



# 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)

Mélanie Allain, Daniel Deriaz, Nicolas Voisard, Vanessa Lentillon-Kaestner

DANS STAPS 2016/3 n° 113 , PAGES 73 À 87

ÉDITIONS DE BOECK SUPÉRIEUR

ISSN 0247-106X

ISBN 9782807390812

DOI 10.3917/sta.113.0073

Date de mise en ligne : 28/11/2016

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-staps-2016-3-page-73?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

**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)**  
*Students' Perceptions of Support from Teachers  
and Competence in Three Contexts  
with Different Summative Assessment Procedures  
in Physical Education (PE)*

MÉLANIE ALLAIN  
me.l.allain@yahoo.fr

DANIEL DERIAZ

NICOLAS VOISARD

VANESSA LENTILLON-KAESTNER

MÉLANIE ALLAIN • DANIEL DERIAZ •  
NICOLAS VOISARD • VANESSA LENTILLON-KAESTNER

**RÉSUMÉ :** Le but de cette étude est d'appréhender les effets du mode de communication de l'évaluation sommative (note certificative, note non certificative, pas de note) en éducation physique et sportive (EPS) sur deux facteurs psychologiques associés à l'apprentissage : la perception du soutien de l'enseignant et la compétence perçue dans l'activité physique. Au total, 3 296 élèves âgés de 12 à 18 ans ont été interrogés par questionnaire. Une MANOVA et des ANOVA ont été effectuées. Les résultats montrent qu'en l'absence de notation, les élèves perçoivent davantage de soutien de l'enseignant. De plus, les différences entre les filles et les garçons sont moindres au niveau de la perception du soutien de l'enseignant et de la compétence perçue dans l'activité physique. Le mode de communication de l'évaluation sommative en EPS (note ou pas) semble avoir des incidences sur les facteurs associés à l'apprentissage chez les élèves. Il serait intéressant de les investiguer davantage.

**MOTS-CLÉS :** EPS, évaluation sommative, compétence perçue, soutien de l'enseignant, sexe.

**ABSTRACT:** The aim of this study was to estimate the effects of different summative assessment procedures (certification grade, non-certification grade, no grade) in physical education (PE) on two psychological variables related to the learning process: perceived support from the teacher and perceived competence in physical activity. A total of 3,296 students, aged 12 to 18, were surveyed via questionnaire. MANOVA and ANOVA were carried out. Results showed that, when no grade was given, students felt that they received more support from the teacher. Moreover there were fewer differences between boys and girls in perception of support from the teacher and in perceived competence in PE. Assessment procedure (grade or no grade) seems to have an effect on variables related to the learning process. This deserves further investigation.

**KEYWORDS:** Physical Education, Summative Assessment, Perceived Competence, Teacher Support, Gender.

### **ZUSAMMENFASSUNG: Wie Schüler die Lehrerunterstützung und ihre eigene Kompetenz bei unterschiedlichen Kommunikationsarten der summativen Evaluation im Sportunterricht empfinden**

Ziel dieser Untersuchung ist es herauszufinden, welche Wirkungen die Art der Kommunikation der summativen Evaluation (Notenzertifikat, einfache Note, keine Note) im Sportunterricht auf zwei psychologische Faktoren des Lernens hat: das Empfinden der Lehrerunterstützung und die gefühlte eigene Kompetenz in der Sportaktivität. Insgesamt wurden 3296 Schüler im Alter von 12 bis 18 Jahre mittels Fragebogen befragt. Eine MANOVA und mehrere ANOVA wurden durchgeführt. Die Resultate zeigen, dass bei Nichtbenotung die Unterstützung durch den Lehrer als höher empfunden wird. Außerdem sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen geringer was das Empfinden der Unterstützung durch die Lehrkraft und die eigene Kompetenz in der Sportaktivität angeht. Die Art der Kommunikation der summativen Evaluation im Sportunterricht (Note oder nicht) scheint Einflüsse auf die Lernfaktoren bei den Schülern zu haben. Es wäre interessant, diese näher zu untersuchen.

**SCHLAGWÖRTER:** Sportunterricht, summative Evaluation, gefühlte Kompetenz, Lehrerunterstützung, Geschlecht.

### **RESUMEN: Percepciones de los alumnos a nivel del apoyo del profesor y de su competencia en tres contextos en el modo de comunicación de la evaluación certificativa diferente en educación física y deportiva**

El objetivo de este estudio es abordar los efectos del modo de comunicación de la evaluación certificativa (nota certificativa, nota no certificativa, sin nota) en educación física y deportiva sobre dos factores psicológicos asociados al aprendizaje: la percepción del apoyo del profesor y la competencia percibida en la actividad física. En total, 3296 alumnos de 12 a 18 años han sido interrogados a través de un cuestionario. Un MANOVA y varios ANOVA han sido realizados. Los resultados muestran que en ausencia de calificación, los alumnos perciben mayor apoyo del profesor. Además, las diferencias entre las chicas y chicos son menores a nivel de la percepción del apoyo del profesor y de la competencia percibida en la actividad física. El modo de comunicación de la evaluación certificativa en educación física y deportiva (con o sin nota) parece tener incidencias sobre los factores asociados al aprendizaje en los alumnos. Sería interesante realizar mayor investigación en este sentido.

**PALABRAS CLAVES:** Educación física y deportiva, evaluación certificativa, competencia percibida, apoyo del profesor, sexo.

### **RIASSUNTO: Percezioni degli allievi a livello del sostegno dell'insegnante e della loro competenza in tre contesti al modo di comunicazione della valutazione sommativa differente in educazione fisica e sportiva (EFS)**

Lo scopo di questo studio è di apprezzare gli effetti del modo di comunicazione della valutazione sommativa (voto certificativo, voto non certificativo, nessun voto) in educazione fisica e sportiva (EFS) su due fattori psicologici associati all'apprendimento: la percezione del sostegno dell'insegnante e la competenza percepita nell'attività fisica. In totale, 3296 allievi di età tra 12 e 18 anni sono stati interrogati tramite questionario. Sono stati effettuati un MANOVA e degli ANOVA. I risultati mostrano che in assenza di voto, gli allievi ricevono più sostegno dall'insegnante. Inoltre, le differenze tra le ragazze e i ragazzi sono minori a livello della percezione del sostegno dell'insegnante e della competenza percepita nell'attività fisica. Il modo di comunicazione della valutazione sommativa in EFS (voto o no) sembra avere delle incidenze sui fattori associati all'apprendimento negli allievi. Sarebbe interessante indagare ulteriormente.

**PAROLE CHIAVE:** Competenza percepita, EFS, sesso, sostegno dell'insegnante.

## 1. INTRODUCTION

Depuis 2010, l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) en Suisse romande est régi par le Plan d'études romand (PER), document qui vise à l'harmonisation des contenus d'enseignement entre les cantons pour l'école obligatoire (PER, 2010). Le PER traduit la volonté d'uniformiser le système éducatif de Suisse romande tout en gardant certaines spécificités cantonales, comme c'est le cas des directives institutionnelles en matière d'évaluation sommative. La plupart des cantons utilisent une note certificative pour évaluer l'EPS au degré secondaire <sup>1</sup> (dont le canton de Genève) mais d'autres non. Dans le canton de Vaud, l'évaluation sommative est transmise dans un document nommé « livret d'évaluation ». Ce dernier est non certificatif et l'enseignant y inscrit des commentaires, des indications de réussite et des performances chiffrées qui sont individualisés en fonction des apprentissages réalisés par l'élève. Ce document n'est pas soumis au conseil de classe. L'enseignant le transmet aux parents à chaque fin d'année scolaire pour être signé. Dans le canton du Jura, la notation est utilisée mais celle-ci a une fonction indicative, elle est non certificative. Elle est inscrite dans le bulletin scolaire de l'élève mais ne compte pas dans sa moyenne générale. Ces différents contextes évaluatifs de Suisse romande n'ont jamais fait l'objet d'études scientifiques. L'évaluation sommative représente une étape importante du processus d'apprentissage (Allain, Voisard, Deriaz, & Lentillon-Kaestner, 2015 ; Matanin & Tannehill, 1994 ; Mougnot, 2013). Elle permet de vérifier, voire de valider les apprentissages et la réussite des élèves (Brau-Anthony & Cleuziou, 2005). Si son importance est indéniable, le moyen à utiliser pour communiquer les résultats d'une évaluation sommative (noter ou pas les élèves) fait débat dans le milieu professionnel en EPS

aussi bien en France qu'en Suisse romande (Allain *et al.*, 2015 ; David, 2006). La notation certificative en EPS, bien qu'utilisée dans la majorité des pays (Brau-Anthony, 2001 ; Brau-Anthony & Cleuziou, 2005 ; Charbonnier, Houchot, Kerrero, Moutoussamy, & Thollon, 2013) a souvent été remise en question par les professionnels et les pouvoirs politiques français (Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, 2014 ; David, 2006). De nombreuses études scientifiques ont souligné les difficultés liées à la notation tant pour les enseignants que pour les élèves (Butera, Buchs, & Darmon, 2011 ; David, 2000). Les études concernant d'autres modes de communication que la note certificative sont plus rares, bien que certains effets positifs aient été observés par des enseignants impliqués dans des dispositifs sans note (Charbonnier *et al.*, 2013).

La présente étude porte sur trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent (une note certificative dans le canton de Genève, une note non certificative dans le canton du Jura, pas de note dans le canton de Vaud). Elle permet d'enrichir la littérature scientifique existante sur l'évaluation sommative en EPS et apporte une perspective comparative aux débats que génère cette thématique. Plus particulièrement, cette étude a pour objectif d'appréhender les effets des différents modes de communication de l'évaluation sommative sur deux facteurs psychologiques associés à l'apprentissage et sur lesquels l'enseignant peut agir : la perception du soutien de l'enseignant et la compétence perçue dans l'activité physique. S'intéresser aux perceptions des élèves est d'autant plus pertinent que leurs déclarations seraient un meilleur prédicteur de l'efficacité de l'enseignant, comparées à celles des enseignants ou des chefs d'établissement (Grisay, 1997). Nous porterons un regard approfondi sur les différences intersexes très présentes en EPS (Cleuziou 2000 ; Combaz, 1992 ; Vigneron, 2004).

<sup>1</sup> Équivalent du collège en France.

## 2. CADRE THÉORIQUE

### 2.1. L'évaluation sommative

Comme le souligne Hadji (1989, p. 69), « l'évaluation est dite sommative lorsqu'elle se propose de faire le bilan (la somme) après une ou plusieurs séquences ou, de façon plus générale, après un cycle de formation ». Elle permet d'informer les parents et l'institution scolaire du niveau des élèves (Mougenot, 2013). Si elle constitue une pratique incontournable des enseignants, l'évaluation sommative n'est pas unique et d'autres types d'évaluation existent (Perrenoud, 1998). Par exemple, l'évaluation est dite « diagnostique » quand elle sert à orienter et adapter l'enseignement en début de cycle. L'évaluation est décrite comme « formative » ou « formatrice » lorsqu'elle intervient en cours de cycle pour réguler et faciliter les apprentissages (Brau-Antony & Cleuziou, 2005 ; Favre, 1998 ; Hadji, 1989 ; Issaïeva, Pini, & Crahay, 2011 ; Perrenoud, 2001).

L'évaluation sommative intervient dans le processus d'apprentissage puisqu'elle permet de mesurer les écarts entre les objectifs annoncés en début de cycle et ceux évalués à la fin du cycle (Matanin & Tannehill, 1994). Si les erreurs sont un point d'appui à l'apprentissage lors des évaluations formatives, l'évaluation sommative tend à les sanctionner lorsqu'elle est transmise par une note certificative (Mougenot, 2013 ; Talbot, 2012). Dans ce cas, l'évaluation sommative peut devenir un outil de sélection ou de sanction, notamment pour les élèves en difficulté (Hariti, Alem, & Lammari, 2014). Elle peut servir à hiérarchiser les élèves (Crahay, 2007 ; Hadji, 2012). En effet, l'école fabrique des normes et des formes d'excellence qui permettent de classer les élèves en fondant les jugements de réussite ou d'échec, les décisions de sélection, d'orientation, d'exclusion ou de certification (Perrenoud, 1998). L'idéologie de la compétition, encouragée par la notation à l'école, fabrique une société injuste où se développent la triche et les comportements

antisociaux (Butera *et al.*, 2011). La notation reflète un jugement de comparaison qui peut provoquer des dégâts psychologiques chez les élèves en difficulté, en pointant leurs différences, et ceci quelle que soit leur origine (Barlow, 2003 ; Butera *et al.*, 2011 ; De Vecchi, 2011).

La note en EPS serait à la fois révélatrice et génératrice des inégalités de réussite (Combaz, 1992). Par exemple, des études ont montré que les garçons ont des meilleures notes que les filles en EPS (Cleuziou, 2000 ; Combaz, 1992 ; David, 2000 ; Lentillon & Trottin, 2005 ; Vigneron, 2004). Outre les différences biologiques, d'autres éléments sont à prendre en considération pour expliquer ces écarts de notation : une prédominance des activités masculines, des entrées dans l'activité étrangères aux filles, des barèmes peu sensibles aux différences génétiques, des interactions enseignant-élèves en faveur des garçons (Brau-Anthony & Cleuziou, 2005 ; Lentillon & Cogérino, 2005 ; Lentillon & Trottin, 2005 ; Vidal & Benoit-Browaeys, 2005). Les classes d'éducation physique sont des lieux de production d'un discours qui renforce les idées dominantes de la masculinité (Cleuziou 2000 ; Cogérino 2005 ; Combaz, 1992 ; Lentillon-Kaestner, 2009 ; Vigneron, 2004).

La notation pose également problème aux enseignants d'EPS qui peinent à trouver les critères, les indicateurs et les barèmes les plus « justes » dans leur jugement évaluatif (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Ils assument conjointement le rôle de formateur enseignant et d'évaluateur sommatif, et il n'est pas rare d'observer un glissement des critères de notation et des décisions évaluatives déterminées par d'autres facteurs que les compétences des élèves comme le sexe, le comportement, la participation en classe, les compétences sociales, etc. (Cogérino & Mnaffakh, 2008).

En l'absence de notation, les enseignants intégreraient une démarche d'évaluation pour les apprentissages, plutôt qu'une évaluation des apprentissages, dans laquelle

l'accompagnement du travail des élèves serait au cœur du processus d'évaluation (Black & Wiliam, 1998). Par exemple, le portfolio, même s'il s'agit d'un moyen d'évaluation, viserait avant tout l'amélioration des apprentissages des élèves (Tiwari & Tang, 2003). En France, des expériences pédagogiques ont vu le jour sous la forme de « classes sans note »<sup>2</sup> visant une pratique plus collective et réflexive de l'évaluation (Charbonnier *et al.*, 2013). L'évaluation par compétences est la plus couramment mise en place dans ces classes pilotes, mais d'autres formes d'évaluation comme l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs ou le portfolio sont également utilisées. Globalement, les enseignants observeraient une participation plus importante, une meilleure estime de soi et une motivation renforcée chez leurs élèves (Charbonnier *et al.*, 2013). Ces constats ont toute leur importance et mériteraient d'être investigués scientifiquement, puisque les études concernant les effets des classes sans note sur les facteurs psychologiques associés à l'apprentissage manquent dans la littérature scientifique (McMullan, 2005).

## 2.2. La perception du soutien de l'enseignant

L'enseignant d'EPS a pour mission de développer les capacités physiques, cognitives, affectives et sociales des élèves et d'œuvrer pour la réussite de tous (CIIP, 2003 ; PER, 2010).

Il a la tâche de créer des conditions propices à l'apprentissage (Jonnaert, Vander Borgh, Defise, Debeurme, & Sinotte, 2008). Il est le garant du bon fonctionnement des interactions avec les élèves et se doit de les soutenir pour permettre leur réussite et leur apprentissage (Jonnaert *et al.*, 2008 ; Lentillon & Trottin, 2005). Le soutien de l'enseignant prend tout son sens et son importance dans la réussite des élèves en EPS (Lentillon & Trottin, 2005). Il fait partie intégrante de son comportement

interpersonnel (Genoud, 2003). Il est défini comme une aide à l'élève dans son apprentissage (Genoud, 2003) ; l'enseignant porte de l'intérêt aux élèves, s'occupe de chacun et les encourage dans leur accomplissement. Le soutien de l'enseignant peut se mesurer de manière objective (en investiguant le soutien réel de l'enseignant) ou subjective (en interrogeant les élèves sur le soutien perçu) (Lentillon & Cogérino, 2006). Ce que disent les élèves correspond à des constructions de leur réalité et ne signifie pas que leurs propos reflètent la réalité (Lentillon & Cogérino, 2006). Néanmoins, ils sont un bon indicateur de l'efficacité de l'enseignant (Grisay, 1997).

L'étude de la perception du soutien de l'enseignant est un domaine peu investigué (Genoud, 2003). La littérature scientifique a montré que la perception du soutien de l'enseignant est associée à de nombreux facteurs : elle serait liée au bien-être, à la santé (Cohen & Symle, 1985 ; Samdal, Wold, Klepp, & Kannas, 2000), à la compétence perçue et à la valeur accordée à l'EPS (Ryan & Patrick, 2001 ; Zhang, Solmon, & Gu, 2012). Elle inciterait les élèves à porter plus d'intérêt à l'EPS (Ommundsen, Klasson-Heggebo, & Anderssen, 2006). De plus, la perception du soutien de l'enseignant est une variable influente dans le processus d'apprentissage : les élèves qui perçoivent un soutien de leur enseignant rapporteraient un plus haut degré de concentration et d'effort en EPS (Zhang *et al.*, 2012) et auraient plus de motivation autodéterminée (Cox & Williams, 2008). D'ailleurs, les élèves qui déclarent avoir de bonnes relations avec leurs professeurs ont de meilleures performances que les autres (PISA, 2003)<sup>3</sup>.

Le soutien de l'enseignant d'EPS et ses interventions diffèrent selon le sexe des élèves (Trottin & Cogérino, 2009), mais les études sur les perceptions du soutien restent rares voire contradictoires. Une étude de Lentillon

<sup>2</sup> <http://eduscol.education.fr/cid65721/les-classes-sans-note.html>

<sup>3</sup> <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34473504.pdf>

et Trottin (2005) a montré que les enseignants d'EPS favorisent les interactions avec les garçons (quantité et longueur des interactions) mais que les filles ne le perçoivent pas. De plus, elles ne se sentent pas moins soutenues par l'enseignant. Ce dernier résultat diffère dans l'étude de Lubans, Morgan et McCormack (2011) menée en Australie puisque les filles y rapportent un soutien de l'enseignant plus élevé que les garçons en EPS.

Mettre une note certificative serait coûteux en temps et en énergie et se ferait au détriment des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, de l'aide et du soutien apportés aux élèves pour progresser (Perrenoud, 1998). Néanmoins, aucune étude antérieure ne s'est intéressée à mettre en lien le mode de communication des résultats en EPS avec le soutien de l'enseignant perçu par les élèves.

### **2.3. La compétence perçue dans l'activité physique**

Dans cette étude, nous nous intéressons à un autre facteur psychologique lié au soutien de l'enseignant et à l'apprentissage : la compétence perçue. La compétence perçue est définie comme la perception qu'ont les individus de leurs propres capacités dans un domaine spécifique (Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, & Bois, 2006). Nous parlons dans cet article de compétence perçue dans l'activité physique, puisque nous avons évalué les perceptions de compétence des élèves dans l'activité pratiquée lors du cours d'EPS au moment de l'étude.

D'une part, l'enseignant, notamment par ses interactions et le soutien qu'il apporte à ses élèves, peut avoir une influence sur la compétence perçue des élèves (Dupont, Carlier, Delens, & Gérard ; Cox 2005) et sur leur progression (Piéron & Delmelle, 1983).

D'autre part, la compétence perçue est reliée à l'engagement, à la motivation et à l'apprentissage (Burkhalter & Wendt, 2001). Par exemple, des recherches ont mis en avant qu'elle est reliée positivement à plusieurs déterminants de l'apprentissage : la fixation

d'objectifs élevés, la régulation des efforts, la persévérance face à l'effort, la gestion du stress et de l'anxiété, les performances (Bandura, 1988 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Galand & Vanlede, 2004). La confiance que développe un individu en ses propres capacités à résoudre une tâche impacte sur la réalisation de celle-ci et sur le niveau de performance qu'il va atteindre. D'ailleurs, l'illusion de l'incompétence peut nuire à la performance (Galand & Vanlede, 2004). Les garçons ont une compétence perçue plus élevée que les filles en EPS et c'est pourquoi ils s'investiraient davantage en cours (Boiché, Chalabaev, & Sarrazin, 2014 ; Burkhalter & Wendt, 2001 ; Fredericks & Eccles, 2005 ; Ridgers, Fazez, & Fairclough, 2007). Lorsque l'on s'intéresse plus précisément à la relation entre la compétence perçue dans l'activité physique et les résultats scolaires, seules des études sur la notation ont été effectuées : les mauvaises notes diminueraient la compétence perçue dans l'activité physique (Cox, 2005 ; Stephan, Caudroit, & Boiché, 2011). Par contre, aucune étude n'a mesuré les effets de l'absence de notation sur la compétence perçue dans l'activité physique des élèves, filles ou garçons.

L'objectif de cette étude est de mesurer les effets du mode de communication des résultats en EPS (note certificative, note non certificative, pas de note) sur deux facteurs psychologiques associés à l'apprentissage : la perception du soutien de l'enseignant par les élèves et leur compétence perçue dans l'activité physique. En s'appuyant sur les études antérieures, deux hypothèses de recherche ont été émises : (1) les perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans l'activité physique seraient plus faibles lorsque les résultats en EPS sont communiqués par une note que lorsqu'ils sont transmis par un autre mode de communication ; (2) la notation en EPS augmenterait les écarts entre les filles et les garçons au niveau des perceptions de compétence dans l'activité physique et du soutien de l'enseignant.

### 3. MÉTHODOLOGIE

Cette étude a été financée par l'Office fédéral des sports suisse (OFSP) et le Service de l'éducation physique et du sport du Canton de Vaud (SEPS) (Suisse).

#### 3.1. Échantillon

Au total, 3 296 élèves d'établissements du secondaire 1, âgés de 12 à 18 ans ( $M = 14.50$ ,

$ET = 1.05$ ) de trois cantons de Suisse romande (1 739 genevois, 825 jurassiens, 732 vaudois) ont rempli un questionnaire.

L'échantillon était composé de 1 670 filles (50.67 %) et de 1 557 garçons (47.24 %) avec une répartition similaire entre les filles et les garçons dans chaque canton ; 69 élèves (2.09 %) n'ont pas indiqué leur sexe dans le questionnaire (tableau 1).

**Tableau 1. Description des échantillons par Canton et par Sexe : Nombre (Pourcentage)**

Canton	Genève (3)	Jura (2)	Vaud (1)	
Modes de communication des évaluations sommatives	Note certificative	Note non certificative	Livret d'évaluation	Nombre (%)
Nombre de filles (%)	810 (46.58)	451 (54.67)	409 (55.87)	1670 (50.67)
Nombre de garçons (%)	873 (50.20)	369 (44.73)	315 (43.04)	1557 (47.24)
Valeurs manquantes	56 (3.22)	5 (0.60)	8 (1.09)	69 (2.09)
Nombre total (%)	1683 (100)	820 (100)	724 (100)	3227 (100)

#### 3.2. Outils de recueil de données

Le questionnaire était anonyme et composé de différentes parties (annexe 1).

##### 3.2.1. L'évaluation sommative

Le questionnaire comprend deux questions sur l'évaluation sommative (annexe 1, partie A) : une pour connaître le canton de scolarisation des élèves (Vaud (1), Jura (2), Genève (3)) et une autre pour savoir comment l'évaluation sommative est transmise. Bien que les enseignants d'EPS soient tenus de respecter les directives institutionnelles en vigueur dans chaque canton, certains ont recours à d'autres modes de communication des résultats en EPS. Par exemple, un enseignant d'EPS vaudois peut, en plus des commentaires et/ou indications de réussite à transmettre aux élèves, communiquer les résultats des évaluations sommatives par une note. Comme notre étude s'intéresse à la comparaison de trois contextes évaluatifs différents, nous avons supprimé tous

les questionnaires des élèves (679 au total) qui déclaraient une évaluation sommative différente des directives institutionnelles en vigueur dans leur canton. Plus précisément, les questionnaires d'élèves vaudois déclarant recevoir une note en EPS ont été supprimés ( $n = 571$ ), tout comme ceux d'élèves genevois ( $n = 63$ ) ou jurassiens ( $n = 45$ ) certifiant ne pas en avoir.

##### 3.2.2. La perception du soutien de l'enseignant

Pour mesurer la perception du soutien de l'enseignant, nous nous sommes appuyés sur la version française validée du « Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) » (Wubbels & Levy, 1993), appelée « Profil Interpersonnel du Stagiaire (PIS) » (Genoud, 2003). Ce questionnaire comprend huit sous-échelles<sup>4</sup>. Pour les besoins de cette étude, seule la sous-échelle du « soutien de l'enseignant » a été utilisée ; celle-ci est composée de cinq items accompagnés d'une échelle de Likert en six

4 Les huit sous-échelles du PIS sont les suivantes : directivité, soutien, empathie, responsabilisation, incertitude, insatisfaction, réprimande, sévérité.

points (annexe 1, partie B). Dans cette étude, la consistance interne de cette échelle est bonne :  $\alpha = .92$ .

### 3.2.3. La compétence perçue dans l'activité physique

La compétence perçue dans l'activité physique a été mesurée par une échelle composée de trois items, accompagnés d'une échelle de Likert en six points (annexe 1, partie C). Cette échelle a déjà été utilisée dans d'autres études et a présenté des qualités psychométriques très satisfaisantes (Chalabaev & Sarrazin, 2009 ; Marsh, Chanal, & Sarrazin, 2006). Dans notre étude, la consistance interne de cette échelle est bonne :  $\alpha = .88$ .

### 3.3. Procédure

Cette étude a obtenu l'approbation des différentes instances cantonales : le Service de l'enseignement du Département de la formation et de la culture dans le canton du Jura (DFC), la Direction générale du cycle d'orientation (DGCO) dans le canton de Genève et la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) dans le canton de Vaud.

La passation des questionnaires s'est effectuée dans l'anonymat et en présence de l'enseignant, voire d'un chercheur. La passation a duré une quinzaine de minutes et les questionnaires ont été récupérés directement après passation.

### 3.4. Analyse

Les analyses ont été effectuées grâce au logiciel SPSS, version 22. Une corrélation de Pearson a mis en évidence un lien significatif entre les perceptions de compétence dans l'activité physique et du soutien de l'enseignant par les élèves,  $r(3246) = 0.15, p < .001$ . Ainsi, nous avons fait le choix de réaliser une MANOVA à deux facteurs suivi d'ANOVA à un et deux facteurs (avec des tests *post-hoc* de Tukey). Ceci nous a permis de mesurer les effets principaux et les effets d'interaction entre les variables « sexe de l'élève » et « mode de communication de l'évaluation sommative » sur les perceptions de soutien de l'enseignant et de compétence dans l'activité physique.

## 4. RÉSULTATS

**Tableau 2. Score à l'échelle de la compétence perçue dans l'activité physique et du soutien de l'enseignant perçu : Moyenne\* [Écart-type]**

		Cantons			F	p	$\eta_p^2$	Test <i>post-hoc</i> Tukey
		Vaud (1)	Jura (2)	Genève (3)				
Compétence perçue dans l'activité physique	Filles	4.07 [1.03]	4.06 [1.04]	3.93 [1.11]	3.29	= .03	.004	1 vs 3 : p = .08
	Garçons	4.61 [1.06]	4.60 [0.92]	4.79 [1.00]	6.06	= .002	.008	1 vs 3 : p = .02
	Total	4.3 [1.08]	4.30 [1.02]	4.37 [1.15]	1.21	= .29	.001	/
Soutien de l'enseignant perçu	Filles	4.20 [1.23]	4.06 [1.24]	3.94 [1.38]	5.38	= .005	.006	1 vs 3 : p = .003
	Garçons	4.18 [1.31]	3.40 [1.16]	4.17 [1.38]	7.24	= 0.11	.003	/
	Total	4.19 [1.27]	4.04 [1.20]	4.06 [1.39]	3.52	= .03	.002	1 vs 3 : p = .03, 1 vs 2 : p = .07

\* : Moyenne obtenue sur une échelle de Likert en 6 points.

#### 4.1. Effets principaux du mode de communication de l'évaluation sommative sur les facteurs psychologiques associés à l'apprentissage

Le résultat de la MANOVA n'est pas significatif,  $V=0.01$ ,  $F(4, 6384) = 1.89$ ,  $p=0.11$ . Néanmoins, les ANOVA à un facteur montrent un effet significatif du mode de communication de l'évaluation sommative sur la perception du soutien de l'enseignant,  $F(2, 3197) = 3.46$ ,  $p=0.03$ ,  $\eta_p^2 = .002$ , mais pas sur la compétence perçue dans l'activité physique,  $F(2, 3197) = 0.20$ ,  $p=0.82$ ,  $\eta_p^2 = .00$  (tableau 2). Lorsqu'il n'y a pas de notation en EPS (canton de Vaud), la perception du soutien de l'enseignant est plus élevée ( $M = 4.20$ ,  $ET = 1.30$ ) que lorsque les résultats aux évaluations sommatives sont communiqués par une note certificative ( $M = 4.05$ ,  $ET = 1.39$ ) ou non certificative

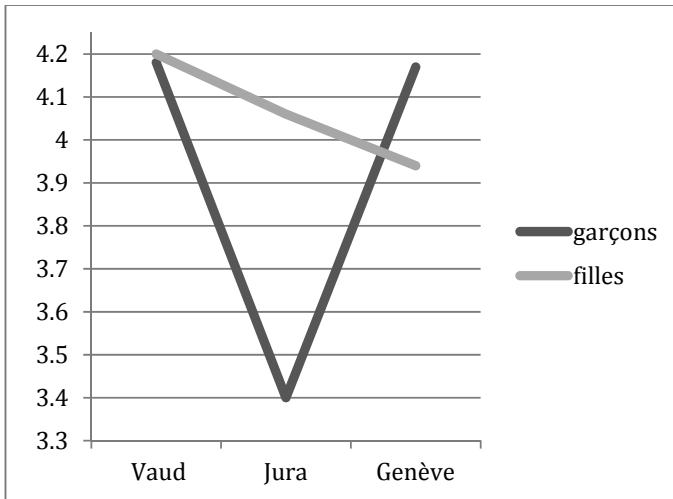
( $M = 4.04$ ,  $ET = 1.20$ ). Ceci n'est pas le cas pour la compétence perçue dans l'activité physique.

#### 4.2. Effets d'interaction entre les variables « sexe des élèves » et « mode de communication de l'évaluation sommative » sur les facteurs psychologiques associés à l'apprentissage

Selon les traces de Pillai dans la MANOVA, il existe un effet d'interaction entre les trois modes de communication de l'évaluation sommative et le sexe des élèves,  $V=0.007$ ,  $F(4, 6384) = 5.83$ ,  $p < 0.001$ .

Le graphique 1 représente les tracés de l'effet des trois modes de communication de l'évaluation sommative sur le soutien de l'enseignant perçu selon le sexe. Il en est de même pour le graphique 2 qui concerne la compétence perçue dans l'activité physique.

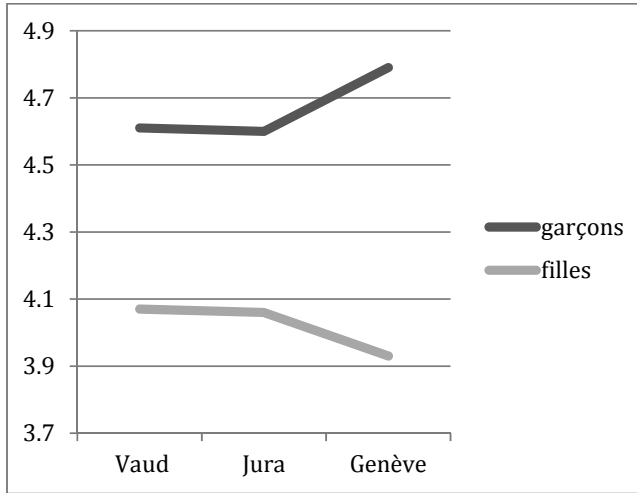
Graphique 1. Soutien de l'enseignant perçu selon le Sexe et le Canton



Note. Vaud : pas de note en EPS. Jura : note non certificative. Genève : note certificative.

Les valeurs chiffrées reportées sur l'axe des ordonnées correspondent aux moyennes obtenues sur une échelle de Likert en six points.

**Graphique 2. Compétence perçue dans l'activité physique selon le Sexe et le Canton**



*Note.* Vaud : pas de note en EPS. Jura : note non certificative. Genève : note certificative.

Les valeurs chiffrées reportées sur l'axe des ordonnées correspondent aux moyennes obtenues sur une échelle de Likert en six points.

Les ANOVA à deux facteurs montrent un effet d'interaction significatif entre le mode de communication de l'évaluation sommative et le sexe sur les deux facteurs psychologiques pris en compte dans cette étude : le soutien de l'enseignant perçu,  $F(2, 3197) = 4.31, p = .013, \eta_p^2 = .00$  et la compétence perçue dans l'activité physique,  $F(2, 3197) = 9.01, p = 0.006, \eta_p^2 = .01$  (graphique 2). Lorsque la note est certificative, il existe un écart de perception du soutien de l'enseignant entre les sexes en défaveur des filles, ce qui n'est pas le cas lorsqu'il n'y a pas de notation en EPS (tableau 2, graphique 1). Quel que soit le mode de communication de l'évaluation sommative (note certificative, note non certificative, pas de note), la perception de compétence des garçons en EPS est plus élevée que celle des filles ; néanmoins l'écart entre les sexes est plus important lorsque la note est certificative défavorisant ainsi les filles (tableau 2, graphique 2).

## 5. DISCUSSION

Le but de cette étude était d'identifier les effets du mode de communication de

l'évaluation sommative en EPS (note certificative, note non certificative, pas de note) sur deux facteurs psychologiques associés à l'apprentissage chez l'élève : la perception du soutien de l'enseignant et la compétence perçue dans l'activité physique. Notre première hypothèse postulait que ces deux facteurs psychologiques associés à l'apprentissage étaient plus faibles chez les élèves notés en EPS. Les résultats de cette étude valident partiellement cette hypothèse. La perception du soutien de l'enseignant est inférieure chez les élèves qui sont notés en EPS ; par contre, aucune différence significative entre les trois contextes évaluatifs n'est observée au niveau de la compétence perçue dans l'activité physique.

Les résultats obtenus pour la perception du soutien de l'enseignant ne sont pas surprenants au regard des études antérieures et ils valident notre hypothèse. Si la notation incite à la comparaison aux autres (Barlow, 2003), le livret d'évaluation est centré sur l'élève, donne des informations personnalisées qui n'incitent pas à la comparaison entre pairs.

Il est possible que la mise en place d'une évaluation sommative sans note mais donnant lieu à des indications de réussite et commentaires personnalisés influence l'enseignant à instaurer un climat de maîtrise, avec des interventions centrées sur les progrès de l'élève dans la tâche. Les études ont montré qu'un climat de classe orienté vers la maîtrise de la tâche et vers l'autodétermination des élèves est davantage bénéfique que lorsqu'il est dirigé vers la performance et/ou la comparaison entre pairs (Bevans, Fitzpatrick, Sanchez, & Forrest, 2010 ; Cox, 2005 ; Ferrer-Caja & Weiss, 2000 ; Kolovelonis, 2007 ; Ommundsen, 2001). De plus, sans la pression de la note (Perrenoud, 1998), il se pourrait que l'enseignant passe plus de temps avec les élèves et à les soutenir. Il semblerait intéressant dans des recherches ultérieures d'analyser plus en profondeur l'organisation des pratiques quotidiennes d'enseignement, ainsi que la construction et la mise en œuvre d'un cycle d'enseignement en l'absence de notation en EPS.

Aussi, certains enseignants du canton de Vaud prennent la liberté de communiquer les résultats de l'évaluation sommative par une note comme 571 de leurs élèves l'ont déclaré. Ces données, en contradiction avec les directives institutionnelles en vigueur dans le canton, sont absentes de nos analyses. Elles mettent en exergue la nécessité de réaliser une recherche plus approfondie sur les pratiques évaluatives réelles des enseignants d'EPS vaudois.

Les résultats obtenus pour la compétence perçue dans l'activité physique réfutent quant à eux notre première hypothèse. Dans notre étude, cette dernière n'est pas moins élevée chez les élèves qui sont évalués par une note certificative en EPS. Les études antérieures ont montré les effets négatifs des mauvaises notes sur la compétence perçue dans l'activité physique (Cox, 2005 ; Stephan *et al.*, 2011). Dans notre étude, il est possible que les effets négatifs soient compensés par les effets positifs que peut avoir une bonne note sur la compétence perçue des meilleures élèves.

La deuxième hypothèse est validée. Elle concernait les effets d'interaction entre les variables « sexe des élèves » et « mode de communication de l'évaluation sommative » sur les facteurs associés à l'apprentissage chez les élèves (perception de soutien de l'enseignant et compétence perçue dans l'activité physique). À noter tout d'abord que les garçons ont, dans cette étude, une compétence perçue dans l'activité physique plus élevée que les filles, quel que soit le mode de communication de l'évaluation sommative (note certificative, note non certificative, pas de note). Ce résultat rejoint les travaux antérieurs (Boiché *et al.*, 2014 ; Burkhalter & Wendt, 2001 ; Fredericks & Eccles, 2005 ; Ridgers *et al.*, 2007). Néanmoins, lorsqu'il n'y a pas d'enjeu de notation et de certification en EPS, les écarts entre les sexes sont moindres au niveau de la perception du soutien de l'enseignant et de la compétence dans l'activité physique. La notation en EPS, qui est fondée sur des indices caractéristiques d'une sportivité masculine (Brau-Anthony & Cleuziou, 2005), incite à la comparaison interpersonnelle et rend visibles les écarts de réussite en défaveur des filles en EPS (Cleuziou, 2000 ; Combaz, 1992 ; Lentillon & Trotin, 2005 ; Vigneron, 2004). Elle aurait des effets négatifs sur les perceptions des filles en difficulté en EPS (Cox, 2005 ; Stephan *et al.*, 2011). Ces résultats sont intéressants lorsqu'on prend en considération l'importance de la compétence perçue et du soutien de l'enseignant dans la motivation d'accomplissement, la réussite des élèves (Bandura, 1988 ; Bevans *et al.*, 2010 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Cox, 2005 ; Ferrer-Caja & Weiss, 2000 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Kolovelonis, 2007 ; Ommundsen, 2001), et la difficulté que les enseignants peuvent rencontrer pour motiver les filles en EPS. Ces pistes explicatives suggèrent des études complémentaires sur un contexte d'évaluation sommatif sans notation. Cela permettrait de mieux comprendre pourquoi les perceptions des filles sont meilleures en l'absence de notation, mais aussi d'analyser

l'engagement et l'apprentissage réel des filles dans ce contexte.

Cette étude comporte un certain nombre de limites. Premièrement, même si les perceptions de soutien de l'enseignant et de compétence dans l'activité physique sont deux facteurs psychologiques fortement corrélés entre eux, nous ne nous sommes pas appuyés sur un modèle théorique particulier de l'apprentissage. Deuxièmement, notre étude s'intéresse seulement aux perceptions des élèves qui ne reflètent pas toujours la réalité, notamment en ce qui concerne le soutien de l'enseignant (Lentillon & Trottin, 2005). Il aurait été intéressant en complément d'observer les interactions entre les enseignants et les élèves en cours d'EPS afin de comparer les perceptions des élèves avec la réalité observée. De plus, interroger les enseignants (par questionnaire et entretiens) permettrait d'avoir un regard plus précis sur l'enseignement et les conceptions sous-jacentes dans les trois cantons étudiés. Troisièmement, cette étude a été réalisée dans un contexte réel où d'autres variables comme la formation des enseignants ou les directives cantonales en lien avec l'enseignement de l'EPS (par exemple le document de liaison dans le canton de Genève) peuvent avoir une incidence sur les facteurs psychologiques mesurés. Quatrièmement, cette étude a mesuré la compétence perçue dans l'activité physique des élèves en cours d'EPS sans distinction particulière entre les activités physiques pratiquées. Or des différences seraient perceptibles selon la connotation « genrée » des pratiques physiques (Burkhalter & Wendt, 2001 ; Clifton & Gill, 1994) : les garçons se sentiraient plus compétents que les filles dans des activités sportives dites « masculines » (basket-ball, handball, sports de combat, etc.). À l'inverse, les filles auraient une compétence perçue plus élevée que les garçons lors d'activités connotées comme « féminines » (danse, gymnastique, etc.). Cette distinction constitue une perspective de recherche intéressante pour affiner les différences de perceptions entre les filles et les

garçons en lien avec le mode de communication de l'évaluation sommative.

## 6. CONCLUSION

Alors que la notation en EPS est un sujet débattu tant dans le milieu professionnel français que suisse romand, notre étude comparative a eu pour objectif de mesurer les effets du mode de communication de l'évaluation sommative (note certificative, note non certificative, pas de note) sur deux facteurs psychologiques associés à l'apprentissage. Deux résultats intéressants émergent concernant l'absence de notation en EPS : les élèves ont une perception du soutien de l'enseignant supérieure ; les écarts intersexes concernant les perceptions de soutien de l'enseignant et de compétence perçue dans l'activité physique sont moindres. À l'heure où la sédentarisation augmente chez les jeunes (Boreham & Riddoch, 2001), il semble important que l'enseignant cherche à créer les conditions les plus favorables à l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, afin de leur donner le goût de la pratique sportive (Lyu & Gill, 2011). Au regard des résultats obtenus dans cette étude et du manque d'études scientifiques dans ce domaine, il semble important d'approfondir les connaissances relatives à l'absence de notation et à ses effets sur le processus d'enseignement-apprentissage en EPS.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLAIN, M., LENTILLON-KAESTNER, V., VOISARD, N., & DÉRIAZ, D. (2015). *Projet NOTEPS. Les effets de l'évaluation sommative sur les processus d'enseignement-apprentissage en EPS au degré secondaire I*. Cette étude est rédigée avec le soutien de l'Office fédéral des Sports (OFSP). Lausanne : Haute École Pédagogique (HEP-VD).
- BANDURA, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. M. Frijda (Eds.), *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation* (pp. 37-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BARLOW, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris : ESF.

- BEVANS, K., FITZPATRICK, L. A., SANCHEZ, B., & FORREST, C. B. (2010). Individual and Instructional Determinants of Student Engagement in Physical Education. *Journal Teachers of Physical Education*, 29(4), 399-416.
- BLACK, P. & WILIAM, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, London: King's College of Education.
- BOICHÉ, J., CHALABAEV, A., & SARRAZIN, P. (2014). Development of sex stereotypes relative to sport competence and value during adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 212-215.
- BONG, M. & SKAALVIK, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40. doi: 10.1023/A:1021302408382
- BOREHAM, C. & RIDDOCH, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sport Science*, 12, 915-929.
- 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*, 56, 93-108.
- BRAU-ANTONY, S. & CLEUZIQU, J.-P. (2005). *L'évaluation en EPS. Concepts et contributions actuelles*. Paris : Actio.
- BURKHALTER, N. A. & WENDT, J. C. (2001). Prediction of selected fitness indicators by gender, age, alienation, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 3-15.
- BUTERA, F., BUCHS, C., & DARMON, C. (2011). *L'évaluation une menace ?* Paris : Presses universitaires de France.
- CHALABAEV, A. & SARRAZIN, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en Éducation Physique et Sportive. *Science et motricité*, 66, 61-70.
- CHARBONNIER, D., HOUCROT, A., KERRERO, C., MOUTOUSSAMY, I. & THOLLON, F. (2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Rapport n° 2013-072 : Ministère de l'Éducation nationale. Extrait de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000726.pdf>
- CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003.
- CLEUZIQU, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. Davis (dir.), *Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 77-124). Paris : INRP.
- CLIFTON, R. & GILL, D. (1994). Gender differences in self-confidence on a feminine-typed task. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 150-162.
- COGÉRINO, G. (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Éditions Revue EP&S.
- COGÉRINO, G. & MNAFFAKH, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort ». *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122.
- COHEN, C. & SYMLE, S. L. (1985). *Social Support and Health*. Orlando, Fla: Academic Press Inc.
- COMBAZ, G. (1992). *Sociologie de l'éducation sportive*. Paris : Presses universitaires de France.
- COX, R. H. (2005). *Psychologie du sport*. Bruxelles : De Boeck Université.
- COX, A. & WILLIAMS, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in student's physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 222-239.
- CRAHAY, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- DAVID, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- DAVID, B. (2006). Quelles recherches développer dans le domaine de l'évaluation en éducation physique et sportive? In G. Carlier, D. Bouthier, & G. Bui-Xuân (dir.), *Intervenir en éducation physique et en sport* (pp. 422-429). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- DE VECCHI, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette.
- DUPONT, J.-P., CARLIER, G., DELENS, C., & GÉRARD, P. (2010). La motivation autodéterminée des élèves en Education Physique: état de la question. *STAPS*, 88, 7-23.
- FAVRE, M. (1998). Évaluer. In R.-M. Repond (dir.), *Manuel éducation physique : éclairages théoriques pour la pratique*. Berne : Commission fédérale du sport.
- FERRER-CAJA, E. & WEISS, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 71(3), 267-279.
- FREDERICKS, J. A. & ECCLES, J. S. (2005). Family socialization gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 3-31.
- 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 ? *Savoir, Hors Série*, 91-116. doi: 10.3917/savo.hs01.0091
- GENOUD, P. (2003). Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(3), 537-552. doi: 10.4000/osp.3331
- GRISAY, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, *Dossier Éducation et Formations*, 88.

- HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- HADJI, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- HARITI, H., ALEM, J., & LAMMARI, F. (2014). Analyse des conceptions des fonctions de l'évaluation et la question du genre des éducateurs physiques algériens. Actes du 26<sup>e</sup> colloque de l'Admee-Europe.
- ISSAIEVA, E., PINI, G., & CRAHAY M., (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26.
- JONNAERT, P., VANDER BORGH, C., DEFISE, R., DEBEURME, G., & SINOTTE, S. (2008). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
- KOLOVELONIS, A. (2007). Grade and gender differences in students' self-determination for participating in physical education. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology*, 2(11), 23-30.
- LENTILLON-KAESTNER, V. (2009). Injustices perçues en Éducation Physique et Sportive chez les élèves de collège et de lycée. *Les Nouveaux Cahiers de recherche en éducation*, 12(2), 195-210.
- LENTILLON-KAESTNER, V. & COGÉRINO, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS: sentiment d'injustice chez les collégiens. *STAPS*, 68, 79-95.
- LENTILLON, V. & COGÉRINO, G., (2006). Perception chez les élèves du second degré du soutien d'enseignants plus ou moins expérimentés en EPS. *STAPS*, 72, 49-61.
- LENTILLON, V. & TROTTIN, B. (2005). Relations éducatives en Éducation Physique et Sportive et perceptions chez les collégiennes et collégiens français. *Revue Éducation et Francophonie*, 33(1), 57-72.
- LUBANS, D. R., MORGAN, P. J., & McCORMACK, A. (2011). Adolescents and school sport: the relationship between beliefs, social support and physical self perception. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 237-250. doi:10.1080/17408989.2010.532784
- LYU, M. & GILL, D. L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and co-educational physical education classes. *Educational Psychology*, 31(2), 247-260.
- MACMULLAN, M. (2005). Student's perception on the use of portfolios in pre-registration nursing education: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 333-343.
- MARSH, H. W., CHANAL, J. P., & SARRAZIN, P. G. (2006). Self-belief does make a difference: a reciprocal effects model of the casual ordering of physical self-concept and gymnastics performance. *Journal of Sports Sciences*, 24(1), 101-111.
- MATANIN, M. & TANNEHILL, D. (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 394-405.
- MOUGENOT, L. (2013). *L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants aux conduites des élèves*. Thèse en STAPS. Université Paris Descartes.
- NTOUMATIS, N., BARKOUKIS, V., & THØGERSEN-NTOUMANI, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 717-728.
- OMMUNDSEN, Y. (2001). Student's implicit theories of ability in physical education classes: the influence of motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4, 139-158.
- OMMUNDSEN, Y, KLASSON-HEGGEBO, L, & ANDERSSEN, S. A. (2006). Psychosocial and environmental correlates of location-specific physical activity among 9- and 15-year-old Norwegian boys and girls: the European youth heart study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(32), 1-13. doi:10.1186/1479-5868-3-32
- PER (2010). Plan d'études romand (Vol. version 2.0) : CIIP.
- PERRENOUD, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postulations contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.
- PERRENOUD, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, chapitre 3, pp. 55-71.
- PIÉRON, M. & DELMELLE, V. (1983). Les réactions à la prestation de l'élève. Étude dans l'enseignement de la danse moderne, *Revue de l'éducation physique*, 23(4), 35-41.
- RIDGERS, N. D., FAZEY, D. M. A., & FAIRCLOUGH J. (2007). Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 339-349.
- RYAN, A. M. & PATRICK, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school, *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- SAMDAL, O., WOLD, B., KLEPP, K., & KANNAS, L. (2000). Student's perception of school and their smoking and alcohol use: A cross-national study. *Addiction Research*, 8(2), 141-167.
- STEPHAN, Y., CAUDROIT, J., & BOICHÉ, J. (2011). Predictor of situational disengagement in the academic setting: the contribution of grades, perceived competence, and academic motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 441-455.

**TIWARI, A. & TANG, C.** (2003). From process to outcome: the effect of portfolio assessment on student learning. *Nurse Education Today*, 23, 269-277.

**TALBOT, L.** (2012). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin, coll. « Sciences humaines et sociales ».

**TROTIN, B. & COGÉRINO, G.** (2009). Fille et garçon en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves, *STAPS*, 83, 69-85.

**TROUILLOUD, D. O., SARRAZIN, P. G., BRESSOUX, P., & BOIS, J.** (2006). Relation between teacher's early expectation and student's later perceived competence in PE classes: autonomy supportive climate as a moderator, *Journal of Educational Psychology*, 98, 75-86.

**VIDAL, C. & BENOIT-BROWAEYS, D.** (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Belin.

**VIGNERON, C.** (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Université de Dijon, Dijon.

**WUBBELS, T. & LEVY, J.** (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London-Washington D.C.: Falmer Press.

**ZHANG, T., SOLMON, M. A., & GU, X.** (2012). The role of teachers' support in predicting students' motivation and achievement outcomes in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 329-343.

## ANNEXE 1

### A. L'évaluation sommative

Canton : <sub>1</sub> Vaud <sub>2</sub> Jura <sub>3</sub> Genève

Comment es-tu évalué(e) en gym à la fin d'un cycle d'enseignement ?	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours
(a) Avec une note	1	2	3	4	5	6
(b) Avec une indication de réussite (par exemple: acquis ou non acquis)	1	2	3	4	5	6
(c) Avec un commentaire	1	2	3	4	5	6
(d) Avec une performance chiffrée	1	2	3	4	5	6
(e) Tu n'es pas évalué(e) en gym	1	2	3	4	5	6

### B. Le soutien de l'enseignant perçu

Le soutien de ton enseignant de gym	Pas du tout d'accord			Tout à fait d'accord		
(a) L'enseignant nous aide beaucoup dans le travail à faire	1	2	3	4	5	6
(b) L'enseignant s'occupe de chaque élève	1	2	3	4	5	6
(c) L'enseignant nous encourage beaucoup, il nous motive	1	2	3	4	5	6
(d) L'enseignant s'intéresse au travail de chacun de nous	1	2	3	4	5	6
(e) L'enseignant est d'accord de nous aider si nous voulons quelque chose	1	2	3	4	5	6

### C. La compétence perçue dans le sport pratiqué en EPS

À ce jour, ...	Très faible			Très fort		
	(1) ... j'ai le sentiment que mon niveau en sport est ...	1	2	3	4	5
(2) ... en me comparant aux autres élèves, j'ai un niveau en sport ...	1	2	3	4	5	6
	Très difficile			Très facile		
(3) ... pour moi le sport est une activité ...	1	2	3	4	5	6