation (De Stercke, 2014), et en coopération avec un Native Speaker américain ; cette échelle est composée de 24 items distribués en trois (03) sous échelles pour évaluer le degré du SEP des enseignants.

Ces sous-échelles, déterminées à partir d'une analyse factorielle, sont reprises ci-après en vis-à-vis des items les mesurant.

## Cadre méthodologique

---

### Sous-échelles :

- SEP dans l'engagement des élèves.
- SEP dans les stratégies d'enseignement.
- SEP dans la gestion de classe.

### Items :

- (8 items) 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
- (8 items) 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- (8 items) 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Chacune de ces sous-échelles est graduée de (1) à (9). Dans la version américaine, les items sont formulés sous forme de questions par rapport auxquelles les répondants se positionnent de (1) (Nothing) à (9) (A Great Deal), selon qu'ils ont le sentiment (ou non) d'être efficaces au regard de la tâche mentionnée par l'item. Dans la présente version francophone, des affirmations ont été préférées aux questions pour une meilleure utilisabilité. Les répondants se positionnent dans ce cas de (1) (Pas du tout d'accord) à (9) (Tout à fait d'accord). Le Scoring des sous-échelles s'effectue, pour la version américaine comme pour la version francophone, à l'aide de moyennes non pondérées. Une moyenne est calculée par sous-échelle (soit trois moyennes, chacune de 8 items), et une autre renvoie au score global (moyenne des 24 items de l'échelle).

Donc l'échelle est un outil méthodique. Elle est composée de 24 items, elle permet la collecte méthodique d'informations dans le cadre d'une enquête. Elle vise la vérification d'hypothèses théoriques. Elle permet d'obtenir des renseignements quantitatifs qualitatifs, précis et exploitables pour établir des corrélations et des comparaisons chiffrées, souvent présentées sous forme de tableaux, graphiques ou secteurs.

- **Type de questions :**

Notre échelle contient des items fermés dont l'intéressé doit choisir une seule réponse.

Les items fermés collectent des réponses précises c'est-à-dire un item a une seule réponse de (1) à (9).

## **4. Description de la population et de l'échantillon :**

### **4.1. La population :**

Notre population mère représente l'ensemble des enseignants d'EPS de Bejaia

### 4.2. L'échantillon :

Notre échantillon a été choisi selon la technique d'échantillonnage aléatoire simple, le but est de tirer des conclusions concernant certaines caractéristiques d'une population à partir des informations contenues dans un échantillon.

- Cette enquête a ciblé sur (60) enseignants dans différents lycées et CEM de Bejaia ; dont 30 aux lycées et 30 aux CEM.

### 4.3. Lieu d'enquête :

Nous avons mené l'enquête dans différents lycées et CEM de la wilaya de Bejaia.

**Tableau N°01 :** Tableau représente les établissements et le nombres des enseignants de notre échantillon dans les lycées de Bejaia.

Nom de l'établissement	Nombre des enseignants
Lycée Maouche Idris Bordj Mira	03
Lycée Soumani Mahmoud Kherrata	03
Lycée Khaled Messaoud Darguina	03
Lycée Krim Belkacem Souk El Tennine	02
Lycée Chabane Amar Aokas	02
Lycée Ibn Sina Bejaia	02
Lycée Houria Bejaia	02
Lycée Chouhada Stambuli Bejaia	04
Lycée Chouhada Mokrane Bejaia	02
Lycée El Hemadia Bejaia	04
Lycée Chouhada Annani Bejaia	04

## Cadre méthodologique

**Tableau N°02 :** Tableau représente les établissements et le nombres des enseignants de notre échantillon dans les CEM de Bejaia.

Nom de l'établissement	Nombre d'enseignants
<b>CEM Abdeli Mhamed Ait Idris Taskriout</b>	02
<b>CEM Chahid Feridj Cherif Bordj Mira</b>	03
<b>CEM Saadi Saddik Bordj Mira</b>	02
<b>CEM Emir Abdelkader Aokas</b>	02
<b>CEM Tizual Base 04 Ait Smail</b>	02
<b>CEM 8 Mai 1945 Kherrata</b>	02
<b>CEM Belair Kherrata</b>	02
<b>CEM Berkouk Yahia Aokas</b>	02
<b>CEM El Hadi Zerrouki Bejaia</b>	02
<b>CEM Ibn Badis Bejaia</b>	02
<b>CEM Meziani Belkacem « NACERIA 01 »</b>	03
<b>CEM Les Frères Dris Tichy</b>	02
<b>CEM Chouhada Ouarouf Bejaia</b>	02
<b>CEM Chouhada Chaalal « NACERIA 02 »</b>	02

Nous avons fait ce choix en fonction de nos possibilités de déplacement, mais aussi dans le but de diversifier les sites et les milieux d'études.

Compte tenu des objectifs que nous nous sommes assignés nous avons jugé nécessaire de varier l'instrument de recueil de données (l'échelle d'évaluation du SEP des enseignants) destiné à chacun de ces derniers.

#### **4.4. Durée d'enquête :**

Notre étude s'est étalée sur une période allant du début de mois d'octobre 2018 jusqu'à la fin du mois d'avril 2019.

#### **5. Technique de présentation des résultats de la recherche :**

Nous avons utilisé « l'Excel » dans l'analyse de nos résultats ; dont nous avons calculé **la Moyenne, la Variance, l'Ecart Type** et nous avons réalisé le « **test de student** »

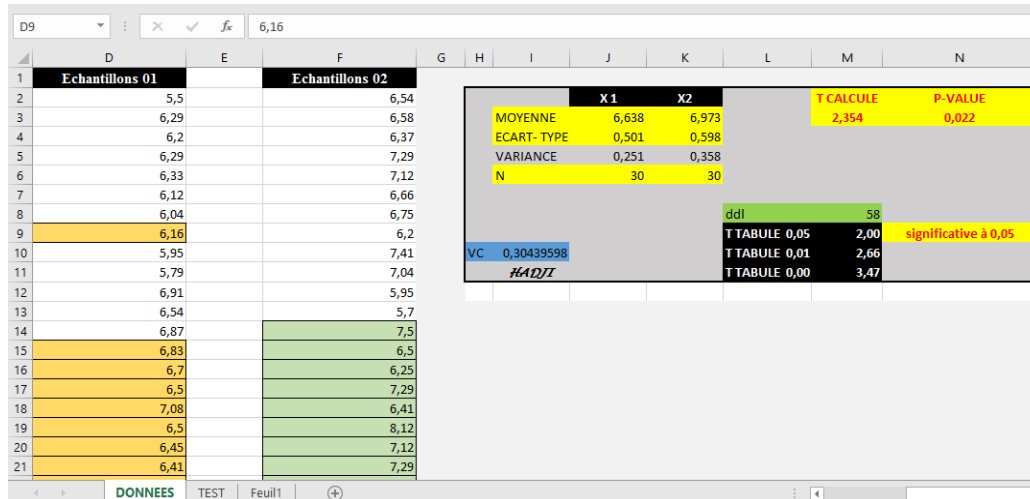


Figure N°01 : Image représente le logiciel utilisé dans l'analyse statistiques de nos résultats.

## 6. L'objectif de la recherche :

- Arriver à mesurer le degré d'efficacité personnelle des enseignants d'EPS entre ceux des lycées et ceux des CEM.
- Déterminer l'influence du SEP des enseignants sur leurs comportement eux même et sur la réussite ou/et l'échec scolaire des jeunes élèves.
- Connaitre le rôle de la formation des enseignants d'EPS par rapport à leurs interventions et leurs gestions de classe.
- Arriver à détecter la relation entre l'expérience des enseignants d'EPS et leurs degrés du sentiment d'efficacité personnelle.

## 7. L'intérêt de la recherche :

- Mettre en pratique nos connaissances acquises à travers notre cursus d'études.
- Apporter du nouveau et un enrichissement à travers ce thème, la recherche académique et aux futurs chercheurs de notre faculté.
- Profiter l'occasion pour être aux prés de cette couche de pratiquants (enseignants) et démontrer leurs degrés d'efficacité personnelle.

CADRE  
PRATIQUE

**1. Analyse et interprétation des résultats :**

**1.1. Comparaison entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon les axes suivants :**

- Dans L’engagement des élèves.
- Dans les Stratégies d’enseignement.
- Dans la Gestion de la classe.

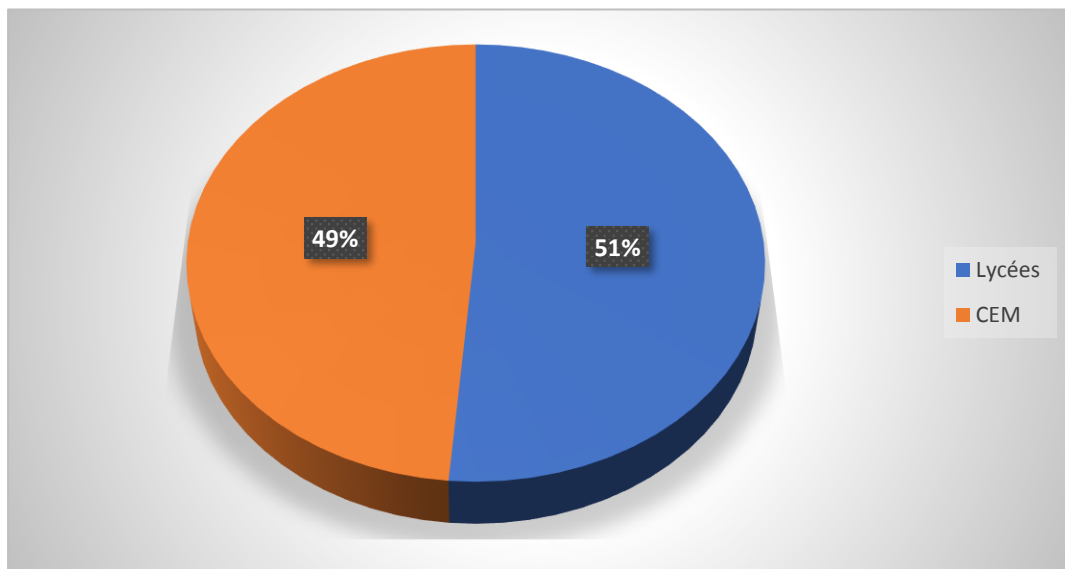
**1.1.1. Comparaison entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon les moyennes générales :**

**Tableau N°03 :** Tableau représente les moyennes générales du SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM.

	Moyenne générale	Variance	Ecart type
Lycée	6.97	0.35	0.59
CEM	6.63	0.25	0.50

T Cal = 2.35

T Tab (58 ;0.05) =2.00



**Figure N°02 :** Secteur représente le pourcentage du SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon les moyennes générales.



## Cadre pratique

Les résultats du tableau précédent démontrent que :

Malgré les moyennes sont proches entre le SEP des enseignants des lycées (6.97) et ceux des CEM (6.63) ; les résultats du Test Student démontre le contraire vu que le T Cal (2.35) est Supérieur que le T Tab (2.00), dans ce cas le résultat est **Significatif** ce que veut dire qu'il y a une différence entre les enseignants des Lycées et ceux des CEM d'une façon globale avec un léger avantage pour ceux des lycées par rapport aux moyennes obtenues précédemment.

### 1.1.2. Comparaison entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon le 1<sup>er</sup> axe (SEP dans l'engagement des élèves) :

**Tableau N°04** : Tableau représente la différence entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon le 1<sup>er</sup> axe (SEP dans l'engagement des élèves).

	Moyennes	Variance	Ecart type
Lycées	7.12	0.31	0.56
CEM	6.79	0.59	0.76

Le T Cal = 0.75

Le T Tab (14 ;0.05) = 2.14

D'après les résultats obtenus dans le tableau précédent on remarque que :

Le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM par rapport à l'engagement des élèves est proche, vis-à-vis le résultat **Non Significatif** obtenu du Test Student dont le T Cal (0.75) est inférieur au T Tab (2.14) ce qui confirme qu'il n'y a pas de différence entre leurs SEP par rapport à cet axe.

### 1.1.3. Comparaison entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon le 2<sup>eme</sup> axe (SEP dans les stratégies d'enseignement) :

**Tableau N°05** : Tableau représente la différence entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon le 2<sup>eme</sup> axe (SEP dans les stratégies d'enseignement)

	Moyennes	Variance	Ecart type
Lycées	6.9	0.30	0.55
CEM	6.67	0.10	0.32

T Cal = 0.99

T Tab (14 ;0.05) = 2.14

D'après les résultats obtenus dans le tableau précédent on remarque que :

Le résultat **Non Significatif** obtenu du Test Student dont T Cal (0.99) est inférieur au T Tab (2.14) démontre qu'il n'y a pas de différence entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM dans les stratégies d'enseignement.

### **1.1.4. Comparaison entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon le 3<sup>ème</sup> axe (SEP dans la gestion de la classe) :**

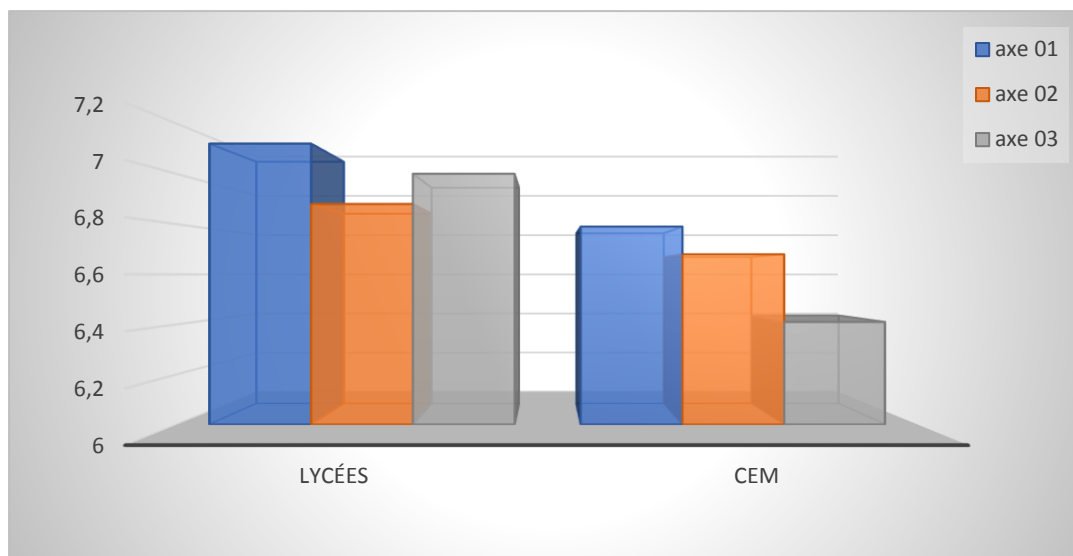
**Tableau N°06 :** Tableau représente la différence entre le SEP des enseignants des Lycées et ceux des CEM selon le 3<sup>ème</sup> axe (SEP dans la gestion de la classe).

	Moyennes	Variance	Ecart type
Lycées	<b>6.95</b>	<b>0.01</b>	<b>0.11</b>
CEM	<b>6.44</b>	<b>0.63</b>	<b>0.79</b>

T Cal=1.81

T Tab (14 ;0.05) =2.14

D'après les résultats obtenus dans le tableau précédent on trouve qu'il n'y a pas toujours une différence entre le SEP des enseignants des Lycées et ceux des CEM dans la gestion de la classe ; ce que le précise le résultat du Test Student dont T Cal (1.81) est inférieur par rapport au T Tab (2.14) ce que ne mène à un résultat **Non Significatif**.



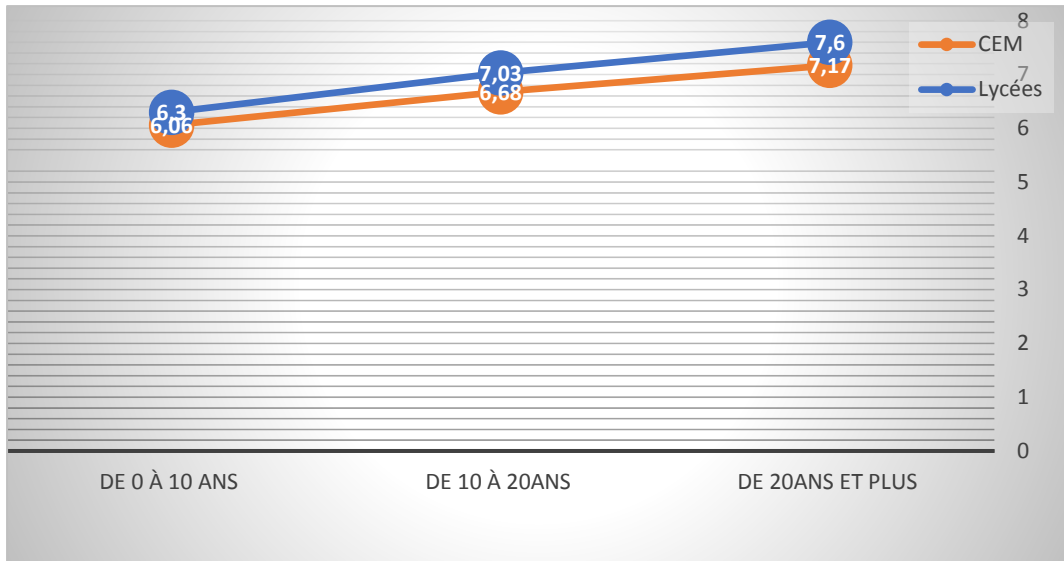
**Figure N°03 :** Graphique représente la différence entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon les trois (03) axes.

### 1.2. Comparaison entre le SEP des enseignants des Lycées et ceux des CEM selon leurs expériences :

**Tableau N°07 :** Tableau représente les moyennes du SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM selon leurs expériences.

	Lycées	CEM
De 0 à 10 ans	6.30	6.06
De 10 à 20 ans	7.03	6.68
De 20 ans et plus	7.60	7.17

## Cadre pratique



**Figure N°04 :** Courbe représentante les moyennes du SEP des enseignants des lycées et des CEM selon leurs expériences.

D'après les moyennes obtenues dans le tableau précédent on remarque que :

Plus le nombre d'années l'expérience des enseignants d'EPS augmente, plus leurs SEP augmente et c'est le cas pour les deux niveaux et la courbe précise l'émergence et la progression de ce SEP par rapport à l'expérience. Ensuite le SEP des enseignants des lycées est plus fort par rapport à ceux des CEM dans les trois divisions d'âge (0 à 10 ans, 10 ans à 20 ans, 20 ans et plus).

### 2. Discussion des résultats :

Dans cette partie, nous allons mettre en lien les résultats que nous avons obtenues dans notre recherche à propos du SEP des enseignants d'EPS des lycées et des CEM dans la wilaya de Bejaia.

Comme nous l'avons mentionner auparavant, les enseignants des lycées ont obtenues un score de 6.97 ce qui s'inscrit dans l'échelle entre « neutre » et « d'accord »,c'est le cas pour ceux des CEM qu'ont obtenue un score de 6.63 et qui s'inscrit dans le même degré avec ceux des lycées, ensuite, le résultat significatif obtenue du test de student démontre qu'il Ya une différence entre le SEP des enseignants des lycées et ceux des CEM ,dont le  $T_{Cal} = 2.35$  est supérieur que le  $T_{Tab} (58 ; 0.05) = 2.00$ .

De plus les résultats obtenus à propos de l'expérience démontrent que plus les nombre d'années d'expérience des enseignants d'EPS augmente, plus leurs SEP augmente et c'est le cas pour les deux niveaux ; Ensuite, le SEP des enseignants des lycées est plus fort par rapport à ceux des CEM dans les trois devisions d'âge (0à 10ans, 10ans à 20ans ,20ans et plus), avec une différence claire située auparavant dans la courbe.

Cette différence entre eux est due potentiellement à :

**La formation des enseignants :** C'est-à-dire la différence de niveau de formation entre les enseignants d'EPS des CEM et ceux des Lycées (c'est-à-dire, bac +3 suffisant pour enseigner aux CEM par contre un bac +5 obligatoire pour intégrer l'enseignement aux lycées ) ;de plus, si ont fait appel à la formation des enseignants d'EPS en particulier on trouvera que un titulaire d'une licence académique est passé seulement par un seul stage pratique de quatre (04) mois contrairement à celui qui a un master il est passé par deux (02) stages pratiques de quatre (04) mois chacun ;ce qui peut influencer le SEP de l'enseignant et le rendre plus efficace dans son enseignement, comme l'indique (Romano, 1996) qui a considéré un SEP élevé comme un indicateur à part entière de l'efficacité d'une formation ,ce point de vue est partagé aussi par (Picoli & al, 2001) qui soulignent qu'au-delà des résultats enregistrer suite à une formation, il est important d'estimer également les perceptions qu'ont les apprenants de leurs propres capacités, dans le cadre de l'évaluation de l'efficacité d'une formation. (Cité par Perrault et al, 2010, p.02).

**L'expérience des enseignants :** Pour (Pieron, 1993), l'enseignant débutant est un « enseignant en formation ou entré en service depuis peu ». L'enseignant expert est pour (Tochon,

1993) « celui qui a acquis un haut niveau de compétences dans la matière qu'il enseigne ». Pour (Postic, 1992), « on peut être un enseignant expert par sa manière de conduire la classe, de la rendre vivante, de faire participer les élèves, de faciliter les comportements intrinsèques ». L'enseignant est, selon Postic, l'acteur principal de la gestion et du climat de classe qui est vecteur de la réussite des élèves dans les apprentissages. L'enseignant expert a accumulé au fil des années d'expérience une plus grande compétence dans la discipline qu'il enseigne. L'enseignant débutant ne possède pas la même expertise mais développe des stratégies professionnelles qui vont l'amener à rendre efficace l'apprentissage de ses élèves. (Cité par Fafouroux, 2015, P04).

Les expériences vicariantes peuvent jouer aussi un rôle dans le développement du SEP de l'enseignants vue que l'apprentissage vicariant ou le modelage social est un apprentissage socio constructif par des observations, dont les individus construisent leurs croyances d'efficacité personnelle en se basant sur leurs propres expériences, mais aussi en observant celles des autres et en les comparant (Bandura 2003, Lecompte 2004). (Cité par Gaudreau, 2013, p.18), par exemple, faire des observations pertinentes des collègues de travail dans l'action d'enseignement peuvent permettre à un enseignant d'aspirer à devenir aussi efficace que ses collègues et à se persuader de son potentiel à exercer la même tâche auprès des élèves, d'ailleurs, d'après (Carré 2004) « le fait d'observer des paires vivre sans controverser une situation jugée probablement peut renforcer la propre croyance en leurs capacité de réussir ». (Cité par Pascal, 2013, p.12).

Parlons de l'enseignement efficace, Daudlin et ses collaborateurs le définissent comme « une pratique qui se déroule principalement en classe, en présence d'élèves, elle inclue trois phases : **Précative** (planification), **Interactive** (intervention auprès d'élèves) et **Post active** (évaluation de l'enseignement). (Cité par Louis, 2014, P.34).

Quand on parle de l'enseignement on fait appel au processus d'enseignement et celui d'apprentissage qui est définit selon (Altet, 2002, p.86) comme « un processus interactif situé » (Altet, 1991, 1994, 1999 ; Lave, 1988), ce processus renvoie à une situation singulière au sein de laquelle interagissent des acteurs singuliers \_un enseignant, des apprenants des champs différents celui de la communication et celui des savoirs qui mettent en jeu les deux dimensions composant le travail de l'enseignant (la dimension interactive de la communication et de la dimension finalisée de l'apprentissage); et ce qui fait la différence entre un enseignement aux lycées et un enseignement aux CEM peut être en général (sa gestion du curriculum )le programme d'enseignement, le système éducatifs ( approches par compétences aux lycées et

deuxième génération aux CEM) , La différence d'âge entre les élèves des CEM qui sont moins jeunes par rapport aux élèves des lycées et qui montrent des troubles de comportement par rapport à leurs âge d'adolescence et qui influe négativement sur le SEP des enseignants comme le démontre (Gordon, 2011) « les enseignants qui présentent un SEP plus faible se sentent d'avantage contrariés par les difficultés de comportement de leurs élèves ».

Dans cette deuxième partie nous allons mettre en lien les résultats que nous avons obtenues dans notre recherche à propos du SEP des enseignants d'EPS des lycées et des CEM selon nos trois axes de notre échelle de mesure.

- **Selon le 1<sup>er</sup> axe (SEP dans l'engagement des élèves) :**

Comme nous l'avons mentionner auparavant, les enseignants des lycées ont obtenues un score de (7.12) ce qui s'inscrit dans l'échelle en case « d'accord »,et pour ceux des CEM un score de (6.79) pas loin de celui des lycées et qui s'inscrit dans l'échelle entre « neutre » et « d'accord », ensuite, le résultat **non significatif** obtenue du test de student dont le T Cal (0.75) est inférieur au T Tab (2.14) ce qui confirme qu'il y a pas de différence entre leurs SEP par rapport à cet axe (SEP dans l'engagement des élèves) ; la justification potentielle est par la qualité de l'investissement des apprenants dans les différentes tâches scolaires qu'est un facteur crucial de réussite (Frederick, &, Blumenfeld, Paris, 2004). L'engagement scolaire est un concept « malléable »qui dépend essentiellement des interactions entre l'individu et le contexte dans lequel il évolue, des lors, des variation de l'environnement peuvent influencer l'intensité de l'engagement scolaire (Frederic et all, 2004); ce point est important notamment parce qu'il prouve que certaines modifications du contexte peuvent favoriser l'engagement des élèves, c'est pour cela qu'un enseignant a tendance à adapter le contenu de son cours et la manière de le donner selon les représentations qu'il a de l'établissement dans lequel il exerce. (Duru Bellat et all, 2004) (cité par Allard, 2016, p.07-10).

La motivation est un facteur important dans le développement de SEP des enseignants dans l'engagement des élèves, (Famose, 2001) la définit comme « un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans le cas d'activités physiques de loisirs) à différentes APS (activité physique sportive) ou à différentes tâches afin de maximiser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs » (Famose, 2001, p.36). Ainsi, l'investissement d'un élève dans une activité sportive dépend des ressources qu'il met à disposition pour y arriver, ceci selon le but qu'il s'est fixé et pour aboutir à des réactions émotionnelles positives.

## Cadre pratique

---

(Famose, 2001) rajoute que, la motivation se caractérise par trois composantes :

- **Le processus cognitif** qui fait référence à la notion de but.
- **Le processus affectif** qui correspond aux réactions émotionnelles positives déclenchées par les progrès vers un but recherché ou l'atteinte de ce but.
- **L'investissement personnelle** qui caractérise la composante principale de la motivation.

En effet les enseignants ayant un fort SEP tendent à croire à leurs capacités à influencer l'apprentissage des élèves, ce qui a impact sur la motivation, l'apprentissage, l'engagement et la réussite scolaire (Mernad, Legault et Dion ; Rox et Bruce, 2007 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001, 2007). (Cité par Monfette et Genier, 2016, p.03).

- **Selon le 2<sup>ème</sup> axe (le SEP dans les stratégies d'enseignement) :**

Dans cet axe les enseignants des lycées ont obtenu un score de (6.9) ce qui s'inscrit dans l'échelle entre « neutre » et « d'accord », et c'est le même cas avec ceux des CEM avec un score de (6.67), ensuite, le résultat **non significatif** obtenue du test de student dont le T Cal (0.99) est inférieur au T Tab (2.14) ce qui confirme qu'il n'y a pas de différence entre leurs SEP par rapport à cet axe.

La justification potentielle est par le choix de la stratégie d'enseignement vue qu'il existe plusieurs et chaque enseignant est libre de choisir la stratégie qu'il lui convient, par exemple **(L'enseignement direct) ; (L'enseignement indirect ; (L'enseignement interactif) ; (L'apprentissage expérientiel) ; (L'étude indépendante)**, et ça se justifier par l'influence du SEP des enseignants sur leurs pédagogie ainsi que sur la réussite de leurs élèves (Skaalvik, 2007). En effet les enseignants qui ont un fort SEP tendent à être plus motivé au travail, à utiliser de meilleures stratégies de résolution de problèmes et à utiliser des méthodes d'enseignement plus efficaces. (Eslami, Fathi, 2008 ; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frênette, 2012, Martin et all, 2008). (Cité par Monfette et Grenier, 2016, p.02). D'ailleurs, en milieu académique, il a été mis en évidence que lorsque les enseignants sont empreints d'un fort SEP, ils cherchent à optimiser la planification et l'organisation des activités en classe, ils sont plus ouverts aux idées à expérimenter de nouvelles méthodes et ils répondent mieux au besoin des élèves. (Tschannen-Moran et Hoy, 2001). (Cité par Clément et al, 2018, p.02).

- **Selon le 3<sup>ème</sup> axe (SEP dans la gestion de la classe) :**

Dans ce dernier axe les enseignants des lycées ont obtenu un score de (6.95) ce qui s'inscrit dans l'échelle entre « neutre » et « d'accord », et c'est le même cas avec ceux des CEM avec



un score de (6.44), ensuite, le résultat **non significatif** obtenue du test de student dont le T Cal (1.81) est inférieur au T Tab (2.14) ce qui confirme qu'il n'y a pas de différence entre leurs SEP par rapport à cet axe. On peut justifier ces résultats par le fait que nos deux échantillons (les enseignants des lycées et ceux des CEM) ont une bonne gestion de classe vis-à-vis de leurs scores obtenus.

La gestion de classe consiste à organiser et à diriger les activités du groupe, ainsi qu'à réguler les interactions sociales qui s'y déroulent. Elle se définit comme étant « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et de restaurer des conditions propices au développement des compétences des élèves en classe » (Archambault et Chouinard, 2009, p.15) ; À cet égard, (Garrett, 2014) ainsi que (O'Neill et Stephenson, 2011) proposent cinq (05) dimensions ou sphères d'intervention qui se distinguent par leurs natures et leurs visions :

- Gérer les ressources.
- Établir des attentes claires.
- Capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage.
- Développer des relations sociales positives.
- Gérer les comportements difficiles des élèves.

(Wang, Haertel et Walberg, 1993) révèlent que, parmi des facteurs comme le soutien parental, la motivation et le milieu socioéconomique, la gestion de classe est celui qui influence le plus l'apprentissage. Une gestion de classe efficace permet de rentabiliser le temps d'enseignement apprentissage ainsi que de maintenir l'intérêt et l'engagement des élèves (Edmunds, 2010). (Cité par Gaudreau et al, 2015, p.36).

Avoir un SEP élevé, c'est avoir une bonne gestion de classe, d'ailleurs les études menées les quinze (15) dernières années sur le SEP des enseignants postule que plus le sentiment est grand, plus les enseignants ont des croyances humanistes au travail (Enochs, Shaman et Riggs, 1995 ; Woolfolk et Hoy, 1990), plus ils sont optimistes en classe (Woolfolk, Rossof et Hoy, 1990) et meilleures sont leurs présentations de façon, leurs gestions de classe et les questions posées aux élèves (Saklofské, Michayluk et Rand Hava, 1988) (cité par Dussault et al, 2001, p.182).

# CONCLUSION

## Conclusion

---

### **Conclusion :**

Le sentiment d'auto-efficacité tient une place essentielle dans l'existence humaine. Bandura (2003) applique ainsi ce concept au fil des chapitres de son imposante œuvre éponyme à divers champs de recherche, tels que le domaine scolaire, la santé mentale et physique, le sport, les organisations, le militantisme ou l'action collective

Cette recherche avait pour but de vérifier qui a un SEP plus élevé entre les enseignants d'EPS des Lycées et ceux des CEM. Pour ce faire, une collecte des données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire comportant une échelle de mesure du sentiment d'auto efficacité des enseignants distribué sur 60 enseignants de différentes régions de Bejaia dont 30 aux lycées et 30 aux CEM.

Malgré l'indifférence des résultats obtenues du T Student lors de la comparaison entre les trois axes de notre échelle de mesure (SEP dans l'engagement des élèves ; dans les stratégies d'enseignement et dans la gestion de classe) ; le résultat significatif obtenus du T Student lors de la comparaison générale démontre qu'il y a une différence entre le SEP des enseignants d'EPS des lycées et ceux des CEM. Force est de constater que les hypothèses portant sur le sentiment d'auto efficacité des enseignants d'EPS, sont partiellement confirmées.

### **Limites de la recherche :**

D'abord nous avons identifié une limite en lien avec notre échantillon, nous avons distribué 80 échelles auprès de 16 CEM et 14 Lycées, dont nous avons récupéré 60 échelles auprès de 14 CEM et 11 Lycées vis-à-vis la non disponibilité de tous les enseignants de chaque établissement et cela est due à notre capacité de déplacement et la non convention de notre disponibilité avec les heures de travail de quelques enseignants.

Ensuite, un manque de compréhension de quelques questions de notre échelle par une petite communauté de notre échantillon, dont nous étions obligés de leurs expliquer l'échelle question par question.

Enfin, un manque d'accueil de la part de certains enseignants et les rendez-vous non respecté par eux, par rapport à la récupération des échelles.

### **Suggestions et Recommandations :**

- Insister sur la formation continue des enseignants d'EPS par le biais des stages bloqués, des conférences ; des séances de recyclage dans le but d'être en contact avec les nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

## Conclusion

---

- Utiliser les nouvelles méthodes et moyens tel que les techniques d'informations et de communication dans l'enseignement d'EPS qui sont considérés comme facilitateur d'apprentissage.
- Augmenter le volume horaire des heures de stages ainsi les périodes aux étudiants en Education Physique et Sportive afin qu'ils seraient prêts pour la vie professionnelle au temps enseignants novices et à mieux intervenir, gérer, et à choisir les meilleures stratégies d'enseignement pour un meilleur apprentissage.

# BIBLIOGRAPHIE

### Bibliographie :

#### Livres :

1. Archambault, J et Chouinard, R (2009). Vers une gestion éducative de la classe (3<sup>e</sup>ed). Montréal : Gaétan Morin Editeur.
2. Bandura, A. (2003). Auto efficacité – le sentiment d’efficacité personnelle. Paris : Boeck.
3. Bret, D. (2008). L’enseignant d’EPS (Animateur, Technicien, Ingénieur ou Concepteur) : recherche et formation. Revue : EPS.
4. Elkouli, A. (1975). Démocratie et éducation physique et sportive. Le Caire : Maison de la pensée arabe.
5. Ferry, G. (1983). Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris : L’HARMATTAN.
6. Legendre, P. (2005). Dictionnaire actuel de l’éducation. (3<sup>ème</sup> édition). Montréal : Guérine.
7. Pineau, C. (1990). Introduction à une didactique de l’éducation physique. Revue Volume 8 de dossier EPS : formation initiale, formation continue.

#### Dictionnaires :

1. Dictionnaire le petit Robert 1967. Paris : le Robert.

#### Mémoires Professionnels :

1. Alard, C. (2016). Impact du sentiment d’efficacité personnelle sur l’engagement scolaire chez des apprenants du deuxième degré de l’enseignement professionnel dans le cadre du cours de français. Université catholique de Louvain.
2. Fafouroux, B. (2015). Les outils didactiques en EPS au service de la gestion de classe, de la motivation ou de l’apprentissage ? Regard croisé entre enseignant expert et enseignant novice. Édition : haute école pédagogique Vaude.
3. Famose, J P. (2001). La motivation en éducation physique et en sport, Scolaire /Universitaire (broché), Paris.
4. Jocy Paviel, M. (2017). Sentiment d’efficacité personnelle d’enseignants du primaire travaillant auprès d’élèves ayant un trouble du spectre de l’autisme : vécu de deux

## Bibliographie

---

- enseignantes en classe ordinaire d'adaptation scolaire. Université de Québec Montréal (service de bibliothèque).
5. Louis, N. (2014). Mémoire présenté à la faculté de l'étude supérieure en vue de l'obtention de grade maîtrise arts (M.A) en science de l'éducation, Université de Montréal.
  6. Mayogras, L. (2014). Etude comparative des interactions enseignant-élève en EPS et en Français en classe de CM1. Paris. Édition Hal (archives ouverts).
  7. Olsommer, Z et Voyame-Egger, L, (2015). Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants spécialisé en dernière année de formation. Lausanne. Édition : haute école pédagogique avenue de cours 33\_CH.
  8. Pascal, R. Doyon, (2013). Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez des enseignantes et des enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leurs épanouissements professionnels. Université du Québec à Trois Rivières (service bibliothèque).
  9. Tameur, S. (2012). Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite et récit, cas des apprenants de la 2eme année moyenne du C.E.M.5 juillet 1962/M'sila. Université de Sétif.

### Articles Scientifiques :

1. Alfred Binet, A. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. Revue : Science de l'Homme et Société/Education. L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves. Cahiers Alfred Binet, 1999 ,661(4) ; pp.49-68. (Halshs-00532613).
2. Altet, M. (1998). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in. Paguay, L. Altet, M. Charlier, E. Perrenoud, P. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck Université.
3. Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie /Année 2002 /138 /pp.85-93.
4. Bandura, A. (2004). Extraits et notes issues de collectif de l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle autour de l'œuvre d'Albert Bandura. Revue : L'HARMATTAN.
5. Bruno, p. Brassart, D-G. Et Dubus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la

## Bibliographie

---

- formation des enseignants. Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.
6. Carré, P. (2004). De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle autour de l'œuvre d'Albert Bandura. Paris. Revue : L'HARMATTAN collection Savoirs Hors-série. EAN PDF : 9782296356214.
  7. Clément, C. Frenette, A.J. S Morin, C. Jeanrie, (2018). Validation canadienne-française de l'échelle des déterminants du sentiment d'efficacité des enseignants (EDSEPE), psychologie de travail et des organisations. <http://doi.org/10.1016/j.pto.2018.02.002>.
  8. Desault, M. Villeneuve, P. et Daudlin, C. (2001). L'échelle d'auto efficacité des enseignants : validation canadienne-française de teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.doi :10.7202/00031ar.
  9. Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire aux collégiaux, Université -Trois Rivières- Québec. *Pédagogie collégiale*. Vol 26, N03.
  10. Gaudreau, N. Frenette, E. Et Thibodeau, S. (2015). Elaboration de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de la classe (ESPGC), mesure et évaluation en éducation, université Laval Canada, 38(2), 31-60.doi :10.7202/1036762ar.
  11. Gaudreau, N., Royer, E. Et Beaumont, C. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves, Université LAVAL. *Revue Canadienne De l'Education* 35,1(2012) :82-101.
  12. Hamelin, D. (1983). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continuée, ESF
  13. Kerfes, K., Ghabbane, AH. Et Boutalbi, B. (2013). Analyse comparée des systèmes de formation en EPS en Algérie et en Wallonie, *Revue Algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, Edition INSANIYAT.60-61/2013 : l'école : enjeux institutionnels et sociaux.
  14. Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. Paris Edition : L'HARMATTAN. Site Savoirs.parisnanterre.fr.
  15. Lefevre, S. Et Thibodeau, S. (2015). Apport de la théorie du sentiment d'auto-efficacité pour le développement de la compétence techno-pédagogique des futurs enseignants, *Revue : Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12 (3) ,23-35.
  16. Monfette, O. et Genier, J. (2015). Le développement du sentiment d'efficacité personnelle en fonction initiale en éducation physique et à la santé. Editeur : Association



## Bibliographie

---

internationale de pédagogie universitaire. Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur 32-2 2016 Varia.

### Sites internet :

1. Charte internationale révisée de l'éducation physique et du sport, article 04 (UNESCO), (2015). <https://portal.unesco.org>. Consulté le 03/03/2019.
2. Introduction aux apprentissages essentiels communs, ministère de l'éducation de la Saskatchewan, (1988) P.10. <https://www.k12.gov.sk.apprenant>. Consulté le 14/04/2019.
3. <https://journals.openedition.org> . Consulté le 25/05/2019.

# ANNEXES

### Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

**Informations personnelles :**

- **Etablissement** : .....
- **Sexe** : Homme ( ) Femme ( )
- **Expérience** : .....
- **Niveau** : lycée ( ) CEM ( )

Ce questionnaire est conçu pour aider à mieux comprendre les facteurs qui créent des difficultés aux enseignants d'EPS dans leurs activités scolaires. Merci d'indiquer votre opinion à propos de chaque affirmation en entourant un seul nombre par ligne (échelles de 1 à 9).

<b>J'estime pouvoir mobiliser les ressources...</b>	Pas du tout D'accord		Pas d'accord		Neutre		D'accord		Tout à fait D'accord
<b>1-</b> pour faire face aux élèves les plus difficiles.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>2-</b> pour aider mes élèves à penser de façon critique.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>3-</b> pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>4-</b> pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>5-</b> pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>6-</b> pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>7-</b> pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>8-</b> pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>9-</b> pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

## Annexes

<b>10-</b> pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>11-</b> pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>12-</b> pour favoriser la créativité de mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>13-</b> pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>14-</b> pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>15-</b> pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>16-</b> pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>17-</b> pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>18-</b> pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>19-</b> pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>20-</b> pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>21-</b> pour répondre aux élèves qui me "testent".	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>22-</b> pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>23-</b> pour mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>24-</b> pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

## Résumé :

Dans le cadre de la recherche scientifique nous avons entamé une étude comparative sur l'auto-efficacité des enseignants d'EPS des lycées et ceux des CEM à la wilaya de Bejaia. Cette étude a touché 60 enseignants d'EPS (30 aux CEM, 30 aux lycées) dans différentes régions de la wilaya de Bejaia dont une échelle d'évaluation du SEP est distribuée pour la collecte de données. Cette recherche a compris deux études principales : une étude inter groupe qui s'agit d'une comparaison entre les trois axes de l'échelle utilisée ( le SEP des enseignants dans les stratégies d'enseignement ,le SEP des enseignants dans l'engagement des élèves ,le SEP des enseignants dans la gestion de classe) et une deuxième étude comparative sur l'efficacité personnelle des enseignants des lycées et ceux des CEM d'une manière globale .Après avoir nos résultats du Test Student nous avons pu confirmer notre principale hypothèse qui est : les enseignants d'EPS des lycées ont un SEP plus élevé que ceux des CEM.

## Summary:

In the framework of scientific research, we started a comparative study on the self-efficacy of secondary schools PSE teachers and those of middle schools in Béjaia. This study involved 60 PSE teachers (30 at middle schools, 30 at secondary schools) in different regions of Béjaia with the Scale of evaluation of the feeling of personal efficiency distributed for data collection. This research included two main studies: An inter group study which is a comparison between the three axes of the scale used (the feeling of personal efficiency in teaching strategies, the feeling of personal efficiency of teachers in the commitment of students, the feeling of personal efficiency of teachers in classes management); and a second comparative study on the personal effectiveness of secondary and middle schools PES in global way. After having our student test results, we were able to confirm our main assumption which is: high school PSE teachers have a higher feeling of efficiency than middle school colleges.

## التلخيص:

كجزء من البحث العلمي، بدأنا دراسة مقارنة حول الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية البدنية في الثانويات والمتوسطات في ولاية بجاية. شملت هذه الدراسة 60 مدرساً للتربية البدنية (30 في الثانويات و30 في المتوسطات) في مناطق مختلفة من ولاية بجاية. حيث تم توزيع مقياس تقييم الكفاءة الذاتية لجمع البيانات. تضمن هذا البحث دراستين رئيسيتين: دراسة بين المجموعات وهي مقارنة بين المحاور الثلاثة للمقياس المستخدم (الكفاءة الذاتية للمعلمين في التزام الطلاب ، و الكفاءة الذاتية للمعلمين في استراتيجيات التدريس ، و الكفاءة الذاتية للمعلمين في إدارة الصف) ودراسة مقارنة ثانية حول الفعالية الشخصية لمعلمي المدارس الثانوية و لمعلمي المدارس المتوسطة بطريقة شاملة ، وبعد الحصول على نتائج اختبار الطلاب لدينا تمكنا من تأكيد فرضيتنا الرئيسية و هي: معلمي التربية البدنية في الثانويات لديهم كفاءة ذاتية أعلى من معلمي المتوسطات.