



HAL
open science

Impact de l'auto-évaluation sur le sentiment d'efficacité personnelle de lycéens en EPS : étude de cas concernant le champ d'apprentissage 4

Sarah Aubineau, Alexanne Juin

► To cite this version:

Sarah Aubineau, Alexanne Juin. Impact de l'auto-évaluation sur le sentiment d'efficacité personnelle de lycéens en EPS : étude de cas concernant le champ d'apprentissage 4. Education. 2020. dumas-02888640

HAL Id: dumas-02888640

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02888640v1>

Submitted on 3 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



**Le Mans
Université**



Master MEEF EPS

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Impact de l'auto-évaluation sur le sentiment d'efficacité personnelle de lycéens en EPS

Étude de cas concernant le champ d'apprentissage 4

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Aubineau Sarah et Juin Alexanne

Le 22/06/2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Benoit Huet, directeur de mémoire

Valentin Perraud, membre de la commission

Sommaire

Remerciements	4
Introduction	5
1.Revue de littérature	6
1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	6
1.2 L'engagement des élèves dans l'apprentissage	9
1.3 L'évaluation formatrice et l'auto-évaluation	10
2.Objet d'étude et cadre théorique	13
2.1 Objet d'étude	13
2.2 Cadre théorique	14
3.Méthode	16
3.1 Participants	16
3.2 Protocole	18
3.2.1 Avant l'expérimentation	18
3.2.2 Description des leçons	18
3.2.3 L'expérimentation	21
3.3 Analyse des données	22
3.3.1 Vérification de la normalité de la distribution des populations	23
3.3.2 Comparaison des moyennes	23
4.Résultats	24
4.2 Evolution du SEP en lien avec la situation d'auto-évaluation	25
4.2.1 Comparaison des groupes filles/garçons	26
4.2.2 Comparaison des groupes « sport collectif », « autres sports » et « pas de sport »	27
4.2.3 Comparaison des groupes « sport en dehors de l'école » et « pas de sport »	28
4.2.4 Corrélations entre les résultats du SEP et ceux de l'auto-évaluation	29
4.2.5 Synthèse	29
4.3 Evolution du SEP en tenant compte de l'auto évaluation réalisée par les élèves	30

4.3.1 Résultats aux différentes questions du questionnaire d'auto-évaluation	30
4.3.2 Résultats selon la performance réalisée en match	32
4.3.3 Synthèse	33
5. Discussion	34
5.1 L'évolution du SEP en lien avec l'introduction de situations d'auto-évaluation	34
5.2 Retour sur le lien entre Estime de Soi et Sentiment d'Efficacité Personnelle	35
5.3 L'impact du type d'activité physique sur la différence de SEP entre filles et garçons	37
5.4 Le lien entre auto-évaluation positive et SEP	39
5.5 Discussion au niveau qualitatif	40
6. Conclusion	42
Bibliographie	45
Annexes	50
Annexe 1 : Questionnaire rugby avant expérimentation	50
Annexe 2 : Questionnaire rugby avant la situation	50
Annexe 3 : Questionnaire rugby après la situation	51
Annexe 4 : Questionnaire rugby après le match	51
Annexe 5 : Les trois questionnaires d'auto-évaluation en rugby	51
Annexe 6 : Questionnaire badminton avant expérimentation	52
Annexe 7 : Questionnaire badminton avant la situation	53
Annexe 8 : Questionnaire badminton après la situation	53
Annexe 9 : Questionnaire badminton après le match	53
Annexe 10 : Les trois questionnaires d'auto-évaluation en badminton	54
Annexe 11 : Vérification de la normalité des populations et comparaison des moyennes	55
Annexe 12 : Les moyennes de tous nos résultats	55
Annexe 13 : Les moyennes des questionnaires avant évaluation	56
4 ème de couverture	57

Remerciements

Tout d'abord, nous remercions Benoît HUET pour sa disponibilité et pour l'aide qu'il nous a apportée tout au long de notre recherche.

Merci également à M. Hervé professeur du Lycée Louis-Antoine de Bougainville à Nantes et à Mme Boniface, professeur agrégée du Lycée Albert Camus à Nantes de nous avoir accompagnées dans notre expérimentation

Enfin, nous souhaitons remercier les élèves de la classe de Terminale BAC PRO Tapisserie des Métiers de l'Art du lycée Louis-Antoine de Bougainville à Nantes et les élèves de la classe de Terminale du lycée Albert Camus à Nantes avec qui nous sommes intervenues tout au long de l'année et qui se sont impliqués dans notre étude en badminton et en rugby.

Introduction

D'après le dernier rapport PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), publié le 3 décembre 2019, « Les élèves en France expriment un plus faible sentiment d'auto-efficacité et une plus grande peur de l'échec que la moyenne observée dans les pays de l'OCDE ». La notion de sentiment d'efficacité personnelle nous semble d'actualité et importante puisque l'élève ayant un meilleur jugement de lui-même va avoir davantage confiance en ses capacités, ce qui diminuera sa peur de l'échec. Pour permettre à l'élève d'avoir un meilleur jugement de lui-même, il faut l'aider à se situer dans ses apprentissages, afin qu'il se rende compte de sa progression. Pour cela, l'enseignant peut lui proposer différents moyens tel que la co-évaluation, l'auto-évaluation, dans le cadre d'une évaluation formative. Nous avons choisi dans ce travail de porter notre attention sur l'auto-évaluation, celle-ci permettant aux élèves d'avoir seuls un regard sur leur pratique, l'appréciation de l'enseignant étant écartée. Au sein de nos établissements de stage, et plus particulièrement au sein de nos classes de terminale, nous avons remarqué que certains de nos élèves manquaient de motivation, d'engagement et manifestaient un manque de confiance en leurs capacités après le retour de l'enseignant sur leurs prestations.

Il nous semblait donc intéressant de traiter de l'auto-évaluation et du sentiment d'efficacité personnelle au sein de notre mémoire. D'emblée, plusieurs questions se sont imposées : l'auto-évaluation est-elle pertinente pour que l'élève ait une meilleure image de lui-même ? Si l'on utilise de l'auto-évaluation dans une situation, certains élèves n'auront-ils pas tout de même des difficultés à se situer dans leurs apprentissages ? L'élève peut-il avoir un regard objectif sur sa propre pratique ? L'auto-évaluation peut-elle, à elle-seule, faire évoluer le sentiment d'efficacité personnelle ?

Nous avons cherché dans cette recherche à clarifier certains de ces points. Pour commencer, nous nous sommes centrées sur le sentiment d'efficacité personnelle, car nous pensons que c'est un élément essentiel jouant un rôle dans la motivation et l'engagement des élèves en EPS. Nous avons également exploré la notion d'auto-évaluation afin de savoir si son usage peut être propice à un meilleur sentiment d'efficacité personnelle.

1. Revue de littérature

1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Selon Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme « la croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter une série d'actions nécessaires pour parvenir à la situation visée ». Plus simplement, elle se caractérise par la perception que se fait l'individu de ses propres capacités, à sa capacité personnelle à réussir la tâche (Masson, 2013). Le sentiment d'efficacité personnelle est transférable d'une activité à une autre, dans le cas où ces activités sollicitent les mêmes compétences. Le sentiment d'efficacité personnelle et son caractère contextualisé et flexible fait alors varier les croyances d'efficacité d'une activité à une autre (Galand et Vanlede, 2004).

D'après Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle est relié à la confiance en soi. Elle est définie comme un sentiment psychologique qui consiste à se connaître, croire en son potentiel et en ses capacités.

L'estime de soi peut également être reliée à ces notions puisque selon Coopersmith en 1984, elle représente l'« expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable important » (1984). On retrouve alors cette même idée de croire en ses capacités, en ses potentialités comme pour la notion du SEP et de la confiance en soi. D'après Vandelle (2011) « On pourrait presque dire que le SEP est contenu dans le concept d'estime de soi parce que dans les deux cas, il est question du sentiment de compétence et de motivation ». Lorsqu'un élève possède un fort sentiment d'efficacité personnelle, cela va favoriser sa réussite scolaire mais aussi ses relations sociales et un développement émotionnel positif. Le sentiment d'efficacité personnelle « alimente le soi social et le soi émotionnel du concept d'estime de soi ».

L'estime de soi a une valeur en soi et détermine le bien-être des individus. Il n'y aura pas de bien-être positif sans une image de soi positive. L'estime de soi va également avoir un rôle dans la détermination des choix, l'engagement et la persistance des individus dans une activité. Cette estime de soi serait plus fragile chez les filles que chez les garçons, ceci pouvant notamment s'expliquer par les stéréotypes culturels de beauté, plus « agressifs » pour les filles. D'après JP Famose (2005) « Il existe une diminution forte

dans l'estime de soi des filles en fonction de l'âge et à l'inverse une stabilité plus grande chez les garçons ».

Tout comme l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle varie tout au long de notre vie, il évolue en fonction de l'âge et du sexe. Comme l'affirment Pajares et Valiante (1997), « le sentiment d'efficacité personnelle évolue en fonction de la classe et de « l'ancienneté scolaire » ». Desombre et al. (2016), nous disent que le sentiment d'efficacité personnelle des garçons et des filles varie selon la nature du travail à effectuer. Lorsqu'il s'agit d'un travail collectif, le sentiment d'efficacité personnelle des filles est supérieur à celui des garçons, alors que le résultat est inverse lorsqu'il s'agit d'un travail individuel. Ce constat fait ressortir qu'en situation de groupe les filles sont dépendantes d'autrui alors que les garçons n'ont pas besoin de cette dépendance. Quand les groupes sont mixtes, les filles se perçoivent moins compétentes du fait de la présence des garçons, tandis que lorsqu'elles sont entre elles, on n'observe pas de dégradation de leur sentiment d'efficacité personnelle. Elles se sentent plus compétentes dans un groupe unisexe et vont donc plus échanger entre elles et être plus efficaces dans le travail.

Le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feedbacks évaluatifs, encouragements, avis de personnes significantes), et les états physiologiques et émotionnels. (Bandura, 1997).

Les expériences actives de maîtrise sont la principale source d'information, elles constituent le facteur ayant le plus d'influence sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les succès servent d'indicateurs de capacité, et permettent de construire une solide croyance d'efficacité personnelle (Lecomte 2004), alors que les échecs engendrent une diminution de ce sentiment. Ainsi, les expériences antérieures ont une influence déterminante sur le sentiment d'efficacité des élèves. L'enseignant doit alors faire en sorte que les expériences antérieures des élèves soient positives en créant les conditions nécessaires à leur réussite. Effectivement, les expériences actives de maîtrise que vivent les élèves sont considérablement liées aux situations d'apprentissages dans lesquelles ils se retrouvent.

Les expériences vicariantes représentent l'opportunité pour un élève d'observer un autre élève similaire à soi-même dans la réalisation d'une tâche (âge, genre, niveau

scolaire, Schunk & Hanson 1989). Observer la réussite ou l'échec d'une personne similaire dans une tâche peut influencer sur le sentiment d'efficacité de l'élève. Cette observation d'autrui peut guider l'élève dans ses progrès, comme à l'inverse cela peut constituer une menace pour son efficacité perçue (Blaton, Buunk, Gibbons & Kuyper, 1999).

Une autre source d'information du sentiment d'efficacité personnelle est constituée par la persuasion verbale et représente le soutien, les critiques, les encouragements. Les feedbacks évaluatifs informent l'élève sur l'état de ses performances. La forme de ce feedback a une incidence sur la compétence perçue de l'apprenant. L'étude de Butler (1987, 1988) souligne l'importance de la forme des feedbacks : un commentaire formulant les améliorations d'un travail se révèle être plus intéressant et efficace qu'un feedback sous forme de notes, ou n'apportant pas de perspectives de travail à l'élève. La forme du feedback a alors une influence et peut faciliter le développement du sentiment d'efficacité si l'enseignant souligne davantage la qualité du travail et non la quantité de travail sans faire de référence à la qualité. (Lecomte, 2004). Une autre étude, de Baron (1988) montre qu'un feedback négatif, approximatif attribuant une mauvaise production à des facteurs internes, entraîne une baisse du sentiment d'efficacité, mais ce n'est pas le cas si ce feedback est négatif, mais qu'il est spécifique et accompagné de recommandations. (Galand et Vanlede, 2004). Les feedbacks pouvant provenir aussi bien des pairs que de l'enseignant, sont donc à utiliser avec vigilance, pour ne pas impacter le sentiment d'efficacité personnelle d'un élève.

Pour finir, la dernière source d'information est représentée par les états physiologiques et émotionnels. Selon Bandura (2003), les états physiologiques et émotionnels ont plus d'influence dans les situations considérées stressantes. Lorsque l'élève évalue ses capacités, il se base en partie sur l'information communiquée par son état physiologique et émotionnel.

Dans les situations considérées stressantes, va s'opérer un traitement réduisant les réactions émotionnelles, ce qui va augmenter les croyances en l'efficacité de gestion de stress, mais aussi des améliorations de performance (Lecomte, 2004).

Selon Galand et Vanlede, l'efficacité personnelle perçue serait un facteur important dans la formation des apprenants. Si l'enseignant veut soutenir l'engagement des élèves,

il doit se préoccuper de leur réussite, mais aussi des processus d'auto-évaluation qui l'accompagnent. Pour favoriser le sentiment d'efficacité personnelle, l'enseignant doit donner aux apprenants des objectifs clairs et à atteindre sur du court terme pour guider leurs apprentissages. Il lui est également suggéré d'utiliser des consignes formulées en termes d'objectifs de compréhension plutôt que de performance à atteindre. L'enseignant doit mettre en avant une focale sur les progrès accomplis par les élèves et non sur l'évaluation par rapport aux autres élèves. Pour soutenir le sentiment d'efficacité des élèves, l'enseignant doit les focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir (Bandura, 1997).

1.2 L'engagement des élèves dans l'apprentissage

L'engagement détermine le lien qu'il y a entre un acte à réaliser et l'individu qui le réalise ou qui doit le réaliser (Kiesler, 1971). Il représente l'interrelation entre l'importance qu'un individu accorde aux études, l'effort qu'il consent pour l'acquisition du savoir et les liens qu'il entretient avec l'environnement. L'engagement peut donc être défini comme la mobilisation des ressources d'un individu : neuro-informationnelles, motrices, psychologiques, physiologiques, dans la situation. L'engagement d'un élève va varier en fonction de plusieurs facteurs : le sexe, l'âge, mais aussi le niveau de l'élève (Kiesler, 1971). Par exemple, si un élève rencontre des difficultés dans une activité physique, son engagement va être moins important que celui d'un élève appréciant l'activité et en réussite. Plusieurs études ont montré que les élèves s'investissent rarement dans les activités dans lesquelles ils ne se sentent pas capables. Les élèves ont même tendance à se désintéresser des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces (Bandura, 1997).

Selon Reeve (2012), il existe quatre dimensions de l'engagement : (a) l'engagement comportemental qui demande un effort important, dans lequel l'élève doit adhérer aux exigences scolaires ; (b) l'engagement émotionnel, plus important quand il répond à l'intérêt et aux valeurs de l'apprenant, et en l'absence de contraintes émotionnelles telles que le stress, la colère, la peur ; (c) l'engagement cognitif associé à la concentration et l'attention des élèves, et représentant les stratégies à l'égard du savoir ; et (d) l'engagement actif défini par la participation intentionnelle.

D'après Gagnaire et Lavie (2007), l'enseignant doit s'intéresser aux élèves qui n'éprouvent pas de plaisir et qui ne progressent pas. Il faut donc les confronter à un environnement favorisant leur plaisir et le désir de mieux agir. Si un élève ressent du plaisir en réalisant un comportement, cela va l'amener à s'engager dans le futur pour reproduire cette action.

L'enseignant lorsqu'il va proposer une situation à ses élèves va essayer de diminuer les contraintes pesant sur la mobilisation des élèves pour tendre vers des formes d'auto-détermination, pour leur offrir des possibilités de choix. On peut alors dire que l'engagement est fortement associé à la motivation auto-déterminée. L'élève va davantage s'engager dans l'activité s'il pense être à l'origine de son propre engagement.

L'enseignant lorsqu'il va proposer une situation à ses élèves va essayer de diminuer les contraintes pesant sur la mobilisation des élèves pour tendre vers des formes d'auto-détermination, en leur offrant des possibilités de choix. En créant un sentiment de liberté, l'enseignant favorise l'engagement des élèves dans les situations d'apprentissage puisque cela favorise les croyances de contrôle perçu, d'efficacité personnelle ou de confiance en soi (Genty et Andre, 2001)

Pour maintenir la motivation personnelle de l'élève, l'enseignant peut également s'appuyer sur l'action de combiner un objectif à long terme orientant le projet, avec plusieurs sous-objectifs accessibles, de façon à ce que l'élève maintienne ses efforts tout au long du parcours. Ces sous-objectifs vont permettre de réduire le risque de découragement dû à un objectif trop élevé et dont l'atteinte est longue, et d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle. Atteindre progressivement ces sous-objectifs fournit à l'élève des indicateurs croissants de maîtrise qui permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle (Lecomte, 2004).

1.3 L'évaluation formatrice et l'auto-évaluation

Selon Brau-Anthony et Cleuziou (2005) l'évaluation met en rapport d'une part un référent qui désigne de manière plus ou moins explicitement critériée les normes à partir desquelles on peut porter un jugement de valeur, et d'autre part, un référé, c'est-à-dire les informations prélevées au sein d'une situation concrète sous forme d'indicateurs. De

Ketele (2010) identifie trois grandes fonctions de l'évaluation : l'orientation vers une nouvelle action, la régulation pour améliorer l'action en cours et la certification. D'autres fonctions de l'évaluation ont été distinguées comme situer, guider, motiver, contrôler et sociabiliser.

Pour activer ces différentes fonctions, l'enseignant peut mettre en place des évaluations diagnostique, formatrice, formative et sommative/certificative (Hadji, 1996). Lors de notre recherche, nous nous sommes intéressées plus particulièrement à l'évaluation formatrice. On peut qualifier l'évaluation formatrice comme une démarche de régulation conduite par l'apprenant et non par l'enseignant. Selon Allain et al (2016), l'évaluation formatrice se réalise en cours de cycle pour réguler et faciliter les apprentissages. L'élève va analyser et identifier ses erreurs qui vont alors constituer des points d'appuis à l'apprentissage alors que dans l'évaluation sommative on tend à sanctionner ces erreurs. D'après Nunziati (1990), les objectifs de l'évaluation formatrice sont : l'acquisition des critères de l'enseignant, l'autogestion des erreurs et la maîtrise des outils d'identification et de planification par l'élève. Cette démarche peut s'avérer compliquée puisque le pouvoir de l'enseignant et sa capacité à garantir une évaluation sur des bases communes sont remis en question. Pour cela, il est nécessaire de former préalablement les élèves à l'observation.

Pour mettre en place l'évaluation formatrice, l'enseignant a recours à différents moyens tels que la co-évaluation et l'auto-évaluation. Nous avons choisi de nous centrer exclusivement sur l'auto-évaluation permettant de réduire l'impact du jugement d'autrui sur la tâche réalisée. « L'autoévaluation des élèves est le processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage... [c'est] l'évaluation, par l'élève, de ses propres progrès en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportement. L'auto-évaluation donne à l'élève une conscience et une compréhension accrues de lui-même. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002). En permettant à l'élève de recueillir des données sur sa pratique, l'enseignant l'encourage à prendre en main son apprentissage, ce qui lui offre l'occasion d'exercer son autonomie et sa responsabilité.

Pour compléter cette définition de l'auto-évaluation, St- Pierre combine deux extraits : « jugement qualitatif ou quantitatif porté sur la valeur d'un produit de

l'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage » (Lafortune, St-Pierre, 1996, 1998) et « comparaison des caractéristiques observables à des normes établies à partir de critères explicites » (Legendre, 1993). Le premier extrait met en avant l'aspect de la mesure alors que le deuxième met en avant l'importance des critères (comparaison, normes). L'auto-évaluation est d'abord une démarche qualitative s'accompagnant d'une réflexion critique sur une production. À la différence de l'évaluation de l'enseignant, l'élève porte un regard sur son propre travail, fait un constat sur son activité. La comparaison entre critères attendus et la production réalisée se fait par l'apprenant lui-même, et non par l'enseignant ou un pair.

D'après Desombre et Al (2016), il existerait des différences entre les filles et les garçons sur leur perception de leur performance. Au début de leur scolarité, les garçons ont une vision très optimiste et irréaliste de leurs compétences puis ils vont progressivement s'auto-évaluer de manière plus réaliste grâce la scolarisation, la comparaison sociale et les feedbacks de performance qu'ils vont peu à peu recevoir. En revanche, les filles auraient généralement une bonne perception de leurs capacités tout au long de leur scolarité.

L'auto-évaluation par les liens qu'elle entretient avec l'auto-régulation, constitue un des leviers de transformation des pratiques. Même si l'auto-évaluation représente un travail complexe, elle constitue une occasion d'apprentissage et de développement pour les élèves. (Paquay, 2013)

Selon Allal (2007, p.9), les régulations sont « Les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales », et à partir desquels l'élève peut améliorer ses apprentissages. La régulation est alors une conséquence de l'auto-évaluation. L'élève en réalisant l'auto-évaluation de son activité, va alors pouvoir exercer une régulation interne, c'est-à-dire une régulation par lui-même de son activité. L'élève va ajuster ses actions, réorienter son activité de façon à réduire l'écart entre ce qu'il vient de réaliser et ce qui est attendu de lui. D'après Laveault Leblanc et Leroux (1999), l'auto-évaluation est un moyen d'assurer une régulation continue des apprentissages, de façon individuelle. En permettant à l'élève de se situer régulièrement dans ses apprentissages, il peut alors davantage réguler son activité, à condition d'être capable de prendre du recul et d'avoir un regard critique sur son activité.

Cette régulation interne de l'élève, que l'on appelle également auto-régulation, permet de tendre vers un apprentissage autonome de l'élève. L'auto-régulation représente l'aptitude à contrôler et/ou à modifier sa propre activité cognitive, elle peut être représentée par l'articulation de trois composants : les buts, les métaconnaissances et les stratégies (Flavell, 1981 ; Nisbet & Schucksmith, 1986). L'auto-régulation constitue d'ailleurs une dimension essentielle de l'apprentissage autonome. Une autre dimension essentielle à l'autonomie est basée sur le développement d'un concept de soi positif. « Selon certains chercheurs, le sentiment de son efficacité personnelle agirait comme la source ultime de la motivation de l'apprenant à s'engager dans une telle autorégulation » (Bouffard, 2011)

Dans notre recherche, nous avons confronté les élèves à une situation d'auto-évaluation en lien avec l'acquisition d'un nouveau contenu pendant plusieurs séances de suite afin d'étudier une éventuelle évolution du sentiment d'efficacité personnelle.

2. Objet d'étude et cadre théorique

2.1 *Objet d'étude*

Notre étude a porté sur l'effet de l'auto-évaluation sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. En d'autres termes, nous avons cherché à savoir si la mise en place de l'auto-évaluation en accompagnement de l'introduction d'un nouveau contenu d'apprentissage provoquait une évolution du sentiment d'efficacité personnelle des élèves, dans des activités du champ d'apprentissage 4. Notre question de recherche peut donc être présentée ainsi : quel est l'impact de l'auto-évaluation sur le sentiment d'efficacité personnelle de lycéens en EPS au sein d'activité d'opposition (Rugby et Badminton) ?

Compte tenu des éléments rassemblés au cours de nos lectures, nous avons formulé les hypothèses suivantes. Tout d'abord, nous avons émis l'hypothèse que l'auto-évaluation va permettre d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des lycéens, puisqu'en intégrant les critères de l'auto-évaluation, l'élève va mieux se positionner dans les apprentissages et ainsi se rendre compte du parcours d'apprentissage effectué et qu'il reste à faire pour atteindre les objectifs de l'enseignant. Nous avons pensé que l'élève pourra ainsi davantage se motiver et s'engager dans la leçon pour acquérir de nouveaux

contenus. Nous avons formulé une seconde hypothèse : si la situation d'apprentissage abordant un nouveau contenu d'apprentissage pour l'élève le met en difficulté, alors on peut s'attendre à ce que l'élève ait une auto-évaluation plutôt faible et donc probablement un sentiment d'efficacité personnelle également faible, puisqu'il n'aura pas été en grande réussite dans la situation.

Nous nous sommes aussi posé un ensemble de questions plus précises :

- Le sentiment d'efficacité personnelle est similaire d'un sexe à un autre ?
- Le fait de pratiquer une activité appartenant au CA 4, va-t-il favoriser le SEP des garçons au détriment de celui des filles, étant donné que les garçons apprécient davantage les activités de compétition ?
- Les élèves pratiquant une activité physique à l'extérieur de l'école, vont-ils avoir un SEP plus élevé que les autres élèves qui ne pratiquent pas de sport ?
- Les élèves pratiquant un sport à l'extérieur doivent-ils pratiquer un sport appartenant au CA4 pour que cela ait une influence sur leur SEP dans l'activité ?
- Le SEP global d'un élève peut-il influencer l'auto-évaluation qu'il fera de sa propre activité ?

2.2 Cadre théorique

Dans notre étude, nous nous sommes principalement appuyées sur la notion de sentiment d'efficacité personnelle (SEP).

Selon Bandura, « les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine. En d'autres termes, le SEP d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées » (Lecomte 2004). Les individus qui croient fortement en leurs capacités de réussir dans une situation bien que n'ayant pas forcément les aptitudes, vont plus facilement affronter les difficultés d'une tâche puisqu'ils croient en eux.

Pour Bandura, le SEP « est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains » (revue savoir n°4, 2004). Pour lui, si les individus ne pensent pas obtenir les résultats escomptés grâce à leur propre action, ils ne vont pas trouver d'intérêt à agir ni de persévérer face aux difficultés rencontrées.

Le SEP est donc déterminant dans la motivation de la personne à s'engager dans la situation. Pour Williams et Burden (1997), la motivation est : « un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable ». La motivation représente une force interne et agit de l'intérieur du sujet.

Dans les approches de la motivation, la théorie de l'auto-détermination nous semble particulièrement intéressante pour envisager l'engagement des élèves dans les mises en situation d'apprentissage. « La théorie de l'autodétermination (TAD) est une théorie de la motivation humaine, du développement, et du bien-être. [...] Elle s'intéresse "au développement de la personnalité, aux besoins psychologiques universels, aux buts et aspirations de la vie » (Deci & Ryan, 2008, p.82).

Van Den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk et Haerens (2014) montrent dans leurs recherches qu'une motivation autonome entraînerait des conséquences positives chez l'élève : une amélioration de l'estime de soi, davantage d'émotions positives ressenties lors d'une activité physique et un engagement plus important. À l'inverse, les formes de motivation non autodéterminée entraîneraient plutôt une baisse de l'effort et de l'engagement dans l'activité physique, ainsi que des émotions négatives.

Nous avons formulé l'hypothèse que le fait de mettre les élèves en situation d'auto-évaluation était propice au renforcement d'une motivation auto-déterminée des élèves, favorable au SEP et à l'engagement dans les apprentissages.

L'analyse du sentiment d'efficacité personnelle au sein des établissements scolaires a permis à certains auteurs de montrer que celui-ci était un facteur jouant sur la réussite des élèves et donc sur leur motivation, leur auto-détermination et leur engagement au sein de l'école. Par exemple, Gaudreau et al (2013) ont montré que l'enrichissement du SEP contribuait à la réussite scolaire des élèves. Donc si l'augmentation du SEP permet aux élèves d'être en réussite, nous pouvons penser qu'il va aussi leur permettre de s'engager

d'avantage dans les situations d'apprentissages, avec une motivation plus auto-déterminée.

Nous avons donc procédé dans cette étude à une exploration de l'évolution du SEP en lien avec l'introduction de situations d'auto-évaluation dans les dispositifs d'apprentissage.

3. Méthode

3.1 Participants

L'étude porte sur 21 élèves d'une classe de terminale d'un lycée général et technologique et sur 7 élèves d'une classe de terminale d'un lycée professionnel de Nantes, soit un total de 28 élèves. Les participants à l'étude ont en moyenne 17,43 ans et l'écart-type est de 0,57.

Au vue de la programmation des activités sportives de nos établissements respectifs, nous avons fait le choix de sélectionner les activités badminton et rugby appartenant au champ d'apprentissage 4. Il nous a semblé intéressant d'étudier une activité individuelle et une activité collective dans la mesure où le SEP peut évoluer différemment.

Le badminton appartient au champ d'apprentissage 4 « Conduire un affrontement interindividuel ou collectif pour gagner », que nous étudions dans notre recherche il est analysé au sein d'un lycée professionnel. Le badminton est une activité d'opposition duelle de non contact médiée par le volant frappé avec une raquette. Le joueur doit gérer une alternance d'actions dans un milieu stable dont l'objectif est une cible horizontale. Cette activité pose plusieurs problèmes fondamentaux aux élèves : défendre son camp et attaquer le camp adverse dans le même coup de raquette et s'ouvrir des choix et réduire ceux de son adversaire.

En ce qui concerne le rugby, cette activité appartient également au champ d'apprentissage 4 « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner », que nous étudions dans notre recherche il est analysé au sein d'un lycée

général et technologique. Le rugby est une activité d'affrontement entre deux groupes dans un espace délimité, dans lequel il s'agit d'atteindre une cible avec un ballon et d'en protéger une autre dans le respect des règles fixées. Ce jeu consiste à amener collectivement le ballon dans un territoire, dans des conditions d'affrontement corporel avec des adversaires. Cette activité pose plusieurs problèmes fondamentaux aux élèves : l'acceptation de la rencontre physique avec ses adversaires, comment avancer collectivement avec du jeu dans l'espace arrière, et le fait de voir ses partenaires en arrière et ses adversaires en avant.

Concernant le rugby avant cette étude, les élèves ont effectué un ou deux cycles de rugby et un élève le pratique en club à un niveau régional. En ce qui concerne le badminton, les élèves ont en général vécu six cycles de badminton durant leur scolarité.

Dans un questionnaire donné aux élèves avant le début de la recherche, nous leur avons posé plusieurs questions afin d'en apprendre davantage sur leur propre évaluation de leur compétence dans l'APSA et sur leur estime de soi globale. Nous leur avons demandé sur une échelle de 1 à 5 comment ils s'évaluaient dans l'activité. Les élèves se situent en moyenne à 3,3 sur l'échelle pour le badminton, et à 3,4 sur l'échelle pour le rugby. Afin d'affiner cette évaluation globale, nous l'avons complétée par quatre questions plus précises visant à caractériser leur habileté perçue dans l'activité sportive (voir annexe 13). Nous avons obtenu une moyenne de 10,7 sur 15 pour les deux classes. Concernant l'évaluation de l'estime de soi, évaluée à partir d'une adaptation du test de Rosenberg (1965), les scores des élèves donnent une moyenne de 11,7 sur 16 pour les deux classes.

Dans la classe de Terminale allant pratiquer l'activité badminton, nous avons parmi les élèves, deux élèves qui pratiquaient une activité sportive à l'extérieur de l'école. Parmi ces élèves, seulement un élève pratiquait une activité du champ d'apprentissage 4 (le basket-ball).

Dans la classe de Terminale allant pratiquer l'activité rugby, nous avons 17 élèves qui pratiquaient une activité à l'extérieur de l'école, dont 5 élèves pratiquant une activité appartenant au CA 4.

Nous pensons que ces élèves pratiquant une activité du champ d'apprentissage 4 à l'extérieur de l'école vont obtenir un SEP plus élevé que les autres élèves, puisqu'ils sont

déjà familiers des activités d'opposition et auront donc déjà une perception des difficultés et des solutions mobilisables en situation.

3.2 Protocole

3.2.1 Avant l'expérimentation

Avant de commencer notre expérimentation sur le terrain, nous avons informé les élèves que nous avons besoin de leur implication pour une recherche que nous menions dans nos études. Nous leur avons présenté le déroulement, en leur expliquant que durant trois leçons, ils allaient devoir répondre de manière anonyme à trois questionnaires par leçon. Assurément, l'enjeu de l'étude n'a pas été exposé aux élèves pour ne pas fausser les résultats. Effectivement, si l'enjeu était donné aux élèves, cela aurait pu influencer leurs comportements. Nous avons également fait passer un questionnaire aux élèves leur demandant leur âge, le nombre de séquence(s) déjà effectuée(s) en rugby ou badminton dans leur scolarité (collège et lycée), à quel niveau ils pensent se situer (de 1 à 5, ou de pas du tout à l'aise à très bon), et enfin quelques questions nous permettant de faire un premier constat sur leur sentiment d'efficacité personnelle (de manière globale et plus spécifique à l'activité). Pour ce qui est du rugby, pendant la séquence les élèves se sont répartis volontairement selon leurs ressources affectives dans « des terrains d'engagement » (appelés « tranquille » ou « banzai ») au sein desquels les équipes sont homogènes entre elles en termes de niveau d'engagement physique.

3.2.2 Description des leçons

Voici en badminton le thème et une description succincte de la situation d'apprentissage et du match pour chacune des trois leçons réalisées.

Leçon 1 sur 5:

- **Thème:** Varier les trajectoires en visant différentes zones
- **Situation:** 3 élèves par terrain, dont un observateur et deux joueurs. Le joueur A travaille sur 8 volants. Après le service du joueur B, le joueur A et B réalisent 3 échanges, puis le

joueur A attaque le volant et vise une des quatre zones du terrain. L'observateur note sur sa feuille l'endroit où est tombé le volant. Après les 8 volants, l'observateur fait un retour à l'élève qui a travaillé pour qu'il puisse voir dans quelles zones il a le plus tiré.

- **Match** : Match de 4 minutes en montante descendante. L'élève va choisir ses zones bonus préférentielles : soit à l'avant, soit à l'arrière. S'il choisit la zone avant, alors les zones 1 et 2 lui rapporteront 3 points et les zones 3 et 4 lui rapporteront 2 points. Enfin seulement 1 point est marqué pour un échange gagné dans les espaces qui ne correspondent pas à des zones.

Leçon 2 sur 5:

- **Thème**: Travail sur le déplacement et l'analyse tactique du jeu adverse
- **Situation**: Par groupes de 4 élèves, avec deux joueurs et deux observateurs. Le joueur A attaque et le joueur B défend. Les joueurs A et B ont des lamelles à aller toucher avec les pieds, mais les lamelles du joueur B sont placées par A. Le joueur A va choisir une zone bonus 1, 2, 3, 4. L'objectif du joueur A va être d'attaquer pour marquer le plus de points possible en 2 minutes, et l'objectif du joueur B va être de défendre pour que le joueur A marque le moins de points possible. Les trajectoires descendantes sont interdites pour le joueur B. Si le joueur A gagne l'échange, il remporte 1 point, s'il marque dans sa zone bonus alors il remporte 2 points, enfin s'il marque avec un smash il gagne 3 points.
- **Match** : Match en montante descendante de 3 minutes. Quand l'élève reçoit un volant favorable et qu'il est sûr de marquer le point, il annonce BANCO. pendant 1 mn 30, le joueur remporte des points bonus dans la zone qu'il a choisi et pendant les 1 mn 30 suivantes, le joueur attribue la zone bonus de son adversaire. Si le banco est annoncé mais que le point n'est pas marqué, alors -1 point sur le score.

Leçon 3 sur 5:

- **Thème** : Passer d'une logique de renvoi à une logique de rupture de l'échange.
- **Situation**: Les élèves sont par groupes de 4 élèves avec deux équipes de deux élèves. Ils vont jouer deux matchs où ils servent 8 fois et reçoivent 8 fois. Ils sont évalués sur

leurs 2 x 8 services = 16 services. Quand A et B jouent, ce sont C et D qui les arbitrent et qui coachent. Le coach a un temps mort d'une minute pour conseiller son partenaire. Seul celui qui sert marque des points : sur le service (5 points), sur le deuxième coup (4 points), sur le 3^e coup (3 points), et ainsi de suite. Si la 5^e frappe est renvoyée, il n'y a pas de points et l'échange s'arrête. Les scores des deux partenaires sont additionnés, donc les scores de 4 matchs sont à additionner.

- **Match** : Poules de niveau de 4 élèves avec toujours la même optique de rompre rapidement l'échange. Si le point est marqué entre le service et le 3^e échange, alors l'élève marque 3 points. Si il y a plus d'échanges que 3, alors l'élève marque seulement 1 point.

Voici en rugby le thème, une description succincte de la situation d'apprentissage et du match pour chacune des trois leçons réalisées.

Leçon 3 sur 9

- **Thème** : Le jeu vers l'avant, être toujours en mouvement, c'est-à-dire savoir prendre en compte ses partenaires, ses adversaires et les espaces libres.
- **Situation d'apprentissage** : Les élèves sont en 3 contre 2, l'objectif de la situation est de passer d'un élève qui joue à l'arrêt à un élève qui joue en mouvement et vers l'avant. L'équipe de 3 doit atteindre l'en-but sans se faire arrêter par les défenseurs, les élèves doivent faire des choix en fonction de ce qui se passe dans la situation : si je peux je marque, si je peux j'avance et si je ne peux pas je fixe puis je donne à un joueur démarqué.
- **Match** de 7mn; jeu des relais : j'avance tant que je peux et je donne le ballon à mon partenaire le plus proche qui continue d'avancer. Toujours donner en mouvement à quelqu'un qui est en mouvement sinon l'équipe perd le ballon et il est donné à l'équipe adverse.

Leçon 4 sur 9

- **Thème** : Le plaquage

- **Situation d'apprentissage** : l'objectif est de passer d'un élève qui ceinture à un élève qui plaque son adversaire. Par deux, assis dos contre dos, un défenseur et un attaquant, au signal : plaquer l'attaquant en ayant un genou au sol (enlever la hauteur pour que les élèves aient moins peur); puis le faire de la position debout mais sans vitesse; enfin l'attaquant doit aller aplatir le ballon derrière le plot donc on rajoute la vitesse au moment du plaquage; Une fois plaqué libérer le ballon vers l'arrière.
- **Match** de 7mn, si un élève effectue un plaquage et qu'il est correctement réalisé l'équipe a un bonus de 3 points et si l'équipe marque un but il vaut 5 points. L'objectif est de passer d'un jeu avec des contacts légers à un jeu avec plus de contact en y intégrant le plaquage.

Leçon 5 sur 9

- **Thème** : Le jeu groupé
- **Situation d'apprentissage** : L'objectif est de passer d'un jeu déployé à un jeu groupé. Dans un couloir étroit, trois zones sont délimitées avec 2 défenseurs par zones (étalés pour une résistance progressive), 2 équipes de 7. Le ballon doit être jouable à tout moment, donc quand le porteur de balle est bloqué, l'équipe doit trouver une solution pour faire avancer le jeu. Quand le porteur de balle est bloqué, il doit faire opposition avec son épaule et présenter le ballon à ses coéquipiers. Le premier coéquipier vient arracher le ballon et l'éloigner des adversaires, le deuxième et le troisième étayent et poussent, et les autres se placent en position pour pousser.
- **Match** : Jouer 5 temps de jeu par équipe. Créer un couloir dans le terrain permettant de mettre en place du jeu groupé comme vu dans la situation précédente. Les élèves commencent à jouer dans ce couloir, sauf deux attaquants qui viendront aider si besoin. Le but est de pousser la défense un maximum pour pouvoir ensuite se déployer sur le terrain ; à ce moment là et seulement à ce moment là les défenseurs peuvent sortir de la zone.

3.2.3 L'expérimentation

L'étude s'est déroulée lors de trois leçons pour chacune des classes (leçons 1, 2 et 3 sur 5 en badminton et leçons 3, 4 et 5 sur 9 en rugby).

Lors de la première leçon, suite à l'échauffement, nous avons donné aux élèves notre questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle. Pour ce questionnaire nous nous sommes inspirées du questionnaire de Famose, Sarrazin et Cury (1994) sur les habiletés perçues en reformulant les items correspondant à nos activités sportives. Nous nous sommes appuyées sur l'échelle de Likert ce qui permet d'obtenir des opinions plus nuancées qu'une simple réponse binaire « oui/non ». Notre échelle comprend quatre options de réponse qui couvrent le spectre d'opinions, d'un extrême à l'autre.

Le questionnaire distribué aux élèves était anonyme de façon à ce que les élèves répondent librement sans qu'ils aient une crainte de se faire juger par l'enseignant. Nous leur avons donné pour consigne de répondre au questionnaire chacun de leur côté de façon à ce que leurs réponses correspondent à ce qu'ils pensent personnellement et que les phénomènes d'influence sociale ne jouent pas.

Par la suite, dans chacune des trois leçons intégrées à l'étude pour les deux classes, nous avons mis les élèves dans une situation d'apprentissage abordant de nouveaux contenus au cours de laquelle les élèves devaient s'auto-évaluer, puis nous leur avons fait passer le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle une fois la tâche réalisée.

Dans un dernier temps des leçons, nous leur avons proposé une situation de match à thème en lien avec la situation précédente, puis nous avons fait passer à nouveau le questionnaire. Pour le rugby, les matchs étaient de 7 minutes, tandis que pour le badminton les matchs duraient 3 ou 4 minutes.

3.3 Analyse des données

Les données récoltées grâce aux questionnaires remplis par les élèves devait nous permettre de répondre à notre question de recherche et à nos différentes hypothèses. Pour analyser ces résultats, nous avons procédé à une forme d'analyse quantitative.

Nous avons dans un premier temps construit un tableau récapitulatif des données recueillies à partir des questionnaires distribués lors des trois séances. Ce tableau a rassemblé les données chiffrées permettant de renseigner pour chaque leçon le SEP de

chaque élève lors de la passation 1 réalisée avant la situation d'apprentissage avec auto-évaluation, lors de la passation 2 après la situation d'apprentissage avec auto-évaluation et lors de la passation 3 après le match. Au sein de ce tableau récapitulatif figurait également pour chaque leçon une colonne indiquant le score correspondant à l'auto-évaluation à l'issue de la situation d'apprentissage. Pour autant, nous n'avons pu faire des tests statistiques que pour le groupe d'élève pratiquant le rugby car dans le groupe pratiquant le badminton nous n'avions pas assez d'effectifs ce qui nous a conduit à concentrer nos analyses sur le groupe rugby.

3.3.1 Vérification de la normalité de la distribution des populations

Afin de pouvoir réaliser des tests statistiques de comparaison des moyennes calculées pour les classes ou des échantillons d'élèves de ces classes, il était nécessaire de vérifier la distribution des scores et de s'assurer qu'elle suivait une distribution normale. Cette étape est nécessaire pour déterminer le type de test statistique à utiliser.

Nous avons donc procédé au test de Shapiro-Wilk pour les deux populations d'élèves (badminton et rugby).

Les résultats du test ont mis en évidence la normalité des distributions des différentes séries de résultats pour les deux populations, excepté pour les scores d'auto-évaluation de l'estime de soi et de SEP après match de la leçon 2, en badminton (voir annexe 10), puisque le résultat de 0,02 pour la p-value signifie que nous avons moins de 2% de chance de nous tromper en rejetant l'hypothèse nulle H_0 . Nous pouvons conclure que la distribution des valeurs mesurées ne suit pas une loi normale. C'est pour cela que nous avons réalisé d'autres tests statistiques tels que des comparaisons de moyenne, nous avons alors utilisé le test U de Mann-Whitney.

3.3.2 Comparaison des moyennes

La taille des populations représentées par les élèves des deux classes étant inférieure à $n=30$ et la distribution des résultats suivant la loi normale¹, nous avons utilisé

¹ Excepté pour les scores d'auto-évaluation de l'estime de soi et de SEP après match de la leçon 2, en badminton. Pour les comparaisons impliquant ces séries de résultats, le test U de Mann-Whitney a été utilisé.

le test statistique T de student pour comparer les différents résultats et voir en particulier si l'auto-évaluation a un impact sur le SEP. Nous avons donc comparé pour chaque leçon les moyennes des scores obtenues pour le SEP dans chaque classe, avant la situation avec auto-évaluation et en fin de leçon (après le match).

Pour affiner notre analyse, nous avons créé différents échantillons au sein des groupes en distinguant : filles ; garçons ; sport CA 4 pratiqué en dehors de l'école ; sport pratiqué en dehors de l'école ; et élèves qui ne font pas de sport. Nous avons ainsi pu comparer les moyennes de ces différents échantillons

4. Résultats

Dans cette partie, nous présentons nos résultats en deux temps. Dans un premier temps, nous exposons les résultats concernant l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle, en lien avec l'introduction de la situation d'auto-évaluation, puis dans un second temps une analyse qualitative de la manière dont les élèves ont vécu la situation d'auto-évaluation est présentée.

4.1 Comparaison de l'estime de soi de différents sous-groupes d'élèves

Avant de commencer notre recherche, nous avons donné aux élèves un questionnaire dans lequel ils ont réalisé une auto-évaluation de leur estime d'eux-mêmes. Pour analyser ces résultats, nous avons constitué différents groupes d'élèves dans la classe en fonction de diverses catégories : un groupe garçons, un groupe filles, un groupe d'élèves pratiquant du sport en dehors de l'école, un groupe d'élèves pratiquant un sport collectif, un groupe d'élèves pratiquant un autre sport autre qu'un sport collectif.

On peut observer dans le tableau n°1, que l'écart d'estime de soi entre le groupe de garçons et le groupe de filles est significatif, puisque la valeur obtenue est de 0,03. Il en est de même pour la comparaison entre le groupe d'élèves pratiquant un sport en dehors de l'école et celui n'en pratiquant pas, où l'on obtient une valeur de 0,05. Pour les autres

groupes, les résultats ne sont pas significatifs, ce qui veut dire que l'écart entre les groupes est faible.

Tableau 1

RUGBY	Auto évaluation estime de soi avant recherche	
	Valeur T	P-value
Estime de soi G/F	-2,40	0,03
Estime de soi sport non SC/SC	-1,53	0,15
Estime de soi sport non SC/pas sport	0,13	0,89
Estime de soi sport en dehors de l'école / pas sport en dehors de l'école	2,10	0,05

SC = sport collectifs (CA4)

4.2 Evolution du SEP en lien avec la situation d'auto-évaluation

Suite à la mise en œuvre de notre étude sur trois leçons, nous avons constaté que les valeurs du SEP entre la première leçon et la troisième n'évoluaient pas ou peu, que ce soit en badminton ou en rugby. Effectivement, dans l'ensemble les résultats obtenus ne sont pas significatifs ou alors ne concernent que des cas isolés au sein de nos classes.

Les tableaux ci-dessous présentent la comparaison des moyennes du sentiment d'efficacité personnelle entre les différents temps de la leçon. Nous avons utilisé le test t de student, dans lequel les résultats sont significatifs s'ils se situent entre 0,00 et 0,05

Tableau 2

	Leçon 1			Leçon 2			Leçon 3		
	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match
Valeur T	-2,27	0,15	2,09	-2,83	15,5*	22*	-0,51	-1,33	-0,44
P-value	0,06	0,89	0,08	0,03			0,63	0,23	0,67

* valeur du test U non significative (Valeur critique pour $p < 0.5$: valeur inférieure à 8)

Dans le tableau n°2, nous observons que les différences de moyenne des scores entre les différentes leçons de badminton ne sont pas significatives. Nous observons des résultats fluctuants davantage sur la leçon 2, concernant l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle avant la situation d'auto-évaluation et après cette situation. Avec le t de student, nous obtenons une valeur de p de 0,03 en comparant les moyennes du SEP avant situation et du SEP après situation.

Tableau 3

	Leçon 3			Leçon 4			Leçon 5		
	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match
Valeur T	-0,10	-0,25	-0,20	0,42	-1,63	-2,47	1,36	-1,32	-4,99
P-value	0,92	0,80	0,84	0,68	0,12	0,02	0,19	0,20	0,00

H0 non rejetée

En ce qui concerne le rugby, nous observons que les résultats sur les différentes leçons ne sont pas significatifs exceptés pour les leçons 4 et 5, concernant l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle après situation et le sentiment d'efficacité personnelle après match. Pour la leçon 4, nous obtenons une valeur de 0,02 et pour la leçon 5 une valeur de 0,00.

La suite de nos résultats ne concernent que les élèves ayant pratiqué l'activité rugby. En effet, l'échantillon d'élèves ayant pratiqué le badminton étant de faible effectif, les résultats ne sont pas exploitables.

4.2.1 Comparaison des groupes filles/garçons

Pour poursuivre, nous avons constitué différents groupes avec l'ensemble des élèves d'une même classe. Voici les résultats obtenus pour la comparaison garçons / filles.

Nous voyons que les variations du SEP des filles et des garçons avant situation et après match ne sont pas significatives. Si nous les étudions séparément, elles n'évoluent pas. Tandis que si l'on observe les résultats du SEP des filles et des garçons ensemble, il existe une différence significative du SEP entre les filles et les garçons.

Tableau 4

RUGBY	Leçon 3		Leçon 5	
SEP filles avt/après	1,00	0,34	-1,30	0,22
SEP garçons avt/après	-1,81	0,10	-0,36	0,73
SEP filles /garçons avant	-1,54	0,14	-2,03	0,06
SEP filles /garçons après	-3,61	0,00	-1,78	0,09

Avt = SEP avant situation
Après = SEP après match
SC = sport collectifs (CA4)

SEP début L3 / fin L5 filles	Valeur T -1,77	P-value 0,09
SEP début L3 / fin L5 Garçons	Valeur T -1,44	P-value 0,17
SEP début L3/ fin L5 – global	valeur T -2,19	P-value 0,03

Dans le tableau n°4, nous pouvons voir que les résultats du SEP des filles évoluent davantage de la leçon 3 à la leçon 5, par rapport à celui des garçons. Nous obtenons une valeur T de -1,77 pour les filles et de -1,44 pour les garçons (le score moyen des filles passe de 10,73 à 12,09 et le score moyen des garçons passe de 12,10 à 13,20). Toutefois, ces valeurs ne sont pas significatives au seuil $p=0,05$. Globalement, garçons et filles confondus, nous obtenons un résultat significatif avec une valeur p de 0,03 sur l'évolution du SEP, qui s'améliore de la leçon 3 et la leçon 5 (valeur T=-2,19 ; le score moyen passe de 11,38 à 12,62).

4.2.2 Comparaison des groupes « sport collectif », « autres sports » et « pas de sport »

Comme le présente le tableau n°5, nous avons constitué d'autres groupes pour présenter nos résultats: les élèves pratiquant du sport à l'extérieur de l'école et ceux qui

Tableau 5

RUGBY	Leçon 3		Leçon 5	
	Valeur T	P-value	Valeur T	P-value
SEP sport non SC avt/après	-0,04	0,69	-1,25	0,23
SEP sc avt/après	-2,45	0,09	-1,00	0,39
SEP pas sport avt/après	3,00	0,06	-0,24	0,82
SEP sport non SC/SC avant	-1,42	0,18	-1,17	0,26
SEP sport non SC/pas sport avant	-0,50	0,62	0,89	0,39
SEP sport non SC/SC après	-2,34	0,03	-1,51	0,15
SEP sport non SC/pas sport après	1,11	0,29	1,60	0,13

Avt = SEP avant situation
Après = SEP après match
SC = sport collectifs (CA4)

n'en pratiquent pas, les élèves pratiquant un sport collectif et ceux qui pratiquent un autre sport.

Nous pouvons observer sur la leçon 3 une seule valeur significative au seuil $p=0,05$. Elle concerne la comparaison des élèves pratiquant un sport collectif, principalement le football, avec les élèves pratiquant un autre sport ($p=0,03$). Concernant l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle avant la situation d'apprentissage et après le match, on observe également d'autres valeurs plus faiblement significatives pour le groupe d'élèves pratiquant un sport collectif en dehors de l'école ($p=0,09$), et pour le groupe d'élèves ne pratiquant pas de sport à l'extérieur de l'école avec une valeur p de 0,06.

Nous voyons également avec la dernière valeur du tableau mise en avant en jaune, qu'il y a une différence significative entre les valeurs après le match, entre les élèves pratiquant un sport collectif en dehors de l'école et les élèves pratiquant un autre sport en dehors de l'école ($p=0,03$).

4.2.3 Comparaison des groupes « sport en dehors de l'école » et « pas de sport »

Tableau 6

RUGBY	Leçon 3		Leçon 5	
	Valeur T	P-value	Valeur T	P-value
SEP sport en dehors de l'école avt/après	-1,00	0,34	0,82	0,04
SEP pas sport en dehors de l'école avt/après	0,80	0,45	-0,66	0,53
SEP sport en dehors de l'école/pas sport en dehors de l'école avant	0,86	0,40	1,89	0,07
SEP sport en dehors de l'école/pas sport en dehors de l'école après	1,33	0,20	2,30	0,03

Avt = SEP avant situation
Après = SEP après match
SC = sport collectifs (CA4)

A partir de ce tableau n°6, nous pouvons voir que pour le groupe d'élèves pratiquant un sport en dehors de l'école (sports collectifs et autres), les valeurs sont significatives uniquement sur la dernière leçon, la leçon 5. Le sentiment d'efficacité

personnelle de ces élèves évolue entre le début, avant la situation d'apprentissage et la fin de la leçon, après le match, puisque l'on obtient une valeur de 0,04.

Concernant le groupe d'élèves pratiquant un sport en dehors de l'école et le groupe d'élèves ne pratiquant pas de sport, on peut voir sur la leçon 5 qu'il y a une différence significative sur le résultat avant situation puisque l'on obtient une valeur de 0,07. Cela signifie que le sentiment d'efficacité personnelle des élèves entre les deux groupes varie significativement.

Enfin avec ce même groupe après match, nous observons une valeur de 0,03 sur le sentiment d'efficacité personnelle. Ce qui signifie que le SEP des élèves varie davantage entre les deux groupes après le match, qu'avant la situation.

4.2.4 Corrélations entre les résultats du SEP et ceux de l'auto-évaluation

Tableau 7

	coeff R HP rugby/ ES pré-test	coeff R AE/ SEP L3 avt	coeff R AE/ SEP L3 après	coeff R AE/ SEP L4 avt	coeff R AE/ SEP L4 après	coeff R AE/ SEP L5 avt	coeff R AE/ SEP L5 après
Coefficient R	0,52	0,58	0,79	0,76	0,82	0,67	0,86

Commentaire : corrélations fortes à très fortes (>0,5)

Nous pouvons constater dans le tableau n°7 que si les valeurs des comparaisons de moyennes sont peu significatives, nous obtenons en revanche de fortes corrélations entre les scores d'habileté perçue dans l'APS et les scores d'estime de soi ($R=0,52$) ou entre les scores d'auto-évaluation et le SEP ($0,58 < R < 0,86$). Lorsque les corrélations entre les valeurs sont fortes à très fortes, le coefficient est supérieur à 0.5 Les corrélations les plus importantes observées dans ce tableau sont celles concernant l'auto-évaluation et le SEP après match : 0,79 pour la leçon 3, 0,82 pour la leçon 4, et 0,86 pour la leçon 5.

4.2.5 Synthèse

Pour résumer cette présentation de résultats, nous pouvons dire qu'il n'apparaît pas réellement d'évolution du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves sous l'effet de

l'introduction de situations d'auto-évaluation lors de l'introduction de nouveaux contenus d'apprentissage, dans les conditions auxquelles nous avons confrontés les élèves dans notre étude. Les quelques résultats significatifs obtenus sont dispersés sur les différentes leçons et ne reflètent pas un effet de l'auto-évaluation sur le SEP des élèves.

4.3 Evolution du SEP en tenant compte de l'auto évaluation réalisée par les élèves

Suite à cette présentation des résultats de l'effet de l'auto-évaluation sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, nous allons à présent, réaliser une analyse qualitative de la manière dont les élèves ont vécu la situation d'auto-évaluation. Ce n'est pas parce que la situation d'auto-évaluation n'a pas eu d'effet sur l'évolution du SEP, qu'il n'est pas intéressant de l'étudier.

Nous nous sommes donc davantage attardées sur les questions des différentes auto-évaluations de chaque leçon. Dans un premier temps, nous avons observé les questions de l'activité badminton.

4.3.1 Résultats aux différentes questions du questionnaire d'auto-évaluation

Examen de l'évaluation du sentiment de réussite dans la tâche d'apprentissage

Tout d'abord en badminton, sur la leçon 1 et la leçon 3, nous retrouvons la même question « Penses-tu avoir réussi ce que l'enseignante t'a demandé ? ».

Dans la leçon 1, nous obtenons une moyenne de résultats de 3,14 sur 4 à cette question, et dans la leçon 3 une moyenne de 2,86.

Au cours de la leçon 1, le SEP des élèves avant la situation d'auto-évaluation était de 11,57 en moyenne. En réponse à la question mentionnée ci-dessus, nous obtenons une moyenne de 3,14 sur 4. Après la situation, nous obtenons en moyenne un SEP de 12,85 sur 16. On constate alors une augmentation du score lié au SEP chez les élèves de 1,28 (statistiquement significative).

Lors de la leçon 2, le SEP avant situation était de 11,57 en moyenne. Nous obtenons une moyenne de 2,86 pour la question du questionnaire d'auto-évaluation relative au sentiment de réussite dans la tâche. Le SEP après la situation était de 11,85 . Nous observons donc une très faible amélioration du SEP (non significative), peut-être expliquée par une moyenne plus faible sur la question de l'auto-évaluation dans laquelle l'élève estime avoir réussi ou non la situation.

Examen de l'appréciation des actions réalisées dans la tâche d'apprentissage

Sur ces mêmes leçons nous retrouvons également deux questions similaires que nous pouvons regrouper en une seule : « As- tu réussi à éviter de viser dans la zone centrale où ton partenaire se trouvait ? » (Leçon 1) et « As-tu réussi à prendre en compte la position de ton adversaire lorsque tu renvoyais le volant ? » (Leçon 3).

Pour la première leçon, nous observons un résultat de 3,28 sur 4 en réponse à cette question, et sur la leçon 3 un résultat de 2,42. Cette question peut aussi expliquer la différence de l'amélioration du SEP entre les leçons 1 et 3. Les réponses à cette question peuvent s'expliquer par le fait que sur la leçon 1, les élèves étaient davantage dans une situation de coopération dans laquelle ils avaient juste besoin de prendre en compte le placement de l'adversaire et d'éviter une zone ; tandis que sur la leçon 3 les élèves étaient en situation de jeu en opposition.

Concernant le rugby, nous nous sommes intéressées à l'affirmation qui reprend le plus le thème de la leçon. Pour la leçon 3, nous retrouvons l'affirmation « J'ai toujours été en mouvement », à laquelle nous obtenons un résultat moyen de 2,86 sur 4. Pour cette troisième leçon, le SEP des élèves avant situation était de 11,38 de moyenne et après la situation, elle était de 11,43. On constate une très légère évolution du SEP chez les élèves (non significative).

Lors de la leçon 4, le SEP avant la situation d'apprentissage était de 11,67 en moyenne et de 11,53 après la situation; nous obtenons une moyenne de 2,38 pour l'affirmation : « J'ai stoppé la progression de mon adversaire ». Nous observons donc une légère diminution du SEP (non significative), qui peut être expliquée par une moyenne

plus faible de la question de l'auto-évaluation demandant à l'élève d'estimer s'il a réussi ou non la situation en ayant bloqué son adversaire.

Enfin, pour la leçon 5 avec comme thème « Le jeu groupé », il nous semble pertinent de regarder le résultat à l'affirmation « Je me suis placé correctement au sein du jeu groupé ». Nous obtenons une moyenne de 2,61 sur 4 en réponse à cette question. Pour cette cinquième leçon, le SEP des élèves avant la situation d'apprentissage était de 12,23 en moyenne et après la situation, elle était de 11,86. On constate alors une diminution non significative du SEP chez les élèves. Cela peut s'expliquer par une moyenne plutôt faible à la question mais aussi par la nouveauté du contenu abordé, assez complexe. Donc, même si les élèves estiment avoir un peu réussi dans la situation, leur SEP diminue car ils ne maîtrisent pas vraiment ce nouveau contenu.

4.3.2 Résultats selon la performance réalisée en match

Nous avons également observé l'évolution du SEP des élèves sur les différentes leçons sous l'effet du résultat du match, c'est-à-dire selon que l'élève gagne ou perde contre son adversaire.

Lors de la leçon 2 de badminton, nous observons au cours de la situation d'apprentissage que Paula et Kyllian sortent victorieux après leurs deux matchs. En observant leur SEP avant situation et leur SEP juste après la situation, on remarque que pour ces deux élèves, il s'améliore de 2 à 3 points. Celui de Paula passe de 13 avant la situation à 15 après la situation, et celui de Kyllian passe de 10 à 13. En revanche, nous n'observons pas de baisse du SEP pour les élèves qui ont perdu leurs deux matchs.

Lors de la leçon 3, nous observons le même phénomène pour le SEP de Marine. Nous avons pour cette leçon les résultats de match lors de la situation donnant lieu à l'auto-évaluation mais aussi sur le match de fin de leçon, ce qui nous permet d'observer davantage l'effet des résultats du match sur le SEP. Au début de leçon, Marine a un SEP assez faible de 9; suite à sa défaite lors du match de la première situation, son SEP baisse à 7, puis, après sa victoire sur la situation de match, son SEP s'améliore et passe à 11. Nous observons cette relation entre SEP et résultat du match seulement dans le cas de Marine, qui représente alors un cas isolé. Les autres élèves victorieux dans la situation

et le match, ont déjà des SEP élevés comme Elliott avec un SEP de 12, ou Kyllian avec un SEP de 14, ce qui explique peut-être pourquoi leur SEP ne s'améliore pas suite à leurs victoires.

En ce qui concerne le rugby, les équipes étaient stables durant les séances afin de pouvoir les préparer à l'évaluation du baccalauréat. Nous avons observé lors de la troisième leçon que l'équipe de Malo et celle de Maeva sortaient victorieux après leurs matchs. En observant leur SEP avant situation et leur SEP juste après la situation, on remarque que pour ces deux équipes, il s'améliore de 0,5 à 1 point (non significatif). Celui de l'équipe de Malo passe de 13,4 avant la situation à 13,8 après la situation, et celui de l'équipe de Maeva passe de 10,8 à 11,6. En revanche, nous n'observons pas de baisse du SEP pour les élèves qui ont perdu leur match. Si l'on s'intéresse au résultat du match de la cinquième leçon, on observe que l'équipe de Malo et celle de Maeva qui ont gagné leur match voit leur SEP augmenter. L'équipe de Malo passe de 13,2 avant la situation à 14,2 après la situation et l'équipe de Maeva passe de 11,8 à 12,6. Pour autant, le match entre l'équipe de Maeva et de Yeni était serré, et on peut alors observer une augmentation du SEP pour l'équipe de Yeni, leur SEP passant de 10,6 à 11,6. Cela peut s'expliquer par le fait que comme leur SEP est plus faible au début mais que le match est serré, leur sentiment d'efficacité personnelle va alors augmenter car l'équipe de Yeni a presque battu l'équipe de Maeva qui, selon eux, est plus forte que la leur.

4.3.3 Synthèse

Pour résumer cette présentation de résultats, nous pouvons dire que l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves sous l'effet de l'auto-évaluation n'est pas significative. Lorsque nous remarquons des fortes augmentations du SEP (en badminton) cela ne concerne que des cas isolés; pour le rugby le SEP des équipes s'améliore légèrement mais l'évolution n'est pas significative. Les quelques résultats significatifs obtenus sont dispersés sur les différentes leçons et ne reflètent pas un effet de l'auto-évaluation sur le SEP des élèves. En étudiant plus précisément les questions de l'auto-évaluation, cela nous a permis de mieux comprendre l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle.

5. Discussion

L'objectif de cette étude est de montrer l'effet de l'auto-évaluation sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. En d'autres termes, nous nous sommes interrogées afin de savoir si la mise en place de l'auto-évaluation en accompagnement de l'introduction d'un nouveau contenu d'apprentissage provoquait une évolution du sentiment d'efficacité personnelle des élèves, dans des activités du champ d'apprentissage 4. En parallèle, nous nous sommes questionnées sur la notion d'engagement, afin de savoir si en permettant à l'élève de se situer dans ses apprentissages pour qu'il puisse voir le parcours à réaliser pour atteindre les objectifs, ce dernier allait d'autant plus s'engager dans l'activité.

5.1 L'évolution du SEP en lien avec l'introduction de situations d'auto-évaluation

Initialement, nous avons émis l'hypothèse que l'auto-évaluation allait permettre d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des lycéens, puisque grâce à celle-ci l'élève allait pouvoir se positionner dans les apprentissages, et se rendre compte du parcours à réaliser pour atteindre les attentes de l'enseignant. Cette prise de conscience devait l'aider à mieux cibler son attention sur les points prioritaires pour de ses apprentissage, et donc favoriser sa réussite.

Les résultats obtenus dans les deux activités nous permettent de dire qu'il n'y a pas eu de réelle évolution du SEP de la première leçon à la troisième leçon. L'amélioration du SEP que nous attendions sous l'effet de la situation d'auto-évaluation n'a pas été présente.

Lors de notre questionnement, nous avons émis l'hypothèse que suite à la pratique de l'auto-évaluation, les élèves se sentiraient davantage impliqués dans l'activité et que cela influencerait leur réussite dans la tâche et leur SEP. Nous nous attendions à observer dans nos résultats une évolution significative entre le SEP mesuré avant auto-évaluation et après auto-évaluation.

L'analyse présentée dans le tableau n°2, nous a permis de voir que, pour ce qui concerne les élèves de la classe ayant pratiqué le badminton, les valeurs du SEP avant la situation d'auto-évaluation et après cette situation évoluent davantage sur la leçon 2 que sur les autres leçons. Toutefois l'interprétation de ce résultat est délicat car hormis lors de cette leçon 2, les variations repérées ne sont pas significatives. Cela s'explique peut-être par le faible effectif d'élèves en badminton, mais aussi par le nombre limité de leçons sur lequel notre recherche s'étendait (trois leçons). Le résultat aurait peut-être été autre à moyen terme, si le nombre de leçons de notre recherche avait été plus conséquent, si elle s'était étendue sur un plus long terme.

En rugby, nous pouvons voir que ce sont sur les leçons 4 et 5 que les résultats concernant l'évolution du SEP après auto-évaluation et après match évoluent significativement. Nous avons pu observer dans ces séances que les élèves étaient davantage engagés dans le match qui se déroule après l'auto-évaluation de la situation; leur engagement influençant peut-être leur SEP.

5.2 Retour sur le lien entre Estime de Soi et Sentiment d'Efficacité Personnelle

Au début de notre recherche, dans le questionnaire donné aux élèves pour mesurer leur estime d'eux-mêmes, nous avons pu remarquer qu'il y a une différence significative de l'estime de soi entre les filles et les garçons (différence significative : $p=0.03$). En badminton, l'estime de soi des garçons était de 13 de moyenne, et pour les filles de 11,2. Pour les élèves ayant pratiqué le rugby, l'estime de soi des garçons était de 12,5 de moyenne et celle des filles de 10,9. Cette différence de l'estime de soi n'est pas surprenante, puisque comme nous l'avons montré dans la revue de littérature, l'estime de soi est plus fragile chez les filles, tandis que chez les garçons elle garde une certaine stabilité (Famose, 2005). Grâce au texte de Vandelle (2011), nous avons également vu que le SEP appartient au concept d'estime de soi puisque ces deux notions mettent en jeu le sentiment de compétence et de motivation. Ce qui signifie que si un élève a une haute estime de soi, son sentiment d'efficacité personnelle sera probablement lui aussi fort, et inversement si son estime de soi est faible. Nous pouvons voir que les résultats entre estime de soi et SEP sont liés pour les élèves de chaque activité. En badminton, les filles

ont une estime d'elles-mêmes de 11,2 en moyenne et un SEP avant situation sur la première leçon de notre étude de 10,80 en moyenne; tandis que les garçons ont une estime d'eux-mêmes de 13 en moyenne et un SEP de 13,5. Pour le rugby, nous retrouvons la même corrélation entre SEP et estime de soi avec pour les filles une estime d'elles-mêmes de 10,9 et un SEP de 10,73, et pour les garçons une estime d'eux-mêmes de 12,5 et un SEP de 12,10.

Concernant les différentes catégories que nous avons créées en rugby, nous observons que le SEP des filles évolue significativement entre le début de la leçon 3 et la fin de la leçon 5, alors que ce n'est pas le cas pour le SEP des garçons (valeur de 0,09 pour les filles, et 0,17 pour les garçons). Nous pouvons faire l'hypothèse que les filles ayant une plus faible estime d'elles-mêmes, grâce à l'acquisition de compétences, ont pris confiance en leurs capacités, ce qui a permis de faire évoluer leur SEP. Tandis que pour les garçons ayant déjà une haute estime d'eux-même, leur SEP conserve une certaine stabilité.

Si nous observons dans le groupe filles / garçons ensemble, nous voyons qu'il y a une différence significative du sentiment d'efficacité personnelle des filles et des garçons avant situation et après match en leçon 5. Pour les filles leur SEP évolue entre le début de la leçon 3 et la fin de la leçon 5. Comme nous l'avons vu dans la revue de littérature, le SEP est lié à l'estime de soi, la confiance en soi. Les résultats que nous obtenons sur la différence de SEP entre garçons et filles sont donc attendus puisque nous avons déjà observé précédemment une différence sur l'estime de soi entre les deux sexes. Nous nous posons donc la question, à savoir si l'auto-évaluation a une influence sur le SEP des élèves, puisqu'il existe déjà une différence de l'estime de soi avant le début de notre recherche. De plus, certains paramètres incontrôlables liés aux caractéristiques personnelles de chaque élève peuvent aussi faire fluctuer le SEP sans que l'auto-évaluation n'ait eu un rôle à jouer sur l'évolution du SEP.

5.3 L'impact du type d'activité physique sur la différence de SEP entre filles et garçons

Nous pouvons aussi faire un lien avec une autre question de départ : « Le fait de pratiquer une activité appartenant au CA 4, va-t-il favoriser le SEP des garçons au détriment de celui des filles, étant donné que les garçons apprécient davantage les activités de compétition ? ».

Nous faisons l'hypothèse que la pratique du rugby renforce la différence du sentiment d'efficacité personnelle entre garçons et filles, puisque les garçons apprécient particulièrement les activités de confrontation et que le rugby est une activité connotée masculine. D'après Lentillon (2009), certaines activités sont considérées comme plus propre à un sexe qu'un autre. Par exemple on lie davantage les activités telles que le football, le rugby, les sports de combat et la musculation aux garçons; tandis que pour les filles, on leur attribue les activités tel que la danse et la gym. Il existe également des activités convenant aux deux sexes telles que le badminton, la natation, l'acroport et le cirque. Les travaux de Fredericks et Eccles (2005) démontrent que les stéréotypes sexués ont une influence sur le désengagement des filles et leur manque de motivation dans le sport. Ces activités typées sexuellement peuvent engendrer des différences de réussite entre les deux sexes.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que si nous avons réalisé notre étude dans une activité connotée féminine, comme la danse par exemple, cette différence n'aurait peut-être pas été aussi marquée, ou aurait été inversée en faveur des filles. Rappelons que lors de notre étude en rugby, les élèves avaient le choix entre différents terrains d'engagement (banzaï : engagement corporel fort / tranquille : engagement corporel modéré). Sur le terrain dit tranquille, seules les filles étaient présentes, tandis que sur le terrain dit banzaï, on retrouvait les garçons et une seule fille. Nous pensons que les élèves sur le terrain banzaï vont probablement avoir un SEP plus élevé que ceux du terrain tranquille, puisqu'ils ne vont pas avoir peur d'aller au contact de leurs adversaires, de s'engager vers l'avant. Ils vont probablement développer plus de compétences telles que : "Etre capable de plaquer un adversaire", "Etre capable de fixer, percuter en allant au contact de ses adversaires pour faire avancer le ballon", ce qui va certainement faire évoluer positivement leur SEP. Tous les garçons étant sur le terrain « banzaï », cela pourrait expliquer pourquoi leur SEP est plus élevé que celui des filles.

Concernant la comparaison entre le groupe d'élèves pratiquant un sport collectif et le groupe d'élèves pratiquant un autre sport en dehors de l'école, nous pouvons voir une différence significative entre le SEP des deux groupes à la fin de la première leçon de rugby. Les élèves pratiquant un sport collectif obtiennent un SEP de 13.75 en moyenne, tandis que les élèves pratiquant un autre sport un SEP de 11.23 en moyenne. On peut faire l'hypothèse que les élèves pratiquant un sport collectif possèdent des compétences transférables telles que la capacité à prendre des informations visuelles dans un espace de jeu mouvant, à percevoir plus tôt le changement de statut attaque/ défense, l'occupation de l'espace, que les élèves pratiquant un autre sport ne possèdent pas forcément. Le thème de la première leçon étant le « Jeu en mouvement », les élèves pratiquant un sport collectif ont alors probablement été plus à l'aise dans cette leçon que les élèves pratiquant un autre sport, puisque c'est une notion que l'on retrouve dans l'ensemble des sports collectifs. Sur les deux autres leçons, les élèves pratiquant un sport collectif obtiennent un SEP plus élevé que l'autre groupe d'élèves pratiquant un autre sport, mais la différence de mesure n'est pas assez significative statistiquement. Le résultat significatif que nous avons obtenu sur la première leçon est un cas isolé, puisque cela ne se répète pas sur les leçons suivantes. En réponse à notre questionnaire de départ « Est-ce que les élèves pratiquant un sport à l'extérieur doivent pratiquer un sport appartenant au CA 4 pour que cela ait une influence sur leur SEP dans l'activité ? », nous pouvons répondre que le fait de pratiquer une activité appartenant au champ d'apprentissage 4 va probablement donner un avantage à l'élève dans l'activité rugby. Pour autant les autres élèves peuvent aussi bien voir leur SEP évoluer. Pratiquer une activité du champ d'apprentissage 4 n'est donc pas le seul facteur influençant le SEP, il existe d'autres facteurs pouvant l'améliorer. Cependant, notre observation en situation nous a conduit à constater tout de même un engagement variable dans la leçon de la part des élèves pratiquant un sport du champ d'apprentissage 4 par rapport à ceux qui n'en pratiquent pas ou qui pratiquent un autre sport. Les élèves pratiquant un sport collectif rencontrent moins de difficultés dans l'opposition contre une autre équipe. Ces élèves étant en réussite vont alors d'autant plus s'engager dans l'activité que les autres élèves, qui se sont parfois même désintéressés de l'activité, se sentant peu efficaces.

Si l'on considère l'ensemble des élèves pratiquant un sport en dehors de l'école, que ce soit un sport collectif ou un autre sport, nous observons des résultats significatifs dans l'évolution du SEP seulement sur la dernière leçon entre la situation d'apprentissage

donnant lieu à l'auto-évaluation et après le match. Cela peut notamment s'expliquer par l'acquisition de compétences dans l'activité dans les premières leçons de la séquence. L'élève après avoir acquis des compétences, se sent sûrement plus à l'aise dans l'activité et avec son équipe, et son SEP évolue par rapport au début de la séquence. Précédemment, nous avons vu dans la revue de littérature (Kiesler, 1971) que l'engagement varie en fonction de plusieurs facteurs, et notamment celui du niveau de l'élève. Lors de notre étude, nous avons déterminé le niveau des élèves allant de 1 (élève en difficulté) à 4 (élève très à l'aise dans l'activité). Nous avons remarqué que les élèves ne pratiquant pas de sport en dehors de l'école étaient un peu plus en difficulté que les autres élèves dans l'activité, la plupart se situant dans le niveau 1, excepté un élève se situant dans le niveau 3. Cette répartition en niveau se reflète dans le niveau d'engagement des élèves, que ce soit au niveau de l'engagement moteur ou de l'engagement cognitif.

Concernant d'éventuelles différences entre le groupe d'élèves pratiquant un sport en dehors de l'école et le groupe d'élèves ne pratiquant pas de sport, on observe une différence significative du SEP, en faveur des élèves pratiquant un sport en dehors de l'école seulement sur la leçon 5, la dernière leçon de notre étude.

Pour répondre à notre question de départ « Est-ce que les élèves pratiquant une activité physique à l'extérieur de l'école, vont avoir un SEP plus élevé que les autres élèves qui ne pratiquent pas de sport ? », nous pouvons donc dire que notre hypothèse se vérifie en leçon 5, mais pas sur les premières leçons. Ceci ne nous permet d'en tirer une conclusion dans cette étude.

5.4 Le lien entre auto-évaluation positive et SEP

Nous avons émis une seconde hypothèse, qui était que si la situation d'apprentissage proposée à l'élève abordait un nouveau contenu d'apprentissage le mettant en difficulté, alors l'élève allait avoir une auto-évaluation plutôt faible de sa performance dans la situation de travail et allait donc probablement avoir un sentiment d'efficacité personnelle faible puisqu'il n'aura pas été en grande réussite dans la situation.

D'après le tableau n°7 rapportant les résultats du coefficient de corrélation, de fortes corrélations sont observées entre les scores d'auto-évaluation et du SEP. Concernant la corrélation entre l'auto-évaluation et le SEP après match, nous obtenons une valeur de 0.79 pour la leçon 3, 0.82 pour la leçon 4, et 0.86 pour la leçon 5. Ce qui nous amène à confirmer notre hypothèse sur le fait qu'un élève qui a une auto-évaluation assez faible sur ce qu'il vient de réaliser dans la situation, aura un sentiment d'efficacité personnelle moins élevé que si son auto-évaluation était positive. Nous nous étions demandé si le SEP d'un élève pouvait influencer l'auto-évaluation qu'il fera de sa propre activité. Après observation des résultats, nous pouvons voir que le SEP avant la situation d'apprentissage et l'auto-évaluation sur les trois leçons de rugby sont fortement corrélés puisque les coefficients sont au-dessus du seuil de 0,5. Les résultats de corrélation entre SEP après match et l'auto-évaluation sont également corrélés. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le SEP peut avoir une influence sur l'auto-évaluation puisque celle-ci n'a pas eu lieu au moment du recueil de données pour le SEP avant situation.

Nous pouvons également nous interroger sur l'auto-évaluation mise en place en lien avec un nouveau contenu abordé à chaque leçon. Nous faisons l'hypothèse que si le contenu abordé sur les trois leçons de notre étude reste le même, alors le SEP des élèves va probablement s'améliorer davantage que si le contenu abordé est différent lors de chaque leçon. Nous pensons que l'introduction d'un nouveau contenu abordé à chaque leçon comme nous l'avons mis en place, peut freiner l'évolution du SEP. Cependant en EPS, il est compliqué de rester aussi longtemps sur le travail d'un même contenu sans en travailler d'autres, puisque la séquence est composée d'un nombre de leçons limité.

5.5 Discussion au niveau qualitatif

Lorsque nous avons observé les réponses aux questions qui constituaient l'auto-évaluation des élèves en badminton, nous nous sommes rendu compte que le SEP des élèves s'améliorait davantage sur la leçon 1 que sur la leçon 3. D'après les réponses aux questions, les élèves estimaient avoir mieux réussi la situation de la leçon 1 que de la leçon 3. Cela peut notamment s'expliquer par le thème de la leçon. Lors de la première leçon, le thème était « Varier les trajectoires en visant différentes zones », et celui de la troisième leçon était « Passer d'une logique de renvoi à une logique de rupture de

l'échange ». Sur la première leçon, les élèves devaient viser dans chacune des quatre zones du terrain tout en évitant de viser la zone centrale dans laquelle se trouve leur partenaire. Dans la troisième leçon, les élèves devaient rompre l'échange le plus rapidement possible, et étaient en situation d'opposition avec l'autre joueur. Il était donc plus facile de réussir la situation de la leçon 1 dans laquelle les élèves étaient en coopération, que la situation de la leçon 3 dans laquelle les élèves étaient en opposition. Ceci peut expliquer le résultat plus élevé de l'auto-évaluation sur la leçon 1, et probablement l'augmentation du SEP des élèves. Nous pouvons faire l'hypothèse que le thème de la leçon, ainsi que le degré de difficulté de la situation demandée a un impact sur l'évolution du SEP des élèves mais également sur leur engagement. Lors du match de la leçon 1 avec comme thème la variation des trajectoires en visant différentes zones, les élèves ont eu la possibilité de choisir leur zone bonus préférentielle (soit à l'avant soit à l'arrière) qui leur rapportent 3 points. Nous avons essayé de diminuer les contraintes pesant sur la mobilisation des élèves pour tendre vers des formes d'auto-détermination, pour offrir aux élèves des possibilités de choix. En laissant la possibilité aux élèves de choisir la valorisation de certaines zones selon leurs points forts, nous créons un sentiment de liberté chez les élèves soutenant leur engagement puisque cela favorise les croyances de contrôle perçu, d'efficacité personnelle (Genty et Andre, 2001).

Pour ce qui est du rugby, nous avons observé en leçon 3 avec comme thème de travail : « Le jeu en mouvement », une très légère augmentation du SEP garçons et filles confondus, voire une quasi-stagnation de ce SEP. En revanche, sur la leçon 5 dont le thème était : « Le jeu groupé », nous avons noté une diminution du SEP de 0.4. Cela peut peut-être s'expliquer par le fait que les élèves ont déjà travaillé le jeu en mouvement sur les premières leçons de la séquence, et que le jeu groupé était une nouvelle notion pour eux, qui les a quelque peu désarçonnés. Les élèves étaient sûrement plus à l'aise sur le jeu en mouvement, on le voit d'ailleurs sur l'augmentation du SEP des garçons augmentant de 0.7. Pour la leçon 5 portant sur « Le jeu groupé », nous avons observé une diminution du SEP pour les deux sexes avec une plus faible diminution pour les garçons, qui se sont moins astreints que les filles à respecter la consigne de jouer groupés.

Lors de notre questionnement de départ, nous nous sommes posées la question « Est-ce que le fait d'être dans une équipe va favoriser positivement le développement du

SEP ? ». D'après nos résultats à l'issue des matchs, en rugby où nous observons une évolution du SEP après auto-évaluation et après match, nous pouvons penser que la situation de match influence davantage le SEP que la situation d'apprentissage. En effet, avec un élève intégré dans une équipe à l'inverse du badminton, partageant un objectif commun avec son équipe, nous allons probablement voir son SEP s'améliorer à l'issue du match si celui-ci se termine par une victoire. Concernant l'engagement des élèves, nous pensons que le fait d'appartenir à une équipe va favoriser l'engagement de l'élève puisque celui-ci va d'autant plus se sentir responsable de ses actions par rapport aux autres membres de son équipe. Tandis que si l'élève ne s'engage pas dans l'activité badminton, il ne pénalise pas les autres membres de son équipe. D'après Delignières, le groupe joue un rôle important pour modifier les attitudes. « L'attitude peut être considérée comme un certain type de norme, et de ce fait l'individu tend à calquer ses attitudes sur celles de son groupe de référence ». De ce fait, si les membres de l'équipe de rugby s'engagent, l'élève appartenant à cette équipe fera de même. Pour ce qui est du badminton, si l'élève ne s'engage pas dans l'activité, il ne pénalise pas les autres membres de son équipe puisqu'il agit seul.

6. Conclusion

L'objectif de cette étude était d'étudier si l'auto-évaluation pouvait avoir un impact sur le sentiment d'auto-efficacité personnelle. En d'autres termes, nous nous sommes posé la question de l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des élèves suite à la mise en place de l'auto-évaluation sur l'introduction d'un nouveau contenu d'apprentissage, dans des activités du champ d'apprentissage 4.

Nous ne sommes pas parvenues à obtenir des résultats significatifs au cours de notre recherche. En effet, notre recherche s'étendant sur du court terme (seulement trois leçons) l'étude n'a pu nous fournir des résultats parlants. Nous pouvons alors porter un regard critique méthodologique sur notre étude, puisque le sentiment d'efficacité personnelle évolue avec le temps, et n'évolue pas d'une semaine à une autre. Nous pouvons émettre l'hypothèse que si l'étude s'était étendue sur une durée plus longue et que l'évolution s'était observée sur plusieurs leçons, des résultats auraient pu être observés quant à l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. En

progressant dans la séquence de badminton ou de rugby, les élèves auraient renforcé leurs apprentissages et probablement pris confiance en eux dans l'activité, ce qui a difficilement pu être le cas sur seulement trois leçons de la séquence. Il aurait été intéressant de la réaliser sur un temps plus long et sur une évolution de plusieurs leçons. Nous aurions aussi pu réaliser notre étude avec un échantillon plus grand, ce qui aurait pu nous permettre d'obtenir plus de résultats significatifs, puisque dans notre étude des tests n'ont pas pu être réalisés en badminton, notamment du fait d'un trop faible échantillon.

Pour aller plus loin dans cette étude, il aurait été également intéressant d'ajouter à l'auto-évaluation, une autre forme d'évaluation comme la co-évaluation par un pair, une évaluation par l'enseignant ou même l'utilisation de la vidéo. En effet, nous pensons que l'auto-évaluation qui est un acte personnel se réalise de manière subjective, et que l'élève peut difficilement prendre du recul sur sa propre activité. Si un élève a un SEP plutôt faible, son auto-évaluation de sa prestation peut être faussée du fait du jugement qu'il porte sur lui-même. C'est pour cela qu'une évaluation par une autre personne pourrait aider à obtenir une évaluation moins subjective, plus partagée de la situation d'apprentissage et donc peut-être plus à même de faire évoluer positivement le SEP d'un élève.

Nous pensons également qu'il aurait été intéressant de redonner notre questionnaire de début de séquence sur l'estime de soi et l'habileté perçue aux élèves en fin d'étude, pour que nous puissions comparer les résultats avant et après l'étude, ce qui aurait permis de voir si la différence d'estime de soi entre garçons et filles restait la même ou évoluait. De la même façon, il aurait été pertinent de s'accorder davantage sur les questions de l'auto-évaluation du rugby et du badminton en standardisant notamment la question : « Penses-tu avoir réussi ce que l'enseignant t'a demandé ? ». Nous aurions pu réaliser des comparaisons avec chacune des leçons dans les deux activités par rapport au ressenti de l'élève sur sa réussite dans la situation.

Nous aurions également pu nous accorder sur les moments du recueil de données. En badminton, nous avons récolté nos données sur les trois premières leçons de la séquence, tandis qu'en rugby nous avons récolté nos données de la troisième leçon à la cinquième. En nous accordant sur la récolte de données au même moment sur la

séquence, nous aurions peut-être observé des résultats différents et davantage significatifs.

Dans notre questionnaire d'auto-évaluation, nous aurions pu ajouter une question abordant l'engagement de l'élève, dans laquelle nous aurions pu lui demander sur une échelle de 1 à 5 comment il s'était impliqué dans la situation et dans le match. Cela aurait pu nous permettre d'avoir des données concrètes concernant l'engagement, et de faire des liens entre SEP et engagement.

Notre étude se réalisant avec des activités d'opposition du champ d'apprentissage 4, il serait aussi intéressant de réaliser notre étude dans une activité dite neutre, telle que les arts du cirque ou d'un autre domaine, sans opposition. Nous aurions peut-être observé un plus grand engagement des filles dans l'activité et peut-être une évolution du SEP des élèves différente au cours de la séquence.

Le SEP étant influencé par de nombreux facteurs, il nous est difficilement possible de contrôler totalement son évolution. Des facteurs externes à notre étude ont pu jouer et influencer le SEP des élèves. Le SEP n'évoluant pas, nous pouvons difficilement le relier à la notion d'engagement. Notre étude, du fait de ses limites méthodologiques, ne permet pas de conclure que l'usage de l'auto-évaluation a un impact sur l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Toutefois, la situation d'auto-évaluation semble procurer des bénéfices dans l'apprentissage des élèves et la réflexion sur les conditions à mettre en place pour que l'auto-évaluation dans les cours d'EPS soutienne efficacement l'apprentissage mérite d'être poursuivie.

Bibliographie

- Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R., & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de Soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie, Numéro 507(3)*, 169–174.
- Allain, M., Deriaz, D., Voisard, N., & Lentillon-Kaestner, V. (2016). Perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent en éducation physique et sportive (EPS). *Staps, n° 113(3)*, 73–87.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier-Lopez (Eds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et formation* (pp. 7-23). Bruxelles : DeBoeck.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle (J. Lecomte, Trad.). Bruxelles : De Boeck. (Œuvre originale publiée en 1997).
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*. 67, 1206-1222.
- Baron, R.A. (1988). Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 199-207.
- Bélaïr, L. M., & Coen, P.-F. (2015). *Introduction. Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* De Boeck Supérieur.
- Benedetto, P. (2008). *Psychologie de la personnalité*. De Boeck Supérieur.
- Blanchard, S., Lieury A., Le Cas M. & Rocher T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie n° 523*, pages 23 à 35.
- Blanton, H., Buunk, B.P., Gibbons, F.X. & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward : Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 420-430.

- Bouffard, T. (2011). Chapitre 9. Des apprenants autonomes ? In *Apprendre et faire apprendre* (p. 139-151). Presses Universitaires de France.
- Bouffard, T., Pansu, P., & Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, n° 182(1), 117–140.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : Résultats d'une enquête. *Staps*, no 56(3), 93–108.
- Coopersmith. (1984). *Inventaire d'estime de soi de Coopersmith : Forme Adulte* (ECPA).
- Dussouillez, C. & Lopez, D. (2019). Effets des émotions positives et négatives des élèves sur leur motivation et leur engagement en EPS.
- De Peretti, A., Boniface, J., Legrand, J-A. (2013). Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. *ESF Sciences Humaines*.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory : A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, Vol. 49 (3), 182–185.
- Delignières, D. Les formes de groupement en EPS Cours Magistral, http://sitepourpartager.free.fr/E.P.S./Progr%20Textes/Peda%20CAER/formes_de_groupement.pdf
- Desombre, C., Durand-Delvigne, A., Heutte, J., & Brasselet, C. (2016). Sentiment d'efficacité personnelle des garçons et des filles : L'importance des conditions de travail. *Enfance*, N° 3(3), 287–298.
- Famose, J.P. et Guérin, F.(2005). Le concept de soi physique. *Bulletin de Psychologie*, n°274.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson, (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York : Academic Press.

Fredericks, J. et Eccles, J. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement, *Journal of sport and exercise psychology*, n°27, 3-31.

Gagnaire, P. & Lavie, F., (2007), Plaisir et processus éducatif en EPS : une pédagogie de la mobilisation.

Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. & Flanagan, T. (2013). Classroom Behavior Management: The Effects of Inservice Training on Elementary Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *McGill Journal of Education*,48(2), 359-382.

Genty, J., & André, N. (2001). Effets du sentiment de liberté sur le locus d'internalité et sur l'apprentissage d'une pratique sportive. *Staps, no 55(2)*, 39-48.

Goni, A. & Zulaika, L.M. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. *Staps n°56*, 75-92.

Grellard, L. (2018). *S'auto-évaluer pour réussir*. Mémoire de master MEEF-EPD non publié.

Guérin, F. & Famose, J.P. (2005). Le concept de soi physique. Bulletin de psychologie, n°274, 58(1), 73-80

Lafortune, L. et L. ST-Pierre, L'affectivité et la métacognition dans la classe, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, Bruxelles, De Boeck, 1998.

Laveault, D., Leblanc, R. & Leroux, J. (1999). Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation. In C. Depover & B. Noël. (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 81-98). Bruxelles : DeBoeck

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série(5)*, 59-90.

Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement : Being in synch with students. *Educational Psychology*, 32(6), 727-747.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, Montréal/ Paris, Guérin/Eska.

Lentillon-Kaestner, V. (2009). « Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires », *Bulletin de psychologie* (Numéro 499) , p. 15-28.

Lentillon-Kaestner, V. (2008). *Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive, Staps n°79, 49-66.*

Galand, B. & Vanlede M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 4 (Hors-série), 59 à 90.

Grandchamp, A., Méard, J., Quin, G. (2018) *Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives. Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation – Supplément électronique au n° 61, 3-17.*

Mougenot, L. (2016). Régulation différée et apprentissage en sport collectif. *Staps, n° 111(1), 29-41.*

Ninot G., Delignières D. & Fortes M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue S.T.A.P.S n°53, 35-48.*

Paquay L. (2013). Auto-évaluation. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 41-44). De Boeck Supérieur.

Pierrehumbert B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant : Présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour enfants. / Self-image and sense of competence in children: Presentation of a recent self-esteem questionnaire for children. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.

Revue DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL AU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNEL

Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura—Hors-série 2004—Sous la direction de Jacky

Beillerot, Savoirs 4. (s. d.).

Sarrazin, P., Escriva-Boulley, G., & Tessier, D. (2018). L'engagement des élèves en EPS ; la motivation autodéterminée. In *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (p. 67–75). Editions EP&S.

Schunk, D. H. & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.

Vandelle, H., (2011). Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle comme facteurs de réussite scolaire : Une étude en lycée professionnel.

Travert, M. & Rey, O. (2018). L'engagement de l'élève en EPS, DOSSIERS EP&S n°85.

Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97–121.

Le Calvez, Y. & Thomas, G. (2018). Les effets d'un dispositif coopératif sur le sentiment d'efficacité personnelle, l'expérience vécue, la réussite des élèves en EPS.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire rugby avant expérimentation

--	--	--	--	--	--

Questionnaire

Ce questionnaire a été mis au point dans le cadre d'une recherche sur la perception que des lycéens ont de leur pratique de l'éducation physique et sportive. De la qualité et de la sincérité des réponses dépend pour une grande part l'intérêt de l'enquête. Nous te remercions donc par avance du soin que tu apporteras au choix de tes réponses.

Question 1

Quel âge as-tu ?

Question 2

Combien de cycles de rugby as-tu suivi dans ta scolarité ?
(Collège + Lycée, précise)

Question 3

Fais-tu un sport en dehors de l'école ? Si oui lequel ?
.....

Question 4

Le pratiques – tu en club ?
.....

Question 5

Sur une échelle de 1 à 5, quelle appréciation portes-tu sur ton niveau dans la pratique du rugby ?

Pas du tout à l'aise	Pas très à l'aise	«Ça passe»	Plutôt à l'aise	Très à l'aise
1	2	3	4	5

Question 6 Entoure la réponse choisie

EN GÉNÉRAL...	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1- Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1	2	3	4
2- Je sens peu de raisons d'être fier de moi	1	2	3	4
3- J'ai une attitude positive vis à vis de moi-même	1	2	3	4
4- Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	1	2	3	4

Question 7 Entoure la réponse choisie

1- Quand tu fais du rugby, tu te sens le plus souvent	Pas bien du tout 1	Ça passe 2	Bien 3	Très bien 4
2- Quand tu fais du rugby, et que tu es confronté à un problème parviens-tu le plus souvent à le surmonter	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
3- Quand tu fais du rugby, et que tu te compares à la plupart de tes camarades de ton âge, tu te sens	Inférieur 1	Équivalent 2	Supérieur 3	X
4- Quand tu fais du rugby, et que tu vas débiter un match, te sens-tu capable de vaincre l'équipe adverse ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4

MERCI POUR TES RÉPONSES !

Annexe 2 : Questionnaire rugby avant la situation

--	--	--	--	--	--

PREMIÈRE SÉANCE

Auto-évaluation avant la situation d'apprentissage :

1- Comment te sens-tu en rugby ?	Pas bien du tout 1	Ça passe 2	Bien 3	Très bien 4
2- As-tu confiance en toi à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
3- Te sens-tu compétent à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
4- Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4

Annexe 3 : Questionnaire rugby après la situation

--	--	--	--	--	--	--

PREMIÈRE SÉANCE

Auto-évaluation après la situation d'apprentissage :

1- Comment te sens -tu en rugby ?	Pas bien du tout 1	Ça passe 2	Bien 3	Très bien 4
2- As-tu confiance en toi à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
3- Te sens-tu compétent à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
4- Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4

Annexe 4 : Questionnaire rugby après le match

--	--	--	--	--	--	--

PREMIÈRE SÉANCE

Auto-évaluation après situation de match :

1- Comment te sens -tu en rugby ?	Pas bien du tout 1	Ça passe 2	Bien 3	Très bien 4
2- As-tu confiance en toi à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
3- Te sens-tu compétent à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
4- Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4

Annexe 5 : Les trois questionnaires d'auto-évaluation en rugby

Auto-éval 1	Pas du tout	ça passe	Bien	Très bien
Mes passes étaient précises ?				
J'ai fixé les défenseurs ?				
J'ai toujours été en mouvement ?				
Je me suis démarqué dans les espaces libres ?				
J'ai regardé où étaient mes partenaires et adversaires pendant la phase de jeu ?				

Auto-éval 2	Pas du tout	ça passe	Bien	Très bien
J'ai réussi à libérer mon ballon quand j'étais bloquer				
J'ai réussi a plaquer au sol mon adversaire				
J'ai accompagné mon adversaire au sol				
J'avais ma tête et mon épaule collé a mon adversaire lors du placage (jambes plié, dos droit)				
J'ai stopper la progression de mon adversaire				

Auto-éval 3	Pas du tout	ça passe	Bien	Très bien
J'ai réussi à libérer mon ballon quand j'étais bloquer				
J'ai réussi a pousser la défense				
J'ai trouvé des solutions avec mes partenaires				
Je me suis placé correctement au sein du jeu groupé				
J'ai stopper la progression de mon adversaire				

Annexe 6 : Questionnaire badminton avant expérimentation

--	--	--	--	--	--

Questionnaire

Ce questionnaire a été mis au point dans le cadre d'une recherche sur la perception que des lycéens ont de leur pratique de l'éducation physique et sportive. De la qualité et de la sincérité des réponses dépend pour une grande part l'intérêt de l'enquête. Nous te remercions donc par avance du soin que tu apporteras au choix de tes réponses.

Question 1

Quel âge as-tu?

Question 2

Combien de cycles de badminton as-tu suivi dans ta scolarité? (Collège + Lycée, précise)

Question 3

Fais-tu un sport en dehors de l'école? Si oui lequel?

Question 4

Le pratiques – tu en club?

Question 5

Sur une échelle de 1 à 5, quelle appréciation portes-tu sur ton niveau dans la pratique du badminton?

Pas du tout à l'aise	Pas très à l'aise	«Ça passe»	Plutôt à l'aise	Très à l'aise
1	2	3	4	5

Question 6 Entoure la réponse choisie

EN GÉNÉRAL...	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1- Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1	2	3	4
2- Je sens peu de raisons d'être fier de moi	1	2	3	4
3- J'ai une attitude positive vis à vis de moi-même	1	2	3	4
4- Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	1	2	3	4

Question 7 Entoure la réponse choisie

1- Quand tu fais du badminton, tu te sens le plus souvent	Pas bien du tout 1	Ça passe 2	Bien 3	Très bien 4
2- Quand tu fais du badminton, et que tu es confronté à un problème parviens tu le plus souvent à le surmonter	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
3- Quand tu fais du badminton, et que tu te compares à la plupart de tes camarades de ton âge, tu te sens	Inférieur 1	Équivalent 2	Supérieur 3	X
4- Quand tu fais du badminton, et que tu vas débiter un match, te sens-tu capable de vaincre ton adversaire?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4

MERCI POUR TES RÉPONSES!

Annexe 7 : Questionnaire badminton avant la situation

--	--	--	--	--	--

PREMIÈRE SÉANCE

Auto-évaluation avant la situation d'apprentissage :

1- Comment te sens -tu en badminton ?	Pas bien du tout 1	Ça passe 2	Bien 3	Très bien 4
2- As-tu confiance en toi à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beau coup 4
3- Te sens-tu compétent à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
4- Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beau coup 4

Annexe 8 : Questionnaire badminton après la situation

--	--	--	--	--	--

PREMIÈRE SÉANCE

Auto-évaluation après la situation d'apprentissage :

1- Comment te sens -tu en badminton ?	Pas bien du tout 1	Ça passe 2	Bien 3	Très bien 4
2- As-tu confiance en toi à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
3- Te sens-tu compétent à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
4- Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4

Annexe 9 : Questionnaire badminton après le match

--	--	--	--	--	--

PREMIÈRE SÉANCE

Auto-évaluation après situation de match :

1- Comment te sens -tu en badminton ?	Pas bien du tout 1	Ça passe 2	Bien 3	Très bien 4
2- As-tu confiance en toi à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
3- Te sens-tu compétent à ce moment précis de la leçon ?	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4
4- Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	Pas du tout 1	Pas vraiment 2	Un peu 3	Beaucoup 4

Annexe 11 : Vérification de la normalité des populations et comparaison des moyennes

BADMINTON														
vérification de la normalité de la population (test de Shapiro-Wilk)														
H0 : la distribution de la population suit une loi normale														
	Leçon 1						Leçon 2				Leçon 3			
	Estime de soi début étude (/16)	habileté perçue dans l'APSA (/15)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)
W	0,77	0,84	0,83	0,95	0,97	0,92	0,94	0,94	0,97	0,77	0,87	0,83	0,90	0,92
P-value	0,02	0,10	0,08	0,71	0,87	0,46	0,60	0,61	0,88	0,02	0,19	0,08	0,36	0,47
H0 rejetée pour « estime de soi début étude » et « SEP après match leçon 2 ». Pour les comparaisons utilisant ces séries de mesures, utilisation du test non paramétrique U de Mann-Whitney														
comparaison des moyennes														
Seuil de significativité : 0,05														
H0 : pas de différence de moyenne entre les deux séries de mesure														
	Leçon 1			Leçon 2			Leçon 3							
	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match					
valeur T	-2,27	0,15	2,09	-2,83	15,5*	22*	-0,51	-1,33	-0,44					
P-value	0,06	0,89	0,08	0,03			0,63	0,23	0,67					
* valeur du test U non significative (Valeur critique pour p<0.5 : valeur inférieure à 8)														

RUGBY														
vérification de la normalité de la population (test de Shapiro-Wilk)														
H0 : la distribution de la population suit une loi normale														
	Leçon 3						Leçon 4				Leçon 5			
	Estime de soi début étude (/16)	habileté perçue dans l'APSA (/15)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)
W	0,95	0,92	0,92	0,91	0,93	0,95	0,97	0,97	0,97	0,94	0,96	0,96	0,95	0,95
P-value	0,30	0,07	0,08	0,06	0,15	0,38	0,70	0,71	0,81	0,24	0,54	0,51	0,32	0,35
H0 non rejetée														
comparaison des moyennes														
Seuil de significativité : 0,05														
H0 : pas de différence de moyenne entre les deux séries de mesure														
	Leçon 3			Leçon 4			Leçon 5							
	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match	SEP avant AE/SEP après AE	SEP avant AE/SEP après match	SEP après AE/SEP après match					
valeur T	-0,10	-0,25	-0,20	0,42	-1,63	-2,47	1,36	-1,32	-4,99					
P-value	0,92	0,80	0,84	0,68	0,12	0,02	0,19	0,20	0,00					

Annexe 12 : Les moyennes de tous nos résultats

BADMINTON														
	Leçon 1						Leçon 2				Leçon 3			
	Estime de soi début étude (/16)	habileté perçue dans l'APSA (/15)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)
global (N=7)	11,71	10,71	11,57	13,00	12,86	11,43	10,14	10,57	11,29	11,86	11,57	13,86	11,86	12,14
filles (N=5)	11,20	10,20	10,80	10,20	12,40	10,40	9,80	9,80	10,80	11,80	11,00	13,20	11,40	12,00
garçons (N=2)	13,00	12,00	13,50	15,00	14,00	14,00	11,00	12,50	12,50	12,00	13,00	15,50	13,00	12,50
RUGBY														
	Leçon 3						Leçon 5				Leçon 6			
	Estime de soi début étude (/16)	habileté perçue dans l'APSA (/15)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)	SEP avant AE (/16)	AE (/20)	SEP après AE (/16)	SEP après match (/16)
global (N=21)	11,67	10,67	11,38	13,57	11,43	11,48	11,67	13,71	11,52	12,19	12,24	14,90	11,86	12,62
filles (N=11)	10,91	9,73	10,73	12,36	10,09	10,18	10,64	12,00	10,27	11,45	11,45	13,82	11,18	12,09
garçons (N=10)	12,50	11,70	12,10	14,90	12,90	12,90	12,80	15,60	12,90	13,00	13,10	16,10	12,60	13,20
sport non SC (N=13)	11,38	10,23	10,92	13,08	11,08	11,23	11,38	13,23	11,15	12,00	12,15	14,85	11,77	12,62
SC (N=4)	13,00	12,00	12,75	15,75	13,75	13,75	13,75	17,00	14,00	14,25	13,50	17,00	13,25	13,75
pas sport (N=4)	11,25	10,75	11,50	13,00	10,25	10,00	10,50	12,00	10,25	10,75	11,25	13,00	10,75	11,50

Annexe 13 : Les moyennes des questionnaires avant évaluation

	âge	cycle antérieurs dans l'APSA	sport en club	Auto-éval dans l'activité
Badminton	17,57	5,85	6 NON et 1 OUI	3,3
Rugby	17,38	1,71	8 NON et 13 OUI	3,4

4 ème de couverture

Mots clés: auto-évaluation, impact, sentiment d'efficacité personnelle, engagement

Résumé en français : En France, les élèves ont un faible sentiment d'efficacité personnelle et ont peur de l'échec (rapport PISA 2019). Afin de permettre aux élèves d'avoir un meilleur jugement d'eux-mêmes, l'école se doit de les aider à se situer dans leurs apprentissages. L'auto-évaluation permet à l'élève de porter un regard seul sur sa pratique dans l'objectif de se situer dans ses apprentissages sans être jugé par autrui sur ses erreurs. Permettre à l'élève de se repérer régulièrement dans les apprentissages va lui permettre d'observer sa progression, et donc probablement influencer son sentiment d'efficacité personnelle. L'objectif de cette étude est donc de montrer s'il y a ou non un impact de l'auto-évaluation sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Abstract : In France, students have a low sense of self-efficacy and are afraid of failure (PISA 2019 report). In order to enable students to have a better judgement of themselves, the school must help them to situate themselves in their learning. Self-evaluation allows the student to look at his or her own practice with the aim of situating himself in his learning without being judged by others on his mistakes. Allowing the student to find his or her way regularly in the learning process will allow him to observe his or her progress, and therefore probably influence his feeling of personal effectiveness. The objective of this study is therefore to show whether or not there is an impact of self-evaluation on students' feelings of self-efficacy.