

Journées cantonales de formation en éducation physique et sportive

**Mercredi 3 et 4 septembre 2014**

---

**Atelier 10**

**Présentation de mémoires  
professionnels**

Apprentissages / Développement professionnels

Animateur : F. Ottet

Journées Cantonales EPS 2014

**Merci à...**

**Mélanie Allain  
Bongard Valentin  
Julie Durussel et Aline Matter  
Golay Joëlle**



A disposition pour tout complément:  
[francois.ottet@hepl.ch](mailto:francois.ottet@hepl.ch)  
[vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch](mailto:vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch)

[rero.doc.ch](http://rero.doc.ch) - Bibliothèque numérique

## **Résumé**

En lien avec les problématiques actuelles relatives au mode de vie de plus en plus sédentaire de la population, ce mémoire se rapporte à la promotion de l'activité physique ainsi qu'à la prévention santé à l'école.

Au travers de ce travail de recherche, nous nous sommes intéressées aux effets de la mise en œuvre de vingt minutes quotidiennes d'éducation physique et nutritionnelle prescrites par les méthodes Kidz Box et Ecole bouge sur des élèves de 1-2P.

Notre pré-test consistait à prendre des mesures sur la condition physique, les habitudes comportementales des élèves et leurs connaissances du concept de santé, en début d'année scolaire. Cette prise de données se fit grâce à un questionnaire adapté à des jeunes élèves, un entretien et des tests de condition physique. Nous avons ensuite mis en place, durant neuf semaines, le programme Kidz Box dans une classe et Ecole bouge dans une autre. Pour terminer, nous avons réalisé des post-tests identiques aux premiers tests, ce qui nous a apporté des informations sur la progression des élèves.

Cette démarche a permis d'obtenir des résultats explicites au niveau de la condition physique, des habitudes comportementales et des connaissances des élèves. Ils nous donnent la possibilité d'analyser l'évolution des élèves qui ont suivi l'une de ces deux méthodes et d'autres qui n'ont mis en œuvre aucun programme spécifique. Nous nous sommes également intéressées à la comparaison entre les résultats obtenus par les méthodes Kidz Box et Ecole bouge.

Nous avons été très enthousiasmées par l'utilisation de ces deux méthodes qui nous ont paru tout à fait favorables au développement des élèves, à la dynamique de classe et à plusieurs autres aspects que nous développons dans ce mémoire.

**Kidz Box - Ecole bouge - Education physique et sportive - Santé – Habitudes comportementales - Connaissances**

## MASTER OF ARTS ET DIPLOME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRE SECONDAIRE I

---

### Résumé du mémoire professionnel:

Insatisfaction corporelle en engagement dans la pratique sportive en EPS

**Rédaction du mémoire** melanie.allain@hepl.ch

Allain Mélanie (mel.allain@yahoo.fr) – « je souhaite que mon mémoire soit publié »

**Directeur du mémoire**

Lentillon-Kaestner Vanessa

**Membre du jury**

Ottet François

**Mémoire soutenue en**

Juin 2013

## **1. Introduction**

La motivation sportive est un thème fondamental de l'enseignement en EPS. En effet, tout bon professeur d'EPS sait qu'il devra faire face à la baisse de motivation et d'engagement de la part de ses élèves surtout en période d'adolescence. Ainsi, comprendre, analyser, prévenir, voire même lutter contre la démotivation devient l'objectif principal de nombreux professeurs d'EPS. Toutefois, identifier et comprendre les liens qui existent entre l'adolescence et la motivation sportive est une tâche complexe. Dans ce travail, nous avons choisi d'orienter la recherche sur l'étude de l'insatisfaction corporelle chez les adolescentes et de ses conséquences sur leur engagement au cours d'EPS.

## **2. Problématique et questions de recherches**

A l'adolescence, les changements corporels sont perturbateurs pour l'élève. En effet, ce sont souvent les changements physiques comme la prise de masse grasseuse et l'apparition des formes féminines qui incitent les jeunes femmes à se préoccuper davantage de leur apparence corporelle et c'est ce qui peut les amener à ressentir une insatisfaction corporelle (Cloutier et al., 2008). Ce mal-être corporel naissant laisse souvent place à une gêne et une peur de se montrer et d'être vu. Or, même si les bienfaits de l'EPS pour le développement et l'épanouissement de l'individu sont nombreux, il est possible que la salle de gymnastique soit un lieu craint de certaines adolescentes (Société Suisse de Médecine du sport, 1999 ; Repond, 2000). En effet, le cours d'EPS est un lieu où le physique est vu et joue un rôle important puisqu'il est l'acteur principal de la discipline, ceci alors que les adolescentes vivent une période de gênes et d'interrogations face à leur propre corps (Michaux, 2000).

Les questions de recherche sont les suivantes :

- Existe-il un lien entre l'insatisfaction corporelle ressentie à l'adolescence et l'engagement des élèves au cours d'EPS ?
- Quels types d'activités sportives et quelles orientations motivationnelles privilégient les adolescentes insatisfaites de leur corps ?

## **3. Méthodologie**

**L'échantillon :** L'échantillon est constitué de deux classes de l'établissement scolaire de Cugy : une 9<sup>ème</sup> VSG/O (11<sup>ème</sup> Harmos) et une 8<sup>ème</sup> VSB (10<sup>ème</sup> Harmos).

**L'outil de recueil de données :** Il s'agit d'une étude quantitative effectuée par questionnaire. Celui-ci comprend trois parties : l'engagement dans la pratique sportive, le rapport au corps et les données personnelles.

**La procédure :** Le questionnaire, d'une durée de 10 minutes, a été rempli de manière autonome et dans un endroit calme.

**Les analyses :** Elles se sont effectuées par l'utilisation de deux logiciels ; EXCEL pour réaliser des comparaisons et STATISTICA pour des analyses plus poussées de types corrélations. Par ailleurs, l'analyse qualitative de quelques élèves est venue enrichir les résultats.

#### 4. Résultats

L'échantillon se compose de 27 élèves filles scolarisées dans l'établissement scolaire de Cugy.

##### Rapport au corps

**L'indice de masse corporelle (IMC) :** Dans notre échantillon, l'IMC moyen se trouve dans la zone de corpulence normale (Marcinkowski, 2010). En différenciant des catégories d'IMC, il a été observé qu'une seule personne est en surpoids, aucune en insuffisance pondérale.

**L'insatisfaction corporelle :** Le score moyen de l'échelle du BSQ-8c est de 24.5 (ET=12.3) (Lentillon-Kaestner et al., in press). Trois catégories ont été créées pour différencier la satisfaction corporelle de chaque élève :

Niveau de classe / Catégorie BSQ-8c	8 <sup>ème</sup> VSB (10 <sup>ème</sup> Harmos)	9 <sup>ème</sup> VSG/O (11 <sup>ème</sup> Harmos)	Total
Pas d'insatisfaction corporelle	6	6	<b>12</b>
Légère insatisfaction corporelle	5	3	<b>8</b>
Insatisfaction corporelle	2	5	<b>7</b>
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>27 élèves</b>

##### L'engagement dans la pratique sportive en cours d'EPS

**La pratique sportive :** La majorité des élèves aiment la pratique sportive que cela soit le sport en général ou l'EPS.

**Le type de sport pratiqué/préférentiel :** Les sports collectifs sont prioritairement appréciés de la majorité des élèves (n=24), suivi par les sports esthétiques (n=11). Les autres types de sports (sports athlétiques, sports de plein air, sports de fitness, etc.) ne sont pas aimés par la plupart des élèves.

**L'engagement dans la pratique sportive :** En prenant appui sur les 4 critères de la motivation décrits par Famose (2001), les résultats montrent que :

- la plupart des élèves (n=23) choisissent de s'investir dans certaines activités plus que d'autres,
- une majorité (n=18) déclare persévérer pour réussir les activités proposées,
- une bonne partie (n=14) s'investit mentalement et physiquement à 100% durant le cours d'EPS,

- pour la plupart (n=20), elles n'ont aucune motivation à poursuivre les activités proposées en dehors du cours d'EPS.

**Les orientations motivationnelles :** Les résultats montrent que « coopérer » ressort comme l'orientation motivationnelle privilégiée par les élèves (n=22). « S'entraîner », « rivaliser », « être en bonne santé » et « apprendre » sont des orientations motivationnelles mises en avant par un peu plus de la moitié [S'entraîner (n=15), rivaliser (n=15), être en bonne santé (n=16) et apprendre (n=15)]. « S'exprimer » correspond à l'orientation motivationnelle largement la plus dépréciée : seules 8 élèves l'apprécient.

## 5. Discussion

### **L'insatisfaction corporelle et l'engagement dans la pratique sportive en EPS**

Les résultats statistiques n'ont pas montré de lien entre l'insatisfaction corporelle et l'engagement dans la pratique sportive en EPS. L'engagement des élèves n'est pas affecté par leur image corporelle comme l'avait montré la recherche de Bevans et al. (2010). Il est possible que d'autres facteurs à l'insatisfaction corporelle soient prioritaires et interviennent de manière prépondérante dans l'engagement des élèves au cours d'EPS comme par exemple leur compétence perçue, le climat de classe, la pédagogie de l'enseignant (ses feedbacks, son rapport à l'élève, etc.), etc.

L'analyse qualitative des élèves en mal-être physique montre que notre étude corrobore avec la recherche de Jensen et al. (2009). En effet, les filles insatisfaites de leur corps (n=7) s'engagent davantage durant le cours d'EPS (M=15.9, ET=3.6) que l'ensemble de notre échantillon (M=14.9, ET=3.9). Malgré leur mal-être corporel, il ne semble pas qu'elles soient gênées et aient une peur de se montrer ou d'être vues.

### **L'IMC et l'engagement dans la pratique sportive en EPS**

Les résultats n'ont pas montré de lien significatif entre l'IMC et l'engagement dans la pratique sportive en EPS. Le rapport au corps (notamment le surpoids et l'obésité) n'est pas une barrière à l'engagement dans les activités sportives comme le montre la recherche de Chen et al. (2010). Une analyse qualitative montre que l'élève en surpoids s'engage davantage dans l'activité sportive en EPS (total de 18 points) que les autres filles de corpulence normale (M=14.9, ET=3.9).

### **L'insatisfaction corporelle et les orientations motivationnelles**

Les résultats statistiques ont montré que les élèves insatisfaites de leur corps ne s'orientent pas plus vers l'une ou l'autre entrée de la rosace des sens lors des cours d'EPS. Toutefois,

l'orientation motivationnelle « être en bonne santé, se sentir bien » est mise en avant par la majorité des élèves (satisfaite ou non de leur corps). Cela nous laisse penser qu'elles sont conscientes des apports bénéfiques d'une activité sportive et que l'objectif du PER relatif à la santé est atteint (CIIP, 2010).

### **L'insatisfaction corporelle et les types de sports privilégiés**

Les résultats statistiques ont montré que moins les élèves sont satisfaites de leur corps et plus elles aiment pratiquer des sports de remise en forme durant le cours d'EPS. Ce résultat n'est pas étonnant sachant que les filles insatisfaites de leur corps et ayant des troubles alimentaires s'orientent souvent vers la pratique de sports de remise en forme dans le but de modeler et sculpter leur silhouette (Ohl et al., 2012). Ce constat interroge sur les choix didactiques de l'enseignant : privilégier un sport de remise en forme répondant ainsi aux besoins des élèves en mal-être physique et renforçant l'idée qu'« on fait du sport pour maigrir »? Ou leur faire découvrir d'autres pratiques sportives et d'autres apports du sport comme le plaisir, le partage, le bien-être mental et physique, etc. ?

### **Des conseils pour une mise en pratique en salle de gymnastique**

Les résultats de cette recherche montrent que l'enseignant peut avoir un impact motivationnel sur l'ensemble de ses élèves si il favorise les sports collectifs et l'orientation motivationnelle « collaborer/coopérer ». Plus particulièrement pour les élèves insatisfaites de leur corps, il est important qu'il valorise la pratique d'une activité sportive régulière hors du cadre scolaire, ceci car les résultats ont montré que ces filles s'entraînent moins en dehors de l'école que les autres. Par ailleurs, tous feedbacks négatifs du prof est à proscrire, tout comme les moqueries entre élèves à sanctionner.

## **6. Conclusion**

Pour poursuivre les recherches dans cette thématique, il serait intéressant de prendre en compte des paramètres tels que l'influence de l'entourage social (amis, parents, professeur), le climat de classe, la mixité des classes (filles-garçons) ou la compétence perçue des élèves, ceci pour savoir si ces facteurs interviennent dans l'engagement des élèves au cours d'EPS.

Par ailleurs, cette recherche nous a permis de revoir certaines de nos représentations sur les élèves en mal-être physique ou en surpoids dans une salle de gymnastique. En effet, les résultats montrent finalement peu de différences entre les filles satisfaites ou non de leur corps.



## 7. Bibliographie

Bevans, K., L.-A. Fitzpatrick, et al. (2010). Individual and instructional determinants of student engagement in Physical Education. *Journal of teaching in Physical education* 29(4), 399-416.

Chen, L.-J., et al. (2010). Body image and physical activity among overweight and obese girls in Taiwan. *Women's Studies international Forum*, 33, 234-243.

CIIP (2010). *Plan d'étude romand, cycle 3: Arts, corps et mouvement*. Neuchâtel.

Cloutier, R. & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescent, 3ème édition*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur, Chenelière éducation.

Famose, J.-P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : Armand Colin.

Jensen, C. D. & Steele, R. G. (2009). Brief report: body dissatisfaction, weight criticism, and self-reported physical activity in preadolescent children. *Journal of pediatric psychology*, 34(8), 822-826.

Lentillon-Kaestner, V. et al. (in Press). Validity and reliability of the French shortened versions of the Body Shape Questionnaire. *Journal of personality assessment*.

Marcinkowski, F. et al. (2010). Evaluer et suivre la corpulence des enfants. URL : <http://www.inpes.sante.fr/cfesbases/catalogue/pdf/imc/docimconf.pdf>.

Michaux, P.-A. (2000). Sport et adolescence. *Espace pédagogique*, 11, 2-4.

Ohl, F. et al. (2012). *Troubles anorexiques et pratiques sportives: le sport au service de la minceur*. Projet financé par l'Office Fédéral de la Santé Publique. Lausanne : Institut des Sciences du Sport de l'Université de Lausanne.

Repond, R.-M. (2000). *Education physique Manuel 6, brochure 1 : générique*. Berne : Commission fédérale du sport.

Société Suisse de Médecine du sport (1999). Santé et pratique du sport pendant l'adolescence: quelques faits. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 47(4), 180-184

# **La santé des enseignants d'éducation physique : une étude comparative avec les autres enseignants.**

Mémoire professionnel de Master In Advanced Studies en enseignement pour le secondaire II

Présenté par Valentin Bongard  
valentin.bongard@gmx.com

## **Résumé**

La présente étude porte sur la santé physique des enseignants d'éducation physique. Les conceptions généralement répandues à leur sujet, laissent penser que les enseignants d'éducation physique jouissent d'une excellente santé. Or, à travers leur travail, ces derniers sont soumis à de nombreuses contraintes physiques susceptibles de fragiliser à la longue leur état de santé.

Ce travail questionne, la pertinence des préconceptions formulées au sujet de la bonne santé des enseignants d'éducation physique. A cet égard, il vise à dresser un diagnostic de leur état de santé en concentrant davantage les recherches sur son aspect somatique.

Une analyse comparative menée entre deux cohortes d'enseignants, montre des différences relativement marquées en terme de santé entre les enseignants d'éducation physique et les autres enseignants. Sans toutefois en déterminer l'origine causale, l'étude démontre dans un premier temps un meilleur état de santé physique chez les enseignants d'éducation physique qu'au sein de l'ensemble des autres enseignants. Dans un deuxième temps, l'étude se concentre sur les enseignants d'éducation physique de plus de 40 ans en démontrant un état de santé globalement fragilisé chez ces derniers.

## **Mots clés**

Santé, enseignants, éducation physique, blessures, douleurs

## MASTER EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE I

---

### **Résumé du mémoire professionnel :**

**Influence des modalités d'évaluation sommative en EPS sur la  
motivation intrinsèque des élèves :  
Comparaison des cantons de Vaud, Jura et Genève**

*Nous souhaitons que notre résumé ne soit pas publié.*

### **Rédaction du mémoire**

Joëlle Golay (joelle.golay1@vd.educanet2.ch)  
Gaëlle Overney (g\_overney@bluewin.ch)

### **Mémoire soutenu en**

Juin 2014

### **Directrice de mémoire**

Lentillon-Kaestner Vanessa

### **Membre du jury**

Allain Mélanie

## 1. Introduction

Quelque soit la discipline scolaire, les pratiques évaluatives des enseignants ne sont pas sans conséquence en ce qui concerne l'engagement et la persévérance des élèves. De fait, ces pratiques ont une influence significative sur la motivation de ces derniers (Dontigny, 2007). En éducation physique et sportive (EPS), l'évaluation fait l'objet d'un vaste débat depuis de nombreuses années et est d'autant plus intéressant car, en Suisse, les pratiques évaluatives diffèrent selon les cantons (note, note non certificative, pas de note). Si ces dernières sont donc variables en fonction du canton de scolarisation, l'enseignant d'EPS est malgré tout tenu d'évaluer ses élèves et nous sommes par conséquent souvent confrontés à ce problème de « motivation-évaluation ». Dans ce travail, nous avons ainsi choisi de nous intéresser à l'influence des modalités d'évaluation sommative en EPS sur la motivation intrinsèque des élèves, en comparant plus particulièrement trois cantons aux évaluations sommatives diverses : les cantons de Vaud, Jura et Genève.

## 2. Problématique et question de recherche

Malgré les différentes modalités d'évaluation, la question de la motivation reste ainsi la même quelque soit le canton et l'enseignant : « Comment motiver nos élèves ? Et plus précisément comment agir sur la motivation afin de favoriser des comportements adaptatifs (Famose, Sarrazin & Cury, cité par Leca, 2009) chez ces derniers ? ». En nous penchant davantage sur les concepts de motivation, nous nous sommes rendues compte que la motivation intrinsèque, par rapport à une motivation « extrinsèque, semblait avoir des effets préférables sur diverses variables telles que l'effort, la persévérance dans l'apprentissage ou encore la performance (Deci, Koestner & Ryan, cités par Tessier 2013); c'est pourquoi notre travail s'est focalisé sur ce type de motivation. De plus, il n'existe à ce jour aucune étude scientifique comparative entre la motivation et les trois modalités d'évaluation – note, note non certificative et pas de note –, outre le projet NOTEPS encore en cours de réalisation.

La question centrale de notre travail se présente donc sous la forme suivante :

*Quels sont les liens existants entre les différentes modalités d'évaluation sommative (note, note non certificative et pas de note) et la motivation intrinsèque des élèves ?*

En partant du principe que l'individu est toujours motivé *par* quelque chose (Nuttin, 1980), et afin de spécifier davantage notre recherche, notons que Nicholls (cité par Weinberg & Gould, 1997) propose deux types de buts motivationnels (maîtrise et performance) qui composent la motivation intrinsèque. Selon le type de but poursuivi, l'orientation motivationnelle du sujet diffère, ce qui nous a donc permis d'orienter nos deux sous-questions de la manière suivante :

1. L'orientation motivationnelle des élèves est-elle influencée par le canton de scolarisation ?
2. Quel est le lien entre la préférence des élèves en terme de contenu d'évaluation (performance ou maîtrise d'exécution) et l'orientation motivationnelle ?

### 3. Méthodologie

**L'échantillon :** l'échantillon est constitué de 300 élèves romands encore en scolarité obligatoire (entre la 9<sup>e</sup> et la 11<sup>e</sup> Harmos) : 100 du canton de Vaud, 100 de Genève et 100 du Jura. La majorité des sujets (60%) est de sexe féminin.

**L'outil de recueil de données :** il s'agit d'une étude quantitative effectuée par questionnaire. Ce dernier comprend trois parties : « *Toi et la gym à l'école* », « *Toi et le sport* », « *Tes caractéristiques personnelles* ».

**La procédure :** Nous avons passé dans les différentes classes afin de faire passer le questionnaire (environ 20 minutes). Celui-ci a été rempli de manière individuelle et anonyme.

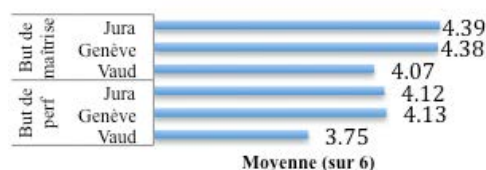
**L'analyse de données :** elles se sont effectuées par l'utilisation du logiciel STATISTICA afin de croiser certaines questions et de mettre en évidence d'éventuelles tendances.

### 4. Résultats

#### 4.1 Orientation motivationnelle en fonction du canton de scolarisation :

- Les élèves du canton de Vaud ont un score de **but de performance** (M=3.75) significativement moins élevé que les élèves des cantons du Jura (M=4.13, \*) et de Genève (M=4.12, \*) ( $F(2, 292)=3.45, P=0.03$ ).
- Les élèves du canton de Vaud ont un score de **but de maîtrise** (M=4.07) significativement moins élevé que les élèves des cantons du Jura (M=4.38, \*) et de Genève (M=4.39, \*) ( $F(2, 292)=2.82, P=0.06$ ).

Figure 7: L'orientation motivationnelle en fonction du canton de scolarisation



#### 4.2 Point de vue de l'élève sur les modalités d'évaluation en EPS en fonction de son orientation motivationnelle :

Les élèves qui pensent que la note qui compte pour la moyenne générale peut avoir un effet positif sur leur investissement sont ceux dont les scores de but de performance et de maîtrise sont les plus élevés (Performance, M=4.20/ Maîtrise, M=4.45) en comparaison avec ceux qui pensent qu'il n'y a pas d'effet (M=3.86/4.19), puis ceux pensant qu'il y a un effet négatif

( $M=3.35/ M=3.61$ ). En somme, des scores élevés de but de performance et de maîtrise sont associés à une perception positive de la note sur l'investissement des élèves en classe.

#### **4.3 Désir du contenu d'évaluation en fonction de l'orientation motivationnelle de l'élève:**

- Plus l'élève pense que le mieux est d'être évalué en fin de cycle sur la *performance*, plus il a un score de but de performance élevé ( $r(292)=0.44$ ,  $P<.001$ ) et plus il a également un score de but de maîtrise élevé ( $r(292)=0.42$ ,  $P<.001$ ).
- Plus l'élève pense que le mieux est d'être évalué en fin de cycle sur la *technique/maîtrise d'exécution*, plus il a un score de but de maîtrise élevé ( $r(292)=0.38$ ,  $P<.001$ ), et plus il a un score de but de performance lui aussi élevé ( $r(292)=0.37$ ,  $P<.001$ ).

## **5. Discussion**

### **5.1 Motivation intrinsèque et canton de scolarisation**

Les résultats obtenus montrent que, contrairement à ce que nous avons postulé dans notre hypothèse 1 (H1), les élèves du canton de Vaud ne présentent pas un score de motivation intrinsèque plus élevé que les élèves du canton du Jura et de Genève. En effet, ils présentent des scores plus faibles que les autres cantons tant à propos des buts de maîtrise (H1a) que des buts de performance (H1b). De plus, notons que les élèves qui pensent que l'évaluation certificative a un effet positif sur leur investissement sont ceux présentant des scores de motivation intrinsèque les plus élevés. Ces constatations vont ainsi dans le sens des auteurs, tels que Viau (2009), qui sous-tendent que la note augmente cette motivation intrinsèque.

### **5.2 Orientation motivationnelle et préférence du contenu d'évaluation**

Les corrélations obtenues nous amènent à penser que, indifféremment du but poursuivi, plus l'élève pense que le mieux est d'être évalué sur la performance ou la maîtrise/technique d'exécution plus il sera motivé intrinsèquement (H2a/2b).

Cette constatation nous amène donc à dire que les élèves semblent davantage motivés intrinsèquement pour les contenus d'évaluations associés au mouvement et à l'accomplissement. Cette observation est positive pour l'enseignement de l'EPS, car les notions de plaisir et de santé font partie intégrante du PER (corps et mouvement).

## **6. Conclusion**

A l'issue de ce travail, notre intérêt en tant qu'enseignantes a alors été fortement suscité, et il nous semble tout à fait légitime d'affirmer qu'il y a de réelles questions à se poser quant à la « note » en EPS. De fait, si cette dernière augmente la motivation intrinsèque, plus favorable

en terme de comportement face aux apprentissages, serait-elle donc une des réponses aux problèmes de motivation de nos élèves ? Si le débat reste à ce jour ouvert, ce travail nous a toutefois permis de mettre en évidence un élément qui nous semble essentiel dans notre pratique : en effet, ce qui compte finalement n'est pas la modalité d'évaluation mais bien la manière de l'amener, le climat que l'enseignant met autour de cette dernière ainsi que la perception que les élèves en ont.

Restons néanmoins attentives au fait que, malgré certains apports professionnels intéressants, ce travail comporte inévitablement différents biais (échantillonnage, compréhension des sujets, non mesure de la motivation extrinsèque, ...) qui nous forcent à appréhender les résultats obtenus avec un certain recul.

## 7. Références

DONTIGNY, D. (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec.

DECI, E. L., KOESTNER, R. & RYAN, R. M. In D. TESSIER. (2013). *La motivation* (p.31). Paris : EP&S.

LECA, R. (2009). *Buts de l'élève, climat motivationnel et interventions de l'enseignant*. Powerpoint. UFRSTAPS Dijon.

NUTTIN, J. (Eds.). (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris : PUF.

VIAU, R. (Eds.). (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

WEINBERG, R.S. & GOULD, D., (Eds.). (1997). *Psychologie du sport et de l'activité physique*, Canada : Edisem