

Quels sont les déterminants de l'engagement professionnel des enseignants de l'éducation physique et sportive?

ما هي محددات الالتزام المهني لمعلمي التربية البدنية والرياضية؟

Alem Jaouad* École de Kinésiologie et des Sciences de la Santé, Université Laurentienne Canada jalem@laurentian.ca	Hariti Hakim Institut de l'éducation physique et sportive, université Alger3 Algérie hariti.hakim@univ-alger3.dz
---	---

Date of submission: 24/05/2025

Date of acceptance: 28/05/2025

Résumé

Le but de cette étude est d'analyser l'influence de biais potentiels tels que le genre, le palier d'enseignement et la moyenne académique sur l'engagement professionnel des enseignants de l'éducation physique et sportive (EPS) en Algérie. 150 lauréats des instituts algériens d'EPS (44 enseignantes et 106 enseignants) ont répondu à un questionnaire anonyme composé de 6 items qui mesuraient l'engagement professionnel (Huberman, 1989). Nos analyses n'ont démontré aucune influence du genre ($p=0,17$), une faible influence du palier d'enseignement en faveur du cycle moyen par rapport à celui du Lycée ($p=0,03$) et un impact faible de la performance académique ($R=0,24^{**}$). Ces résultats étant plutôt mitigés, il conviendrait de reprendre cette étude avec des outils de mesure plus adaptés à la population visée.

Mots clés : Engagement professionnel ; genre ; performance académique ; palier d'enseignement ; éducation physique et sportive.

Abstract

The aim of this study is to analyze the influence of potential biases such as gender, level of education and academic average on the professional commitment of physical and sports education teachers in Algeria. 150 ex-students from Algerian institutes (44 females and 106 males) responded to an anonymous questionnaire composed of 6 items which measured professional commitment (Huberman, 1989). Our analyzes demonstrated no influence of gender ($p=0.17$), a weak influence of the level of education in favor of the middle cycle compared to that of the high school ($p=0.03$) and a weak impact of the academic performance ($R=0.24^{**}$). These results being rather mixed, it would be appropriate to repeat this study with measurement tools more adapted to the targeted population.

* Corresponding author : Alem Jaouad Email : jalem@laurentian.ca

Keywords: Professional commitment; gender; academic performance; level of education; physical and sports education.

1. Introduction

La compréhension des parcours professionnels des diplômés des instituts d'EPS est nécessaire pour permettre de réaménager et d'améliorer la qualité des programmes de formation académique, en particulier sur la base de l'identification des difficultés professionnelles qu'ils rencontrent. Dans le domaine de la recherche sur la motivation professionnelle des enseignants, les chercheurs ont mené des études pertinentes à partir de différentes perspectives théoriques comme la théorie des valeurs d'espérance (Eccles, 2009). Les chercheurs utilisent différents termes, tels que la motivation des enseignants, la motivation pédagogique et la motivation pour analyser les choix de carrière.

Watt et Richardson (2008) ont collecté des données sur la motivation comme critère de prédiction de l'engagement professionnel en début et en fin d'un cycle de formation à l'enseignement ainsi que les aspirations de développement de carrière auprès des centaines d'étudiants-enseignants australiens. Ils ont constaté que les perceptions de la valeur intrinsèque et de la capacité d'enseignement au moment de l'inscription des étudiants-enseignants ont prédit leur planification des efforts, leurs aspirations de développement, leur persévérance, leurs aspirations au leadership et leur satisfaction du choix à l'obtention du diplôme.

Or, le facteur qui détermine le plus la propension à persévérer dans la profession serait l'engagement professionnel selon plusieurs auteurs (Chapman, 1984; Chapman et Green, 1986; Chapman et Lowther, 1982).

La tendance évolutive de l'activisme des enseignants à différents moments de leur carrière a été étudiée par Huberman (1989), un spécialiste de l'étude du cycle de vie des intervenants en éducation. Huberman identifie des débuts difficiles appelés encore « noyade », puis une phase de stabilisation (consolidation, nomination, affirmation de soi) et enfin une phase d'expérimentation au sein de la classe et de l'école. L'engagement professionnel est une forme d'attachement psychologique ou une force avec laquelle le professionnel s'implique dans son organisation (Mowday, Porter et Steers, 1982).

Par ailleurs, le sentiment de l'auto-efficacité a tendance à baisser que ce soit en cycle de formation ou durant l'exercice du métier, ce dernier concept renvoie dans sa dimension individuelle au jugement que porte un individu sur sa capacité à effectuer une action particulière en vue d'atteindre un objectif qu'il s'est fixé (Bandura, 2003).

En effet, dans le cadre d'une recherche longitudinale, Hoy et Spero (2005) ont mesuré le sentiment de l'auto-efficacité de 29 enseignants au début et à la fin de leur formation académique, puis à nouveau à la fin de leur première année comme enseignant, en réalisant des évaluations quantitatives par le biais des échelles suivantes: a) l'échelle d'efficacité pédagogique générale « GTE » et personnelle « PTE » de Gibson et Dembo (1984) ; b) l'évaluation du sentiment d'auto-efficacité pédagogique de Bandura (1997) et c) un instrument conçu pour refléter le contexte et

les objectifs spécifiques du programme de préparation étudié (échelle de confiance). Leurs résultats ont montré une baisse significative du sentiment d'auto-efficacité à la fin de la formation académique puis vers la fin de la première année d'enseignement, pour l'échelle de Bandura [$F(2, 27) = 13.41, p < .0001, \eta^2 = .50$], l'échelle GTE [$F(2, 27) = 7.06, p < .003, \eta^2 = .34$], l'échelle PTE [$F(2, 27) = 20.69, p < .0001, \eta^2 = .61$], et l'échelle de confiance [$F(2, 27) = 30.45, p < .0001, \eta^2 = .69$], ce qui suggère des changements statistiquement significatifs dans les scores d'efficacité des participants au fil du temps.

Pourtant le sentiment de l'auto-efficacité des enseignants est positivement liée à leur engagement professionnel (Klassen et Chiu, 2010) et leur satisfaction au travail. Irving, Coleman et Cooper (1997) rapportent en effet une corrélation significative entre la satisfaction au travail et l'engagement professionnel ($R = 0,33$).

D'autres variables personnelles telle que le genre de l'enseignant, le palier d'enseignement et la performance académique pourraient influencer la décision de l'individu de quitter la profession au cours de ses premières années de pratique professionnelle ou de s'y engager pleinement, puis de développer et de maintenir cet engagement tout au long de sa carrière (Alem, 2003).

Cependant, peu de recherches s'intéressent au développement ou le maintien de l'engagement professionnel et de l'engagement au travail. Dans ce sens Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005) concluent que les travaux permettant de comprendre le processus qui développe ou bien maintient cette forme d'engagement demeurent à peu près inexistantes. Selon ces auteurs : 'les recherches se sont surtout intéressées aux conséquences de l'engagement plutôt qu'au processus interne qui en permet l'actualisation et au sens qu'il donne à la vie de la personne » (p. 502).

Dans ce contexte et en absence d'études propre à l'engagement professionnel des enseignants d'EPS en Algérie, nous nous demandons si ce dernier n'est pas affecté par les biais liés au genre, au palier d'enseignement et à la performance académique. Le but de cette étude est donc l'analyse de ces trois biais potentiels.

2. Cadre conceptuel

2.1. L'engagement professionnel : clarification conceptuelle.

Zarifian (1997) établit un rapport synonymique entre « engagement » et « prise de responsabilité ». Il parle alors de l'engagement comme d'une « auto-sollicitation » et d'une « auto-mobilisation ». Huberman (1989, p.52) distingue « l'engagement administratif », qu'il identifie à la nomination ou à l'embauche (donc engagement hétéronome) et « l'engagement psychologique », qu'il identifie à la décision que l'enseignant prend de demeurer dans l'enseignement (engagement autonome). Guillemette (2006) mentionne que les acteurs sociaux s'engagent ou se désengagent conséquemment aux délibérations qu'ils font, d'une part, en évaluant les gains et les coûts reliés à un état d'engagement et, d'autre part, en opérant un calcul pour voir s'ils ont d'avantages de gains que de coûts ou vice-versa. Cette évaluation se fait à partir du sens que donnent les acteurs aux conséquences actuelles et anticipées de leur engagement.

Il existe deux types d'engagement professionnels qui sont les plus souvent étudiés, à savoir l'engagement affectif et l'engagement de continuité. Les travailleurs qui souhaitent rester dans l'organisation (engagement affectif) assureront une présence régulière au travail et s'acquitteront de leurs tâches du mieux qu'ils le peuvent. Ceux qui restent dans l'organisation essentiellement pour éviter les coûts engendrés par la rupture avec l'entreprise (engagement de continuité) travailleront juste ce qu'il faut pour conserver leur emploi (Meyer et Herscovitch, 2001, Meyer, Stanley, Herscovitch et Topolnysky, 2002).

2.2. L'effet du genre de l'enseignant sur son engagement professionnel

Le genre des enseignants est fréquemment cité parmi les facteurs susceptibles d'influencer l'engagement dans l'enseignement, en dépit des divergences relevées dans la littérature scientifique. Exemple : les attitudes positives vis-à-vis de la profession enseignante et l'engagement professionnel s'avèrent plus élevés chez les enseignantes que chez les enseignants (Ingersoll, Peggy, Bobbitt, Alsalam, Quinn et Bobbitt, 1997).

King et Peart (1992), confirment que les enseignantes sont plus satisfaites au travail que les enseignants, alors que Barroso da Costa (2014), n'a constaté aucun effet du genre sur la satisfaction au travail des enseignants. Des études révèlent aussi que les futures enseignantes manifestent une plus grande intention d'entrer envers la profession de l'enseignement après l'obtention du diplôme que leurs homologues masculins (Guarino, Santibanez et Daley 2006 ; Rots, Aelterman et Daley, 2014). Cependant, les enseignantes étaient plus susceptibles de quitter l'enseignement (Guarino et al., 2006).

Mathieu et Zajac (1990) constatent que les femmes sont davantage attachées affectivement à l'organisation que les hommes, alors que Aranya, Kushnir et Valency (1986) ne sont pas du même avis. D'autres études indiquent en effet que le genre n'est pas un déterminant de l'engagement professionnel (Aven, Parker et Mc Evoy, 1993; Kushman, 1992).

D'autres auteurs comme Martin (2006) ont étudié la relation existante entre les perceptions des enseignants concernant leur motivation, l'engagement des élèves, leur plaisir et leur confiance dans la pratique enseignante selon qu'il s'agisse d'une enseignante ou d'un enseignant. En s'appuyant sur l'échelle de motivation et d'engagement des élèves de Martin, 10 facettes de la motivation et de l'engagement ont été explorées parmi un échantillon de 1019 enseignants-es- en Australie, du primaire et du secondaire toute discipline confondue. Ces facettes comprenaient trois dimensions cognitives adaptatives de la motivation (efficacité personnelle, valorisation de l'école, orientation vers la maîtrise), trois dimensions comportementales adaptatives (planification, gestion de l'étude, persévérance), deux dimensions gênantes (anxiété, évitement de l'échec) et deux dimensions inadaptées (contrôle incertain, auto-handicap). Les enseignants de genre masculin avaient tendance à déclarer une motivation et un engagement des élèves significativement plus élevés que les enseignantes (bien que les effets soient faibles) et les enseignants du primaire ont signalé une motivation et un engagement des élèves significativement plus élevés que les enseignants du secondaire (les effets étaient modérés). Les dimensions adaptatives

étaient plus fortement associées au plaisir et à la confiance dans l'enseignement qu'aux dimensions gênantes et inadaptées. Parmi les dimensions adaptatives, l'orientation de la maîtrise des élèves était le corrélat le plus fort du plaisir des enseignants à enseigner, la persévérance et la planification des élèves étaient les corrélats les plus forts de la confiance des enseignants dans l'enseignement. Ces associations étaient plus marquées pour les enseignants du genre masculin et sont relativement indépendantes des années passées en enseignement.

Selon Klassen et Chiu (2010), les enseignantes ont un plus grand stress lié à la charge de travail, un plus grand stress en classe dû aux comportements des élèves et une plus faible auto-efficacité de la gestion de la classe.

2.3. L'influence du palier d'enseignement sur l'engagement professionnel

La grande majorité des études quantitatives sur l'identité et l'engagement professionnels portent sur un groupe spécifique d'enseignants, soit du primaire, soit du secondaire. Il est donc impossible de faire des comparaisons quant à l'ordre d'enseignement dans ces études. C'est le cas, entre autres des recherches de Bogler et Somech (2004), Skaalvik et Skaalvik (2009). Cependant, certaines études comme celles de Chan et al. (2008) et Mukamurera et Gingras (2005), suggèrent que les liens émotionnels entre les enseignants et les élèves sont plus forts au primaire qu'au secondaire et que les enseignants du primaire ont tendance à être plus engagés dans la profession que leurs homologues du secondaire.

Klassen et Chiu (2010) ont cherché à examiner les relations entre les années d'expérience des enseignants, les caractéristiques des enseignants (genre et palier d'enseignement), trois domaines d'auto-efficacité (stratégies pédagogiques, gestion de classe et engagement des élèves), deux types de stress au travail (charge de travail et stress en classe) et la satisfaction au travail avec un échantillon de 1 430 enseignants en exercice ; ils ont utilisé l'analyse factorielle, la modélisation des réponses aux items et un modèle d'équation structurelle. Les années d'expérience des enseignants ont montré des relations non linéaires avec les trois facteurs d'auto-efficacité, augmentant du début de la carrière à la mi-carrière, puis diminuant par la suite ; ce qui confirme la théorie du cycle de vie de Huberman (1989). Ceux qui enseignaient aux jeunes enfants (dans les classes élémentaires et à la maternelle) avaient des niveaux plus élevés d'auto-efficacité pour la gestion de la classe et l'engagement des élèves. Enfin, les enseignants ayant une plus grande efficacité personnelle dans la gestion de la classe ou une plus grande efficacité personnelle en matière de stratégies pédagogiques avaient une plus grande satisfaction au travail.

L'enquête de Pourcelot et Rusu (2018) laisse à penser que le degré d'engagement académique du premier cycle diminue : les étudiants inscrits en licence 1 auraient tendance à être disposés au sur-engagement ; ceux de licence 2 parviendraient à trouver un équilibre et se situeraient davantage dans la catégorie hautement engagée et enfin, les étudiants de licence 3, désintéressés de leurs études, seraient davantage susceptibles de manifester un sous-engagement envers leur futur métier.

2.3. La relation entre la performance académique et l'engagement professionnel

La méta analyse de Fraser et al. (1987) montre que les corrélations entre la performance académique et le succès professionnel sont faibles: elles ne dépassent pas 0,16.

Deux variables de processus sont identifiées comme des déterminants importants de l'apprentissage et du succès professionnel : l'engagement académique des étudiants (Bujold, 1991) et l'engagement professionnel (Benkhoff, 1997). L'engagement académique est défini comme la recherche de la connaissance et non pas seulement la recherche de la « bonne note ». Bujold (1991) démontre que cette variable de processus prédit mieux le succès professionnel que le rendement académique qui est une variable de produit selon le modèle conceptuel de Dunkin et Biddle (1974).

Alem et Larivière, (2012) ont démontré que la performance académique annuelle telle que mesurée par le score GPA est corrélée négativement mais faiblement avec la satisfaction au travail ($r = -0,39^*$) et l'engagement organisationnel ($r = -0,43^*$). L'échantillon était composé de 75 diplômés franco-ontariens d'une école de sciences de l'activité physique (46 femmes). L'année moyenne depuis la diplomation était 3,87 ; le questionnaire était composé de 33 items tirés des échelles de mesure de l'engagement professionnel et l'engagement vis-à-vis de l'organisation Huberman (1989) et Mowday, Steers and Porter (1982). Les six items qui mesurent l'engagement professionnel étaient eux même tirés des travaux de Rotter (1966).

Alem, Kpazai, Sané, Couture et Dadouchi (2008) ont estimé la corrélation entre la performance académique, l'engagement académique puis professionnel et 12 compétences essentielles en enseignement telles qu'évaluées dans les stages pratiques (Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ, 2001) chez un échantillon de 278 étudiants-stagiaires à l'INSEPS de Dakar et de l'école Normale Supérieure de Marrakech. Le questionnaire auto rapporté et anonyme a mesuré les variables à l'étude (Alem, 2003). La corrélation entre la performance académique des stagiaires marocains et sénégalais en formation à l'enseignement et leur engagement professionnel plus tard ne dépassait pas 0,17; ce qui est consistant avec la méta-analyse de Fraser et al (1987). Par ailleurs, l'engagement académique prédit négativement l'engagement professionnel ; $B\grave{e}ta = -0,53^{**}$; 28% de la variance de l'engagement professionnel est prédite. Ceci peut paraître surprenant mais consistant avec les conclusions de recherche de la thèse doctorale de Alem (2003).

Il en ressort que la majorité des recherches consultées ne rapportent pas de forte relation entre l'engagement professionnel et la performance académique.

3. Méthodes

3.1. La population visée

L'échantillon est composé de 150 issus des instituts Algériens d'EPS: 44 enseignantes et 106 enseignants affectés dans divers établissements scolaires au niveau national (enseignement moyen avec 91 enseignants-es- et secondaire 59 enseignants-

es-). La tranche d'âge comprend des enseignants ayant plus ou moins 20 ans ; et en termes d'expérience professionnelle, entre 10 et 20 ans de pratique enseignante, ainsi que ceux qui cumulent moins de 30 ans et d'autres qui ont plus de 51 ans d'exercice professionnel. Ils ont été invités à compléter le questionnaire d'engagement professionnel, composé de 6 items (Huberman, 1989) durant les mois de décembre 2019 et janvier 2020. Ils ont complété en même temps une lettre de consentement éclairé où ils ont été informés de la nature de la recherche.

3.2. Les trois biais potentiels de l'engagement professionnel

Deux variables nominales ont été analysées : le genre de l'enseignant et le palier (ou encore le niveau) d'enseignement.

La variable cardinale est la moyenne académique auto rapportée.

Il convient de disposer d'au moins 10 sujets par variable à l'étude afin d'augmenter la puissance des tests statistiques inférentielles utilisés. Il y a 9 variables à l'étude : 6 items qui mesurent l'engagement + 2 variables nominales (genre de l'enseignant et palier d'enseignement) + 1 variable cardinale (la performance académique). Ainsi, un minimum de $9 \times 10 = 90$ enseignants est requis ; la condition pour performer des tests statistiques inférentielles est donc satisfaite.

3.3. L'outil de prélèvement des données pour mesurer la variable dépendante : l'engagement professionnel.

Le questionnaire anonyme de 6 items a mesuré la variable dépendante (Huberman (1989). L'enseignant doit marquer son degré d'accord (ou de désaccord) aux items au moyen d'une échelle de type Likert à 4 modalités, «1= Tout à fait en désaccord » à «4= Tout à fait en accord ».

Tableau n 1 : Les six items de l'échelle d'Huberman (1989) qui ont mesuré l'engagement professionnel des enseignants algériens d'EPS.

Items	Degré d'accord
1 – Il y a des élèves pour qui l'on ne peut difficilement intervenir, quoi qu'on essaie.	1 2 3 4
2 – Tous les élèves sont « atteignables », pourvu qu'on investisse le temps et l'effort nécessaire.	1 2 3 4
3 – A moyen terme, les résultats obtenus par de bonnes interventions valent bien l'effort et les complications engendrées par leur mise en œuvre.	1 2 3 4
4 – Souvent, les interventions sont bonnes, mais exigent trop d'efforts et de complications pour que cela vaille réellement la peine.	1 2 3 4
5 – l'intervention éducative est probablement l'activité la plus Importante de ma vie.	1 2 3 4
6 – L'intervention éducative est un des investissements de ma vie parmi d'autres.	1 2 3 4

3.4. Le protocole de passation des questionnaires, les hypothèses de recherche et les techniques d'analyses statistiques utilisées

Il s'agit de participation sur un mode volontaire, les enseignants pouvaient donc compléter les questionnaires sans en être contraints d'une part et d'autre part, ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment sans risque d'être pénalisés. Les enseignants se trouvaient dans une salle de classe et ont été invités à compléter sur place le questionnaire anonyme selon le protocole de passation suivant :

- ✓ Le questionnaire est distribué aux enseignants;
- ✓ Le but de la recherche est précisé ainsi que l'anonymat des réponses au questionnaire ;
- ✓ Le chercheur lit les 6 items de l'échelle d'Huberman (1989) ainsi que les autres variables de l'étude (le genre de l'enseignant, le palier d'enseignement et la moyenne académique auto rapportée) ;
- ✓ Le chercheur donne aux enseignants le temps de répondre à une question avant de passer à la question suivante. Le protocole de passation des questions ne devant pas durer plus de 15 minutes ;
- ✓ Les enseignants reportent leurs réponses sur une feuille de réponse en encerclant leurs choix selon l'échelle de Lickert proposée ;
- ✓ Les enseignants n'indiquent ni leur identité ni le nom de l'établissement où ils exercent ;
- ✓ Le chercheur récupère sur place les réponses anonymes et remercie les enseignants pour leur aimable coopération ;
- ✓ Le chercheur compile les réponses anonymes dans un fichier Excel.

Les hypothèses de recherche qui découlent du cadre théorique sont les suivantes :

- ✓ Hypothèse H1 : L'engagement professionnel des enseignantes est supérieur à celui de leur homologue masculin
- ✓ Hypothèse H2 : L'engagement professionnel au cycle moyen est supérieur à celui enseignants au Lycée
- ✓ Hypothèse H3 : La corrélation (performance académique / engagement professionnel) est positive et moyenne.

Nous avons utilisé les techniques statistiques suivantes pour tester les trois hypothèses de recherche avec le logiciel SPSS, version 16 :

- ✓ Le test t de Student pour échantillons indépendants pour vérifier les deux premières hypothèses
- ✓ Le coefficient de corrélation de Pearson pour analyser la troisième hypothèse

4. L'analyse et l'interprétation des résultats :

Dans cette section nous allons présenter l'analyse et l'interprétation statistique des effets du genre, du palier d'enseignement et de la performance académique sur l'autoévaluation du stage pratique des futurs-enseignants algériens en éducation physique et sportive.

Il apparaît que :

- ✓ ***L'engagement professionnel des enseignantes est supérieur à celui de leur homologue masculin.*** Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre l'engagement professionnel selon le genre ($t=0,88$; $p=0,17$), donc H1 n'a pas été démontrée.
- ✓ ***L'engagement professionnel des enseignants au cycle moyen est supérieur à celui enseignants au Lycée***

Tableau n 2 : L'engagement des enseignants-es- au cycle moyen est effectivement plus élevé

Palier	Nombre	Moyenne	Ecart-type	T	Ddl	Sig
Moyen	91	16.98	3.02	2.64	147	0.03
Lycée	59	15.49	3.84			

La différence est significative, mais, somme toute, peu élevée.

✓ ***La corrélation (performance académique / engagement professionnel) est significative, positive mais faible : $R = 0.24^{**}$.***

5. Discussion des résultats et conclusion

Nous avons testé un ensemble de 3 hypothèses qui représentent des biais potentiels tels que le genre de l'étudiant, le palier d'enseignement et la performance académique tous susceptibles d'influencer l'engagement professionnel des enseignants selon notre recension des écrits.

Contre toute attente, l'hypothèse H1 n'a pas été prouvée : les enseignantes algériennes d'EPS ne sont pas davantage engagées dans leur travail que leurs homologues masculins. Ces résultats rejoignent ceux de Barroso da Costa (2014), qui n'a constaté aucun effet du genre sur la satisfaction au travail des enseignants, seulement King et Peart (1992), confirment que les enseignantes sont plus satisfaites au travail que les enseignants, alors que d'autres études indiquent que le genre n'est pas un déterminant de l'engagement (Aven, Parker et Mc Evoy, 1993; Kushman, 1992). Bien des études révèlent que les futures enseignantes manifestent une plus grande intention d'entrer dans la profession de l'enseignement après l'obtention du diplôme que les futurs enseignants (Guarino et al., 2006; Rots et al., 2014). Seulement après exercice du métier, les futures enseignantes étaient plus susceptibles de quitter l'enseignement par rapport à leurs homologues masculins (Guarino et al., 2006). Hamrouni, Alem, et Ben Mahjoub, (2012) dans leur étude du rapport entre l'estime de soi globale et l'engagement au travail chez les enseignants tunisiens d'EPS et des matières d'enseignement théoriques ont eux aussi confirmé que l'engagement professionnel ne diffère pas selon le genre de l'enseignant.

L'hypothèse H2 a été prouvée mais les différences sont plutôt minimales : les enseignants algériens d'EPS sont davantage engagés dans leur profession quand ils enseignent au cycle moyen que leurs homologues qui enseignent au Lycée. A ce sujet, Chan et al. (2008) et Mukamurera et Gingras (2005) suggèrent que les liens émotionnels entre les enseignants et les élèves sont plus forts au primaire qu'au secondaire et que les enseignants du primaire ont tendance à être plus engagés dans la profession que leurs homologues du secondaire. Klassen et Chiu (2010) affirment aussi que les enseignants-es- qui enseignaient aux jeunes enfants avaient des niveaux plus élevés d'auto-efficacité pour la gestion de la classe et l'engagement des élèves.

L'hypothèse H3, quant à elle, a été prouvée : la corrélation performance académique/engagement professionnel est significative mais faible ($R = 0,24^{**}$) ce qui est tout à fait consistant avec les conclusions de recherche de la méta-analyse de Fraser (1997) et les conclusions de recherche de Alem et al. (2008). La littérature scientifique est riche en résultats à propos des liens entre la formation universitaire et la satisfaction au travail (Vila et Garcia-Mora, 2005 ; Wolniak et Pascarella, 2005).

Au final, nos résultats s'inscrivent dans la continuité de la majorité des recherches menées sur le sujet. Dans l'étude réalisée par Bostanci et Ekiyor (2015), il a été constaté que le genre, l'âge, la performance académique et l'expérience professionnelle ne diffèrent pas significativement en termes de scores d'engagement au travail. Malekiha et Abedi (2014) et Köse (2016), suggèrent également qu'il n'y a pas de relation significative entre l'engagement au travail et les variables démographiques.

En conclusion, nos résultats étant plutôt mitigés, il serait pertinent de conduire d'autres recherches s'appuyant sur des échantillons plus importants et des instruments de mesure mieux adaptés à la population ciblée.

Références bibliographiques

- Alem, J. (2003). *La valeur de l'appréciation par simulation (APS) pour prédire le succès initial en enseignement des candidats aux études en éducation*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Alem, J. ; Kpazai, G. ; Sané, O.; Couture, R. et Dadouchi, F. (2008). *La prédiction de l'engagement professionnel des étudiants-stagiaires en éducation physique et sportive à l'INSEPS de Dakar au Sénégal*. Communication sous forme de Poster à 5ème Biennale de l'Association pour la Recherche en Intervention en Sport (ARIS), RODEZ, 14, 15 et 16 mai 2008
- Alem, J. et Bertrand, R. (1998). La valeur prédictive du concours d'accès à un centre de formation d'entraîneurs sportifs. Exposé oral au Congrès de l'ACFAS à l'Université Laval. 11 mai 1998.
- Alem, J., et Larivière, L (2012). Le parcours professionnel des diplômés d'une école des sciences de l'activité physique. *Revue SPAPSA, Université Alger3*, 1(2), 16-34.
- Aven, F.F., Parker, B., et McEvoy, G.M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta-analysis. *Journal of Business Research*, 26, 63-73.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barroso da Costa, C. (2014). *L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les enseignants novices*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada.
- Bogler, R., et Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bostanci, H., et Ekiyor, A. (2015). Calisanlarin ise adanmasinin orgut ici girisimcilige etkisinin incelenmesi: saglik sektorunde bir uygulama. *International Journal of Healt Management and Strategies Research*, 1 (1), 37-51.
- Chan, W.Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., et Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: Dhe mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.

- Chapman, D. W., et Green, M. S. (1986). Teacher retention: a further examination. *Journal of Educational Research*, 79(5), 273-279.
- Chapman, D. W., et Lowther, M. A. (1982). Teacher's sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Chapman, D. W. (1984). Teacher retention: the test of a model. *American Educational Research Journal*, 21(3), 645-658.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L., et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 497-518.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., et Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hamrouni, S., Alem, J., et Ben Mahjoub, S. (2012). Etude du rapport entre l'estime de soi globale et l'engagement au travail chez les enseignants tunisiens d'EPS et des matières d'enseignement théoriques. *Revue SPAPSA, université d'Alger* 3, 1(2), 1-9.
- Hoy, A. W., et Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Huberman, M.A. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Ingersoll, R. M., Peggy, R. M. I. N. A., Bobbitt, Q. S., Alsalam, N., Quinn, P., et Bobbitt, S. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics.
- Irving, P. G., Coleman, D. F. et Cooper, C. L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment : Generalizability and differences across occupations. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 444-452.
- King, A. J. C., et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération Canadienne des Enseignantes et Enseignants.

- Klassen, R.M., et Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Köse, A. (2016). The impact of demographic features on teachers' work engagement. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 255-264
- Kuncel, N.R., Hezlett, S.A., et Ones, D.S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148-161.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28, 5-42.
- Malekiha, M., et Abedi, M. R. (2014). The relationship between work engagement and happiness among nurses in Iran. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 40 (1), 809-816.
- Martin, A.J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 73-93.
- Mathieu, J., et Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- Meyer, J.P., et Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace. Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Meyer, J.P., Stanley, D., Herscovitch, L, et Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-Analysis of Antecedents, Correlates and Consequences. *Journal of Vocational Behaviour*, 61, 20-52.
- Mowday, W.H, Porter, L. W., et Steers, R. M. (1982). *Employee-organization Linkages*. New York: Academic Press.
- Mukamurera, J., et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoir au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 207-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Pourcelot, C., et Rusu, C. (2018). L'engagement académique des étudiants de premier cycle : photographie montpelliérain. Exposé oral au Colloque international : Apprendre, Transmettre et Innover, Université de Montpellier.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, 1-28.

- Rots, I., Aelterman, A., et Devos, G. (2014). Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: Does teacher education matter? *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 279-294.
- Roux-Perez, T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en éducation physique et sportive. *De Boeck Supérieur « STAPS »*, 2 (72), 35-47
- Vila, L. E., et Garcia-Mora, B. (2005). Education and the determinants of job satisfaction. *Education Economics*, 13(4), 409-425.
- Watt, H.M.G., et Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18 (5), 408-428.
- Wolniak, G. C., et Pascarella, E. T. (2005). The effects of college major and job field congruence on job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 233-251.
- Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 429-444.