

1 (2008) REVUE STAPS, 79, P.49-66

2 **LES ELEVES DE SECOND DEGRE FACE A L'EVALUATION EN EDUCATION**
3 **PHYSIQUE ET SPORTIVE**

4 Lentillon Vanessa

5 Institut des Sports et de l'Education Physique, Université de Lausanne, Suisse

6
7 **RESUME**

8 L'objet de cet article est de déceler le regard que portent les élèves de second degré sur l'évaluation
9 en EPS. Au total, 86 élèves de collège et de lycée ont été interrogés par entretiens semi-directifs.
10 Une analyse de contenu de type « logico-sémantique » a été menée. La note d'EPS est perçue
11 comme importante surtout au lycée mais cette importance est moindre au regard des notes des
12 autres disciplines d'enseignement. L'évaluation est le domaine où les élèves perçoivent le plus
13 d'injustices, mais ces injustices ne provoquent que peu de réactions : les élèves ressentent un
14 sentiment d'impuissance face aux enseignants. Les injustices sont perçues prioritairement au niveau
15 de la composition des barèmes et plus particulièrement concernant la trop grande prise en compte
16 de la performance et leur difficulté. Les injustices perçues en EPS reflètent finalement les
17 problèmes rencontrés par les enseignants pour mettre en place une évaluation objective.

18

19 **MOTS-CLES**

20 Évaluation, injustices perçues, Education Physique et Sportive, collégiens, lycéens

21

22

1 **SECOND DEGREE PUPILS VIEW ON THE EVALUATION IN PHYSICAL EDUCATION**

2

3 **ABSTRACT**

4 The aim of this article is to identify the views of second degree pupils on the evaluation in PE. On
5 the whole, 86 pupils of Middle and High Schools have been questioned in semi-directing
6 interviews. A content analysis, the "logico-semantic" method, has been carried out. The marks of
7 Physical Education is especially perceived as important in high school, but this importance is lower
8 in comparison with the marks of other subjects. The evaluation is the field where pupils perceive
9 the most injustices, but these injustices lead only to few reactions: pupils feel powerless against
10 teachers. The injustices are mainly perceived with regards to the composition of the evaluation
11 scales and more specifically concerning the too high weighting of the performance and their
12 difficulties. The injustices perceived in Physical Education reflect finally the problems encountered
13 by teachers to set up an objective evaluation.

14

15 **KEY WORDS**

16 Evaluation, injustices perceived, Physical Education, pupils of middle and high schools

17

1 LES ELEVES DE SECOND DEGRE FACE A L'EVALUATION EN EDUCATION

2 PHYSIQUE ET SPORTIVE

3

4 L'évaluation scolaire recouvre différentes notions : l'évaluation peut être sommative, certificative,
5 diagnostique, formative, formatrice, etc. Dans cet article, l'évaluation est définie dans son sens
6 restrictif de notation des élèves dans le quotidien de la classe. La notation des élèves est une
7 évaluation sommative, une évaluation qui succède à l'apprentissage. Il s'agit de vérifier les acquis,
8 de totaliser à l'issue de la période d'apprentissage l'ensemble des compétences. Toute épreuve de
9 notation comprend une situation-problème et des conventions de notation qui permettent d'affecter
10 des notes par comparaison entre ces conventions et les productions des élèves (Cleuziou, 2005).

11 L'évaluation sommative en EPS présente une spécificité puisqu'elle se déroule en contrôle en cours
12 de formation ; ce n'est pas une évaluation continue mais ponctuelle. Elle se déroule à la fin d'un
13 cycle d'enseignement d'une activité physique, sportive et artistique (APSA).

14 Le but de cette étude est de mettre au jour le regard que portent les élèves de second degré sur
15 l'évaluation sommative en EPS. Les études antérieures en France se sont centrées essentiellement
16 sur les pratiques d'évaluation des enseignants. Cet article comble un certain manque puisqu'il
17 aborde l'évaluation du côté des destinataires de l'évaluation. Dans un premier temps, nous allons
18 voir les difficultés rencontrées par les enseignants pour rendre l'évaluation objective en EPS. Dans
19 un deuxième temps, les travaux antérieurs ayant porté sur les perceptions des élèves vont être
20 abordés. Enfin, notre étude sera présentée.

21 1. DES PROBLEMES D'OBJECTIVITE AU NIVEAU DE L'EVALUATION EN EPS

22 La grande difficulté en EPS pour avoir une évaluation objective est la définition et l'application des
23 critères et standards d'évaluation (David, 2000 ; MacDonald & Brooker, 1997).

24 1.1. Le choix des critères de notation

25 Bien que les programmes soient de plus en plus précis, les enseignants doivent souvent construire
26 des grilles d'évaluation et le choix des standards de performance peut poser des problèmes. Pour

1 construire des repères de notation cohérents, il ne suffit pas de se donner une échelle de notes. Il
2 faut encore avoir une représentation des performances attendues des élèves. Cela peut paraître
3 relativement simple dans des épreuves mesurées comme l'athlétisme, la natation ; cela est beaucoup
4 plus difficile dans les épreuves comme les sports collectifs, les activités physiques artistiques
5 (Cleuziou, 2005 ; MacDonald, & Brooker, 1997). Les enseignants montrent une attitude de doute
6 face au choix d'observables, de repères et de critères qu'ils voudraient pertinents (Brau-Antony,
7 2000 ; David, 2000). Dans la majorité des épreuves d'évaluation, les grilles de notation ne sont pas
8 présentées à partir de conventions précises et explicites (Cleuziou, 2005). Ils disent rencontrer des
9 difficultés pour séparer la performance de la maîtrise d'exécution dans certaines activités évaluées
10 au baccalauréat (David, 2000b) et pour concevoir un référentiel pour les savoirs d'accompagnement
11 (Abiven, Cogérino & Raguz, 2000). Cette imprécision de l'évaluation, tant au niveau de la maîtrise
12 d'exécution qu'au niveau des connaissances d'accompagnement, nuit gravement à l'objectivité de
13 l'évaluation en EPS.

14 **1.2. L'application des barèmes de notation**

15 Le second problème rencontré par les enseignants en ce qui concerne les barèmes est leur
16 application (David, 2000 ; MacDonald & Brooker, 1997). Les enseignants d'EPS ont des
17 procédures d'évaluation un peu intuitives. Ils ne sont jamais sûrs d'interpréter correctement les
18 performances des élèves par rapport aux critères sélectionnés. Les différences d'interprétation des
19 critères peuvent être reliées à leurs expériences dans l'enseignement, leur niveau d'expertise et leur
20 familiarité avec ces critères. Par ailleurs, comme dans les autres disciplines d'enseignement,
21 l'évaluation en EPS relève d'un jeu avec les règles énoncées dans les textes officiels (Perrenoud,
22 1984) ; c'est un « *acte de négociation* », de « *transaction* » ou de « *contrat* » (Chevallard, 1986) où
23 divers « *arrangements* » ont lieu (Merle, 1996). Les enseignants d'EPS s'arrangent en permanence
24 pour donner une image positive de leur discipline ce qui pourrait expliquer les notes
25 particulièrement élevées au baccalauréat (David, 2000c).

26 **2. ET LES ELEVES DE SECOND DEGRE QU'EN PENSENT-ILS ?**

1 Des travaux antérieurs permettent d'apporter quelques connaissances sur le point de vue des élèves
2 vis-à-vis de l'évaluation, et plus particulièrement sur les trois aspects abordés dans cette étude :
3 l'importance accordée à l'évaluation, les injustices perçues et les réactions des élèves à l'égard de
4 ces injustices.

5 Les élèves sont favorables à l'évaluation en EPS (Hébrard, 1986). Quelles en sont les causes ? Pour
6 les lycéens des voies technologiques et professionnelles, le poids du coefficient attribué à la note
7 d'EPS est positif, car cela permet de rattraper les autres matières ; pour certains, le coefficient
8 devrait être même plus important (David & Château-Seyer, 1999). Pour les collégiens, l'importance
9 de la note est moindre ; ils relient l'EPS à un divertissement (Lentillon & Cogérino, 2005).

10 En ce qui concerne les injustices perçues en EPS, rares sont les recherches ayant étudié ce
11 phénomène. Une étude canadienne montre que, dans les écoles primaires, les injustices perçues au
12 niveau du jugement de l'enseignant sont les moins fréquemment citées (5 % des mentions) (Martel,
13 Gagnon & Toussignant, 2002). Dans les établissements secondaires, les injustices au niveau de
14 l'évaluation en EPS semblent plus saillantes. Les notes inappropriées, les procédures de notation
15 injustes, les contenus inexistantes sont fréquemment perçus négativement chez les élèves (Coehlo,
16 2000). Les tests ne semblent, pour certains, pas assez clairs (Gipps, 1995). Des élèves interrogés par
17 MacDonald & Brooker (1997) se plaignent du processus d'auto-évaluation en EPS. D'autres
18 pensent que les différences de maturité entre élèves ne sont pas assez prises en compte dans les
19 évaluations objectives. Enfin, selon certains, les chances de donner leur meilleur d'eux-mêmes sont
20 réduites en EPS.

21 Ces études étrangères permettent d'apporter quelques connaissances sur le point de vue des élèves.
22 Or, les contenus et conditions d'enseignement de l'EPS diffèrent d'un pays à l'autre. Ces résultats
23 ne sont pas forcément vrais pour les élèves de collèges et de lycées français. En France, une étude
24 préalable a été réalisée auprès de collégiens seulement (Lentillon & Cogérino, 2005) : cette étude
25 s'est centrée sur les perceptions d'injustices au regard des inégalités intersexes en EPS, mais elle
26 permet également d'apporter quelques informations concernant l'évaluation en EPS. Un grand

1 nombre de collégiens se plaint du manque d'objectivité dans l'évaluation en EPS. Et plus l'âge
2 augmente, et plus les collégiens français perçoivent des injustices en EPS.

3 En ce qui concerne les réactions des élèves à l'égard des injustices perçues, 42 % des élèves de
4 primaire qui souhaitent des changements dans les comportements de leur enseignant d'EPS
5 considèrent qu'ils ne peuvent rien faire pour que cela se produise (Martel, Gagnon, Pelletier-
6 Murphy & Dumont, 1999). Dans les établissements secondaires, les élèves expriment souvent une
7 impuissance face aux injustices perçues en milieu scolaire (Caillet, 2002 ; Dubet, 1991, 1999).

8 Au regard des résultats des études antérieures, les hypothèses suivantes ont été émises : les élèves
9 de second degré accordent de l'importance à l'évaluation en EPS, ils perçoivent un grand nombre
10 d'injustices la concernant, mais les réactions face à ces injustices sont réduites. L'importance de la
11 note est supposée plus grande au lycée, les injustices perçues plus saillantes mais les réactions non
12 accentuées.

13 **3. METHODOLOGIE**

14 **3.1. Outil de recueil de données**

15 Au total, quarante-quatre entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'élèves de second degré.
16 Ces entretiens se sont déroulés la plupart du temps de façon collective, avec deux ou trois élèves
17 volontaires pendant les heures libérées des élèves et dans un endroit calme (cf. Tableau 1). Ce choix
18 d'interroger prioritairement les élèves par deux ou trois a été fait suite à une étude préalable
19 (Lentillon & Cogérino, 2005). Bien qu'il y ait des risques de contamination des réponses, les
20 entretiens collectifs produisent des propos plus consistants et beaucoup plus riches du fait des
21 interactions entre les personnes interrogées. Dans neuf cas, un seul élève était disponible pour
22 réaliser l'entretien. Le choix a été fait de prendre en compte ces entretiens individuels même si les
23 conditions de recueil diffèrent et les données sont moins riches. Les entretiens ont tous été
24 enregistrés et dactylographiés. Ils ont duré en moyenne 28 minutes et au total 20 h 42 min
25 d'entretiens ont été retranscrites.

26 ***** INSERER TABLEAU 1 *****

1 La grille d'entretien a été réalisée suite à la revue de littérature et à une étude antérieure qui a
2 permis de mieux cerner le point de vue des élèves (Lentillon & Cogérino, 2005). Cette grille a été
3 utilisée pour un travail plus large portant sur les injustices perçues en EPS (Lentillon, 2006). La
4 question introductive des entretiens est une question ouverte très générale : « *Percevez-vous des*
5 *injustices en EPS ?* ». Puis trois grands thèmes ont été abordés ; ils correspondent à des domaines
6 susceptibles d'engendrer des injustices : les notes et l'évaluation, les interventions de l'enseignant
7 et les interactions entre les élèves des deux sexes. En ce qui concerne l'évaluation, les sous-thèmes
8 suivants ont fait l'objet de questionnements : l'importance accordée à la note, les injustices perçues
9 à l'égard des notes et de l'évaluation (barèmes, application des barèmes, participation des élèves), et
10 les réactions des élèves face aux injustices perçues.

11 **3.2. Échantillon**

12 Au total, 86 élèves volontaires de second degré ont été interrogés (43 filles - 43 garçons). Les
13 entretiens ont été réalisés dans quatre établissements différents (deux collèges et deux lycées)
14 accueillant des élèves aux caractéristiques sociales très variées. Au total, 33 des élèves interrogés
15 sont des collégiens et 53 des lycéens (de filières générale, technologique et professionnelle). L'âge
16 moyen des élèves est de 16.1 ans ($ET = 2.6$) et suit la loi normale ($K-S : N = 86, D_{max} = 0.14, **$).
17 Il n'y a pas de différence significative entre les sexes en ce qui concerne le niveau de scolarité
18 (collège - lycée) ($Chi2 = 0.44, dl = 1, p = 0.50$) et l'âge des élèves ($t(84) = 0.49, p = 0.62$) (cf.
19 Tableau 2).

20 ***** INSERER TABLEAU 2 *****

21 **3.3. Analyse des données**

22 Les réponses individuelles de chacun des élèves ont été prises en compte dans l'analyse. Pour cela,
23 quelques précautions ont été prises. Lors des entretiens collectifs, l'interviewer a pris soin de
24 demander le point de vue de chacun des interviewés pour chaque thème abordé. Des
25 renseignements physiques et vestimentaires ont été ajoutés sur les fiches de renseignement afin
26 d'attribuer les dires aux renseignements signalétiques de la bonne personne. La retranscription des

1 entretiens s'est faite le plus rapidement possible afin d'avoir encore en mémoire les dires et les
2 visages des élèves interrogés. Le codage des réponses des filles (F1, F2, etc.) et celles des garçons
3 (G1, G2, etc.) a permis de distinguer clairement les réponses des différents élèves interrogés.
4 Une analyse de type « logico-sémantique » a ensuite été réalisée (Mucchielli, 1998). Le corpus de
5 chacun des entretiens a été standardisé, c'est-à-dire organisé selon les axes de questionnement :
6 l'importance de la note, les injustices perçues (notes, barèmes, application des barèmes,
7 participation des élèves), et les réactions face aux injustices perçues. Ensuite, les réponses de tous
8 les enquêtés ont été rassemblées thème par thème. La méthode inductive a été utilisée pour
9 déterminer les catégories d'analyse : aucune catégorie de réponses n'a été conçue à l'avance. Les
10 réponses à la question introductive ont fait l'objet d'une analyse séparée. Les catégories d'analyse
11 retenues figurent dans les tableaux de résultats (cf Tableaux 3 à 10). Lors des entretiens collectifs,
12 des élèves n'ont pas donné leur point de vue sur certains thèmes : ces élèves ont été ignorés dans les
13 analyses. Ces dernières ont été réalisées en fonction du nombre de mentions relevées dans chacune
14 des catégories. Lorsque les élèves ont cité une seule mention par catégorie, le nombre de mentions
15 correspond au nombre d'élèves répondants. Un indice a été calculé afin de pouvoir comparer les
16 réponses des collégiens et lycéens. Cet indice correspond au nombre de mentions divisé par le
17 nombre d'élèves : on obtient ainsi un nombre moyen de mentions par élève.

18 **4. RESULTATS**

19 **4.1. Importance accordée à la note d'EPS**

20 ***** INSERER TABLEAU 3 *****

21 La note d'EPS est prioritairement importante pour les lycéens (*63 % des lycéens contre 32 % des*
22 *collégiens*). Mais lorsqu'ils la trouvent importante, cette importance est secondaire à l'image de la
23 discipline EPS (cf. Tableau 3). Elle est considérée, surtout par les lycéens, comme moins
24 importante que les notes des autres disciplines (*94 % et 76 % des élèves*). Les élèves situent souvent
25 la note d'EPS par rapport aux notes de musique et d'arts plastiques : « *On ne peut pas comparer*
26 *l'EPS aux mathématiques, par exemple* » (S19*3^e*F) (1).

1 L'importance de la note est très rarement inhérente à l'EPS, au plaisir de pratiquer du sport (20 %
2 des mentions) (cf. Tableau 3) : « *Moi j'aime bien le sport [...] Si j'avais une mauvaise note, je ne*
3 *serais pas contente* » (S46*T*F).

4 Cette importance est prioritairement justifiée pour son utilité au service des disciplines plus
5 « nobles ». Elle permet de remonter la moyenne générale, surtout pour les lycéens (80 % et 60 %
6 des mentions) (cf. Tableau 3) : « *Ça peut rattraper un peu l'ensemble, enfin l'EPS ça peut rattraper*
7 *d'autres matières* » (S43*T*F).

8 La non-importance de la note est justifiée prioritairement, soit par son faible coefficient au
9 baccalauréat, soit par le défolement qui prime sur la note (42 % des justifications chacune) (cf.
10 Tableau 3) :

11 Le faible coefficient est seulement cité par des lycéens, et surtout de filières professionnelles ou
12 technologiques (67 % des mentions) : « *En terminales au bac[alauréat], [la note d'EPS n'est]*
13 *vraiment pas [importante] parce qu'il y en a [des disciplines] qui sont coefficient neuf comme les*
14 *cours de technique et là c'est coefficient deux. C'est négligeable sur la moyenne* » (S49*1^e*G).

15 Pour d'autres élèves, surtout des collégiens (67 % contre 27 % des mentions), l'EPS n'est pas
16 perçue comme une véritable discipline d'enseignement, le défolement prime : « *[L'EPS] c'est pour*
17 *le physique mais pour le mental, il n'y a rien à gagner* » (S33*6^e*G).

18 **4.2. Perceptions d'injustice au niveau de l'évaluation en EPS**

19 ***** INSERER TABLEAU 4 *****

20 Lors de la question introductive des entretiens (« *Percevez-vous des injustices en EPS ?* »), les
21 lycéens sont plus nombreux à dire qu'ils perçoivent des injustices en EPS que les collégiens (58 %
22 contre 45 % d'entre eux). Les injustices liées à l'évaluation sont les plus fréquemment citées
23 (74 % des mentions) : elles représentent 83 % des injustices citées par les lycéens et 60 % chez les
24 collégiens (cf. Tableau 4). « *Le plus injuste, c'est de se faire noter* » (S18*3^e*F). Ces injustices sont
25 les plus saillantes aux yeux des élèves et ceci se retrouve dans l'analyse des *verbatim* complets.

26 ***** INSERER TABLEAU 5 *****

1 Seuls 36 % des élèves se disent toujours satisfaits de leurs notes et de l'évaluation en EPS. Les
2 lycéens ont tendance à être plus nombreux dans ce cas (46 % contre 21 % en collège) (cf.
3 Tableau 5). Les élèves, et surtout les lycéens, justifient prioritairement leur satisfaction à l'égard de
4 la note obtenue par le fait qu'ils méritent leur note (88 % et 50 % d'entre eux) : « Je préférerais
5 avoir une meilleure note, mais c'est vrai que je ne suis pas très bon en sport » (S7*3^e*G).

6 D'autres élèves sont satisfaits de leur note d'EPS car elles sont toujours élevées (23 %) : « Je suis
7 content, j'ai les meilleures notes en sport parce que je fais du sport et j'adore le sport » (S6*3^e*G).

8 Une majorité d'élèves (64 % d'entre eux) a déjà été déçue au moins une fois par l'évaluation et/ou
9 la note obtenue en EPS (cf. Tableau 5). Les élèves justifient souvent leurs déceptions à l'égard de la
10 note par des éléments liés aux procédures d'évaluation. Au total, 171 injustices procédurales ont été
11 citées qu'on peut distinguer en trois types : les injustices liées à la composition des barèmes (52 %
12 des mentions), à la manière d'être noté en EPS (44 %) et à la méconnaissance des barèmes (4 %).
13 Au cours des entretiens, contrairement à la question introductive, les collégiens ont tendance à citer
14 un plus grand nombre d'injustices que les lycéens au niveau de l'évaluation (2.15 contre 1.88) (2).

15 **4.2.1. Les injustices liées à la composition des barèmes, les plus fréquentes**

16 ***** INSERER TABLEAU 6 *****

17 Au total, 99 % des élèves pensent qu'une note juste ne doit pas prendre en compte seulement la
18 performance mais d'autres éléments comme les efforts, les progrès ou l'investissement. Mais la
19 proportion de ces éléments est source d'injustices (cf. Tableau 6). Les injustices perçues au niveau
20 de la composition des barèmes sont comparables sont multiples et parfois contradictoires.

21 Les injustices les plus fréquemment citées concernent la trop grande prise en compte de la
22 performance ; les lycéens ont tendance à davantage citer ces injustices (38 % des mentions contre
23 26 % chez les collégiens). Il faudrait pour ces élèves encore baisser la part de la performance et
24 davantage individualiser les notes aux capacités physiques de chacun et à leur investissement :
25 « [J'aimerais] qu'on prenne un peu moins en compte la performance et plus l'évolution, parce qu'à
26 la base les gens sont différents » (S75*1^e*G).

1 La difficulté des barèmes et la sévérité de l'enseignant dans la notation sont également souvent
2 citées (22 % des mentions). Pour la majorité, une note juste en EPS ne doit pas être inférieure à
3 10 / 20 : « Cette année, on fait trois fois 500 m. Pour avoir 20, il faut faire pour le 500 m [...] C'est
4 un temps super rapide, je ne sais plus exactement mais c'est vraiment rapide » (S50*I^e*G).

5 La prise en compte du comportement dans les barèmes de notation (17 % des mentions) et de
6 « points parasites » (15 %) sont également sources d'injustices. Pour certains, le comportement ne
7 devrait pas intervenir dans la note, pour d'autres il faudrait seulement baisser la part des points le
8 concernant. La prise en compte de certains éléments dans la note, comme le projet personnalisé ou
9 la tenue de sport, est perçue comme inutile. Ces élèves trouvent injuste que des élèves faibles en
10 sport obtiennent dans certains cas de meilleures notes que ceux qui sont bons : « Dans l'ensemble,
11 je trouve qu'il y a des barèmes qui ne servent à rien. Par exemple pour la tenue, si je viens en jeans
12 en sport, je ne vais pas être moins performant que si je suis en survêtement » (S44*I^e*G).

13 La trop faible prise en compte des problèmes de santé (vertige, mal de dos, asthme ...) ou des états
14 ponctuels de fatigue, de malchance pose également problème pour certains élèves (8 % des
15 mentions) : « J'avais super mal au dos, on jouait au foot, j'avais vraiment très mal et le
16 prof[esseur] il savait quand même que j'avais un problème [...] Il ne m'a rien dit, il m'a dit :
17 « Continue ou tu auras une mauvaise note ! » (S4*6^e*F) ; « On était fatigué [le jour de
18 l'évaluation]. Il y a des jours où l'on est fatigué et ce n'est pas de notre faute » (S20*3^e*G).

19 Enfin, la différence de difficulté des barèmes selon les activités physiques pratiquées est
20 mentionnée par certains élèves de terminales devant choisir des menus d'activités pour le
21 baccalauréat (5 % des mentions) : « Ça dépend trop des barèmes, moi je sais pourquoi j'ai pris le
22 menu natation [...] parce que l'année passée on avait un barème de natation qui était très facile, le
23 prof[esseur] il nous a dit que le barème ne changerait pas. Et je sais aussi pourquoi je n'ai pas pris
24 badminton, parce que le barème est très dur » (S81*T*F).

25 4.2.2. Les injustices liées à la manière d'être noté en EPS

26 ***** INSERER TABLEAU 7 *****

1 La manière d'être noté est la deuxième source d'injustice au niveau de l'évaluation en EPS (44 %
2 *des mentions*). Quatre types d'injustices ont été relevés au cours des entretiens (cf. Tableaux 5 et 7).

3 La présence de biais évaluatifs est la principale source d'injustice chez les élèves de second degré
4 (38 % *des injustices perçues*). Ces élèves pensent que l'enseignant favorise certains élèves quand il
5 note. Un professeur de sexe masculin a tendance à favoriser les filles : « *Si c'est des personnes que*
6 *l'enseignante n'aime pas trop, elle ne met pas une super note* » (S30*3^e*F) ; « *L'enseignant la*
7 *favorise parce qu'il la trouve mignonne* » (S64*T*G).

8 L'évaluation sur une seule séance est également source d'injustice (34 %). L'enseignant n'a pas le
9 temps de voir tout le monde, vu le nombre important d'élèves dans une classe. Ces élèves
10 préféreraient que l'évaluation se fasse tout le long du cycle ou sur plusieurs séances : « *Pour moi,*
11 *c'est plus juste qu'il nous regarde pendant tout le trimestre. Il se fait son opinion et met la note*
12 *après* » (S38*T*G) ; « *On va être noté que sur une fois, et une fois on peut être mauvais [...] On*
13 *peut être fatigué, malade [...] parce que l'examen ça donne le stress* » (S39*T*G).

14 L'évaluation par l'intermédiaire de groupes de niveaux représente 23 % des injustices liées à la
15 manière d'être noté en EPS. Les élèves citent souvent l'exemple des « *montées-descentes* » perçues
16 comme injustes car elles favorisent les bons élèves : « *Par exemple, si on perd on va sur le terrain*
17 *n°1, si on gagne on monte. Par contre, ceux qui sont au plus haut terrain, ils gagnent plus de points*
18 *que ceux qui sont aux terrains plus bas. Ce n'est pas normal, il faudrait faire l'inverse. Il faudrait*
19 *mettre ceux qui sont bons en dernier et ceux qui sont mauvais au premier terrain* » (S3*6^e*G).

20 Peu d'élèves se plaignent du coefficient trop élevé de la note d'EPS (5 % *des mentions*). Ces élèves
21 préféreraient que l'EPS compte comme une option, notamment au baccalauréat. Le défoulement, le
22 plaisir priment en EPS et la notation va à l'encontre des attentes de ces élèves : « *Au*
23 *bac[alauréat], c'est vrai qu'il ne faudrait pas prendre en compte la note d'EPS* » (S64*T*G).

24 Les injustices perçues au niveau de la manière d'être noté diffèrent légèrement du collège au lycée :
25 les lycéens perçoivent prioritairement des injustices au niveau des biais évaluatifs et de l'évaluation

1 ponctuelle (42 % et 38 % des mentions) et les collégiens au niveau des évaluations par groupes de
2 niveau puis des biais évaluatifs (38 % et 31 % des mentions).

3 **4.2.3. Les injustices liées à la méconnaissance des barèmes en EPS, les moins citées**

4 ******* INSERER TABLEAU 8 *******

5 La méconnaissance des barèmes provoque le moins d'injustices en ce qui concerne l'évaluation en
6 EPS (4 % des mentions) (cf. Tableau 5). Les lycéens ont une plus grande connaissance des barèmes
7 de notation (79 % contre 64 % des élèves). Si 27 % des élèves disent ne pas savoir ce qui est pris en
8 compte dans la note en EPS, seulement 8 % des élèves disent percevoir des injustices à ce niveau-
9 là. Les barèmes sont trop flous, pas assez précis, souvent cachés et donc manquent de transparence
10 (cf. Tableau 8) : « *Chaque début d'année, il [l'enseignant] devrait plus nous dire exactement sur*
11 *quoi il note... Le prof[esseur] note et on ne sait pas pourquoi on a eu cette note* » (S37*2^e*G).

12 **4.2.4. Une évaluation de l'enseignant seul plus juste**

13 ******* INSERER TABLEAU 9 *******

14 Les élèves ne citent aucune injustice quant à leur participation à l'évaluation en EPS. La plupart
15 (72 % d'entre eux) pensent que l'évaluation de l'enseignant seul est plus juste (cf. Tableau 9). Un
16 quart des élèves (24 %) pense qu'une participation des élèves à l'évaluation est plus juste ; il est
17 bien que l'enseignant demande le point de vue des élèves. Peu d'élèves (4 %), seulement des
18 collégiens, pensent que, dans tous les cas, l'évaluation est source d'erreurs : les élèves favorisent
19 leurs amis et l'enseignant ses « *chouchous* ».

20 L'évaluation par l'enseignant seul est plus juste pour deux raisons : les tricheries et les erreurs des
21 élèves. Les tricheries des élèves sont les plus fréquemment citées (80 % des justifications). Les
22 élèves privilégient leurs copains lorsqu'ils notent : « *Par exemple, si on aime un élève, on lui met*
23 *une bonne note et puis ceux qu'on n'aime pas, on leur met une mauvaise note* » (S16*6^e*F).

24 Les erreurs des élèves sont moins fréquemment citées (20 % des justifications). Les élèves ne
25 savent pas noter, alors que l'enseignant a de l'expérience dans ce domaine, c'est son métier : « *La*

1 *prof[esseur] note plus juste parce que les élèves, ils se trompent quelquefois [...] parce qu'ils ont*
2 *moins l'habitude » (S34*6^e*G).*

3 La participation des élèves à l'évaluation est perçue plus juste par certains élèves. Elle permet, selon
4 eux, d'assurer la justesse de la note, de rendre l'évaluation plus objective en EPS. Ceci est surtout
5 souligné dans les activités artistiques où les critères de notation sont moins objectifs que dans des
6 activités de performance (71 % des mentions) : « *Parce que le prof[esseur] fait plein d'erreurs, et*
7 *donc on pourrait les corriger » (S47*T*F) ; « Moi, je pense que c'est bien qu'il y ait des élèves*
8 *aussi [...] Surtout en danse ou en acrosport où il y a un côté artistique. Ça peut ne pas plaire au*
9 *prof[esseur] alors que c'est peut-être pas mal. C'est une question de goût après » (S63*T*F).*

10 La participation des élèves à l'évaluation permet également, pour certains lycéens, de se situer, de
11 voir le niveau des autres, comment les autres font (23 % des mentions): « *Comme ça, on voit un peu*
12 *près le niveau des autres » (S47*T*F).*

13 **4.3. Réactions des élèves face aux injustices perçues**

14 ******* INSERER TABLEAU 10 *******

15 Lorsqu'ils sont déçus, les élèves ressentent une impuissance face à l'enseignant ; ce qui amoindrit
16 leurs réactions. Plus d'un élève sur deux restent sans réaction ni verbale, ni comportementale (52 %
17 *d'entre eux*) face à une note et/ou une évaluation décevantes. Les lycéens réagissent encore moins
18 fréquemment que les collégiens (55 % contre 48 % des élèves) (cf. Tableau 10).

19 La majorité des élèves, et surtout les lycéens, ne disent rien à l'enseignant lorsqu'ils sont déçus
20 (63 % contre 55 % pour les collégiens). Les élèves ne réagissent pas pour quatre raisons différentes
21 (cf. Tableau 10). Le plus souvent les élèves se sentent impuissants face à l'enseignant. Ils savent
22 que leurs contestations sont vouées à l'échec, inefficaces et c'est pourquoi ils préfèrent souvent ne
23 rien dire (37 % des justifications) : « *On va en parler au professeur, mais en général ça ne change*
24 *pas » (S36*2^e*G).*

25 D'autres élèves disent assumer leurs mauvaises notes (notes méritées) (32 %) : « *Je ne vais pas*
26 *aller le dire au prof[esseur], si on a une mauvaise note, c'est de notre faute » (S15*6^e*F).*

1 La faible importance de la note d'EPS est également une cause de non-réaction (24 %) : « *Je*
2 *préfère travailler dans les autres matières et avoir une note moins bonne en EPS* » (S72*2^e*F).

3 Seuls les collégiens ne vont pas voir l'enseignant parce que ce dernier n'aime pas les réclamations
4 (7 %) : « *Quand on demande des explications, il [l'enseignant] le prend très mal* » (S4*6^e*F).

5 Les élèves qui demandent des explications le font prioritairement dans le but de mieux comprendre
6 pourquoi ils ont eu cette note et de progresser par la suite (94 % des justifications) : « *Moi, je vais*
7 *lui demander pour savoir pourquoi* » (S61*T*G).

8 En ce qui concerne les réactions comportementales, les injustices perçues sont rarement reliées à
9 des comportements de désengagement : la majorité des élèves dit continuer, voire augmenter leurs
10 efforts (83 % d'entre eux). Les élèves déçus savent qu'ils n'ont aucun pouvoir face à l'enseignant et
11 le seul moyen d'obtenir une meilleure note dans le futur est d'augmenter leurs efforts : « *On essaie*
12 *de faire des progrès quand même* » (S9*6^e*G).

13 **5. DISCUSSION**

14 **5.1. Élèves de second degré face à l'évaluation en EPS**

15 Les résultats de cette étude valident les hypothèses relatives aux injustices perçues et aux réactions
16 des élèves face à ces injustices : l'évaluation est le domaine qui provoque le plus d'injustices en
17 EPS mais les réactions vis-à-vis de ces injustices perçues restent faibles. Par contre, l'hypothèse
18 relative à l'importance accordée à la note d'EPS est partiellement validée : l'importance perçue à
19 l'égard de la note d'EPS est moindre comparée aux notes des autres disciplines d'enseignement.

20 **5.1.1. Une importance « secondaire » de la note à l'image de la discipline EPS**

21 L'importance accordée à la note d'EPS reflète le statut dévalorisé de l'EPS en milieu scolaire au
22 regard des disciplines d'enseignement plus « nobles ». Cette importance lorsqu'elle est perçue
23 (surtout par les lycéens) est toute relative puisqu'elle est inférieure pour la majorité des élèves à celle
24 des notes des autres disciplines d'enseignement. Souvent, la note d'EPS est comparée aux notes de
25 musique ou d'arts plastiques. La note d'EPS fait office de rattrapage : elle permet prioritairement de
26 remonter la moyenne générale. Ces résultats rejoignent ceux de David et Château-Seyer (1999)

1 auprès des lycéens des voies technologiques et professionnelles et ceux de Lentillon et Cogérino
2 (2005) auprès de collégiens.

3 **5.1.2. Des injustices procédurales très fréquentes en EPS**

4 L'évaluation en EPS est le domaine dans lequel les élèves perçoivent le plus d'injustices, plus qu'au
5 niveau des interventions de l'enseignant, des interactions avec les pairs de la classe ou des activités
6 pratiquées en EPS. Ce dernier résultat peut paraître étonnant : le choix restreint de menus au
7 baccalauréat pénalise certains élèves spécialistes dans une activité non programmée dans
8 l'établissement. Ceci pourrait entretenir un sentiment d'injustice mais il n'en en rien : un seul élève
9 cite ce type d'injustice lors de la question introductive. Les élèves citent un plus grand nombre
10 d'injustices à l'égard de l'évaluation dès la question introductive mais également lors des entretiens
11 complets (3). Une étude parallèle par questionnaires auprès également d'élèves de second degré a
12 permis de mettre en évidence le même phénomène (Lentillon, Cogérino & Kaestner, 2006). Ce
13 résultat n'est pas spécifique à l'EPS : selon l'étude de Dar et Resh (2001) dans cinq autres
14 disciplines d'enseignement, les notes provoquent également davantage d'injustices chez les élèves
15 que les interventions de l'enseignant ou les interactions entre pairs.

16 Comme le souligne Merle (1999), les attentes de réussite non-comblées peuvent être une source
17 d'injustice chez les élèves de second degré mais ce n'est pas la seule. Les injustices au niveau des
18 procédures d'évaluation provoquent davantage d'injustices en EPS. Des auteurs ont montré que les
19 élèves accordent une plus grande attention à la ligne de conduite de l'enseignant dans les
20 procédures d'évaluation qu'à leur propre note (Chory-Assad & Paulsel, 2004 ; Stumpf & Freedman,
21 1979). Les injustices perçues chez les élèves du secondaire au niveau des procédures d'évaluation
22 sont fréquentes hors EPS (Merle, 1996, 1999 ; Rayou, 1998) et en EPS (Lentillon & Cogérino,
23 2005). Or, les résultats de cette étude divergent de ceux de Martel et al. (2002) obtenus en EPS : les
24 injustices liées à l'évaluation sont les moins fréquemment citées par les élèves de primaire alors
25 qu'elles le sont le plus dans cette étude. Ces différences de résultat peuvent être liées aux
26 différences d'âge entre les élèves des deux études (primaire - secondaire), d'outils de recueil de

1 données (récits d'injustice - entretiens), de conditions et contenus d'enseignement dans les deux
2 pays (Canada - France).

3 **5.1.3. Des injustices procédurales spécifiques à l'EPS**

4 Les injustices les plus fréquemment citées sont relatives à la composition des barèmes de notation :
5 elles reflètent un problème spécifique à l'EPS auquel chaque enseignant doit se confronter. De
6 nombreuses mesures ont été prises afin de réduire la prise en compte des performances et assurer
7 une plus grande équité entre élèves. L'évaluation est passée d'une prise en compte de la
8 performance seule dans les années 1960 à la prise en compte d'autres éléments comme la maîtrise
9 d'exécution, les progrès, les connaissances acquises ou le projet personnel de l'élève. Mais les
10 élèves se plaignent encore majoritairement de la difficulté des barèmes et d'une trop faible prise en
11 compte des efforts, des progrès et des capacités individuelles de chacun. Les élèves interrogés par
12 Hébrard (1986) veulent également, pour la majorité, être notés non seulement sur la performance
13 mais également sur la participation. La composition des barèmes est davantage source d'injustices
14 en EPS que dans les autres disciplines d'enseignement (Dubet, 1999 ; Felouzis, 1997 ; Merle, 1996,
15 1999 ; Programme Socrates, 2003 ; Rayou, 1998). Ceci peut paraître surprenant puisque l'usage
16 d'un barème bien construit est rare dans les autres disciplines. Selon Dubus (2006), les compétences
17 recherchées et les critères de notation ne sont pas définis avec précision, de sorte que d'une copie à
18 l'autre ce ne sont pas les mêmes éléments qui sont pris en compte, ni les mêmes critères appliqués.
19 Or selon Barrère (2002), la plupart du temps, dans les autres disciplines, les enseignants utilisent
20 une correction globale impressionniste. L'évaluation critériée ne fait pas l'unanimité surtout parce
21 que l'adoption de critères accroît considérablement le temps de correction.

22 Les injustices relatives à l'évaluation ponctuelle sont également spécifiques à l'EPS puisque c'est
23 une des rares disciplines d'enseignement qui organise son évaluation en contrôle en cours de
24 formation (la seule dans les filières générales). Les élèves aimeraient davantage une évaluation
25 continue tout au cours du cycle puisque l'évaluation sur une seule journée réduit énormément les

1 chances de réussite. Ce problème avait également été cité dans l'étude de MacDonald et Brooker
2 (1997).

3 Si la participation à la procédure est une source d'injustice procédurale dans le monde du travail
4 pour les salaires notamment (Steiner, 1999), la non-participation des élèves à l'évaluation dans le
5 milieu scolaire est acceptée et perçue comme plus juste par la majorité des élèves. Dans l'étude de
6 MacDonald et Brooker (1997), le problème de la participation des élèves à l'évaluation en EPS a
7 également été soulevé : les élèves ne comprennent pas comment l'enseignant peut s'appuyer sur
8 une auto-évaluation pour leur attribuer leur note. Dans l'étude de Martel et al. (2002), quelques
9 élèves se plaignent des tricheries des élèves lors de leur participation à l'évaluation.

10 **5.1.4. Des injustices procédurales transversales aux différentes disciplines d'enseignement**

11 Comme dans d'autres disciplines d'enseignement (Merle, 1999 ; Rayou, 1998, 1999), les élèves
12 dénoncent l'arbitraire, la subjectivité et le favoritisme dans l'évaluation en EPS. Ces injustices
13 perçues reflètent dans une certaine mesure une réalité empirique attestée. De nombreux travaux ont
14 montré qu'une évaluation idéalement objective et totalement dénuée d'ambiguïté n'existait pas hors
15 EPS (Bressoux & Pansu, 2003 ; Chevallard, 1986 ; Dubus, 2006 ; Duru-Bellat & Mingat, 1993 ;
16 Merle, 1996 ; Perrenoud, 1984) et en EPS (David, 2000 ; David, 2000c ; MacDonald & Brooker,
17 1997). Des enseignants se sentent mal à l'aise dans le jugement scolaire (4) ; ils reconnaissent eux-
18 mêmes que la note n'est qu'un indicateur imparfait du travail des élèves et se posent des problèmes
19 de justice hors EPS (Barrère, 2002) et en EPS (David, 2000). Selon Dubus (2006), même une
20 élaboration collective d'un barème de notation ne garantit pas une « note vraie ». La subjectivité de
21 chacun, la signification différente donnée aux intitulés des rubriques, des représentations différentes
22 quant aux niveaux de performance attendus suffisent amplement à expliquer les dispersions.

23 Les élèves connaissent, pour la plupart, les barèmes sur lesquels ils sont évalués et une minorité
24 perçoit des injustices à ce niveau-là. Dans l'étude de Lentillon et Cogérino (2005), les collégiens
25 connaissent approximativement les éléments pris en compte dans la note en EPS. Dans d'autres

1 études, des élèves se plaignent d'un manque de clarté, de l'incompréhension des critères de notation
2 en EPS (Gipps, 1995 ; MacDonald & Brooker, 1997) et hors EPS (Félouzis, 1997 ; Merle, 1999).

3 **5.1.5. Une impuissance ressentie face aux enseignants**

4 Comme supposé, les élèves réagissent peu lorsqu'ils sont déçus. Ils savent pertinemment que leurs
5 réclamations sont vouées à l'échec ou mal perçues. Cette impuissance des élèves face à l'enseignant
6 a déjà été relevée dans des études hors EPS (Caillet, 2002 ; Dubet, 1991, 1999 ; Merle, 1996). En
7 revanche, si le fait de percevoir des injustices dans d'autres disciplines d'enseignement est souvent
8 relié à une démotivation des élèves, ce n'est pas le cas en EPS. Les élèves prennent du plaisir en
9 EPS ; c'est la discipline préférée des collégiens (Terrail, 1992) et les lycéens aimeraient qu'il y ait
10 plus d'heures de sport (Vigneron, 2004). Ceci contribue peut-être à amoindrir les réactions des
11 élèves. Par ailleurs, il est plus facile d'obtenir une bonne note en EPS que dans les autres
12 disciplines. Chaque année, la moyenne nationale en EPS est très élevée (supérieure à 12.5 / 20).

13 **5.2. Collégiens et lycéens face à l'évaluation en EPS**

14 Comme supposé, la note d'EPS est surtout importante au lycée : au collège, une minorité d'élèves
15 perçoit son importance. Cependant, encore plus que les collégiens, les lycéens trouvent cette
16 importance secondaire par rapport aux autres disciplines d'enseignement. Les lycéens semblent
17 également avoir une vision plus utilitariste de la note. Si pour les collégiens, le défoulement prime
18 pour justifier la non-importance de la note d'EPS, son faible coefficient est prioritairement cité chez
19 les lycéens. De même, ces derniers sont plus nombreux que les collégiens à trouver la note
20 importante parce qu'elle permet de remonter la moyenne générale. Cette vision utilitariste de la note
21 peut être reliée à la présence du baccalauréat en fin de lycée.

22 En ce qui concerne les injustices perçues, les résultats ne sont pas toujours concordants. Les
23 résultats de la question introductive valident notre hypothèse. Les lycéens perçoivent plus
24 d'injustices au niveau de l'évaluation en EPS que les collégiens. Ces résultats vont dans le même
25 sens que des travaux antérieurs en EPS (Lentillon & Cogérino, 2005) et hors EPS (Nichols & Good,
26 1998 ; Paicheler, 2001). Selon Paichelier (2001), si le collège est le lieu des prises de conscience

1 des failles des adultes, au lycée ces prises de conscience semblent s'accroître et les sentiments
2 d'injustice concernent un plus grand nombre d'élèves. En revanche, d'autres résultats réfutent nos
3 hypothèses. Bien qu'ils soient en moins grande réussite (Lentillon, 2006 ; Vigneron, 2004), les
4 lycéens ont tendance à être moins nombreux que les collégiens à être déçus par leur note d'EPS. Ils
5 ont tendance également à citer, lors des entretiens complets, un moins grand nombre d'injustices à
6 l'égard de l'évaluation. Les lycéens semblent avoir une vision plus objective de l'évaluation : ils
7 connaissent davantage les barèmes de notation. Au lycée, les démarches d'enseignement sont
8 pilotées par l'évaluation quelles que soient les disciplines d'enseignement et les enseignants passent
9 beaucoup plus de temps à l'évaluation qu'au collège (Barrère, 2002). Au lycée, une plus grande
10 place est accordée à l'évaluation, elle est davantage explicitée et par conséquent les notes davantage
11 comprises. Il semble ainsi nécessaire de faire un travail sur l'explicitation de l'évaluation (Dubus,
12 2006).

13 Comme supposées, les réactions des élèves ne sont pas accentuées au lycée : ils ont même tendance
14 à moins exprimer leur déception. Le mécontentement des collégiens vient peut-être du fait que les
15 attentes du point de vue de l'évaluation sont moins bien définies au collège ; il n'existe de
16 référentiels nationaux seulement au lycée. Le désir d'obtenir une bonne note en EPS pour le
17 baccalauréat permet peut-être également de réduire leurs réactions. Les lycéens savent
18 pertinemment, avec leur plus grande expérience, que les réclamations sont vouées à l'échec. Merle
19 (1996) souligne que la contestation de la note jugée mauvaise ne prend pas la forme d'un désaccord
20 public, d'une prise de parole mais prend souvent des chemins détournés chez les lycéens :
21 manifestations de tristesse, de déception et de découragement, désinvolture ostentatoires,
22 bavardage, larmes plus ou moins discrètes, etc.

23 Enfin, les types d'injustices perçues par les collégiens et les lycéens diffèrent peu. Nos résultats
24 rejoignent ceux de Dubet (1999). Cet auteur constate que les lycéens ressemblent aux collégiens
25 dans leurs conceptions de la justice, mais une dimension nouvelle apparaît au lycée : les lycéens
26 sont plus sensibles aux problèmes de mérite.

1 **6. CONCLUSION**

2 Comme le souligne Merle (1996), l'appréciation de la justice de l'évaluation est spécifique à
3 chacune des disciplines d'enseignement. Aujourd'hui, la composition des barèmes, et plus
4 particulièrement la trop grande prise en compte de la performance et la difficulté des barèmes
5 provoquent le plus grand nombre d'injustices chez les élèves. Les injustices prioritairement perçues
6 en EPS reflètent finalement les problèmes rencontrés par les enseignants pour mettre en place une
7 évaluation objective. Il appartient aux enseignants de construire et mettre en place des échelles de
8 notation qui partent réellement des possibilités des élèves (MacDonald & Brooker, 1997 ; Matanin
9 & Tannehill, 1994). Selon Cleuziou (2005), la note n'est pas le reflet de la prestation de l'élève,
10 mais dépend essentiellement de la modalité de notation adoptée par l'enseignant (5). L'étalonnage
11 des barèmes permet de s'engager vers des solutions moins contestables.

12 **7. NOTES**

13 (1) « S19*3^e*F » se lit : « Sujet interviewé n°19 de 3^e et de sexe féminin ».

14 (2) Indice : Nombre moyen de mentions par élève.

15 (3) Si les élèves citent 170 injustices au niveau de l'évaluation, l'analyse des verbatim complets
16 montre qu'ils en citent 97 au niveau des interventions de l'enseignant et 39 seulement au niveau des
17 interactions entre pairs (Lentillon, 2006).

18 (4) Selon la classification de Merle (1996), ces enseignants sont des « dubitatifs ».

19 (5) Un écart de 13.7 points a été observé selon la modalité adoptée (évaluation critériée, notation
20 selon les classements, notation reflet formel d'une mesure, notation en fonction de l'étendue des
21 performances)

22 **8. BIBLIOGRAPHIE**

23 Abiven, E., Cogérino, G. & Raguz, J.L. (2000). Les connaissances d'accompagnement, in B. David
24 (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au baccalauréat*, Paris, INRP, 41-56.

25 Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris, L'Harmattan.

- 1 Brau-Antony, S. (2000). Étude des référentiels d'évaluation : l'exemple du volley-ball, in B. David
2 (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au Baccalauréat*, Paris, INRP, 57-76.
- 3 Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, PUF.
- 4 Caillet, V. (2002). Les élèves face au sentiment d'injustice : les obstacles à la contestation
5 collective et les formes de résistance individuelle. *Cahiers de l'Ecole*, 2, 65-85.
- 6 Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, in J.-M. De Ketele (Ed.),
7 *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 31-60.
- 8 Chory-Assad, R.M. & Paulsel, M.L. (2004). Classroom justice: student aggression and resistance as
9 reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253-273.
- 10 Cleuziou, J.-P. (2005). Construction des épreuves d'évaluation et arrangements évaluatifs en EPS,
11 in S. Brau-Antony, & J.-P. Cleuziou (Eds.), *L'évaluation en EPS : Concepts et contributions*
12 *actuelles*, Paris, Editions Actio, 107-138.
- 13 Coelho, J.D. (2000). Student Perceptions of Physical Education in a Mandatory College Program.
14 *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(6), 1-24.
- 15 Dar, Y. & Resh, N. (2001). Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation. *European*
16 *Journal of Social Psychology*, 30, 1-21.
- 17 David, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris, INRP.
- 18 David, B. (2000b). Regard d'enseignants d'EPS sur la certification. In David, B. (Ed.), *Education*
19 *Physique et Sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 27-40). Paris, INRP.
- 20 David, B. (2000c). *Équité et arrangements évaluatifs. Certifier en EPS*. Paris, INRP :
21 www.inrp.fr/publications
- 22 David, B. & Château-Seyer, M. (1999). Éducation physique et sportive, in J. Colomb (Ed.),
23 *Regards des élèves des voies technologiques et professionnelles sur les disciplines*
24 *d'enseignement général*, Paris, INRP, 41-50, 209-216.
- 25 Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris, Seuil.

- 1 Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire, in D. Meuret (Ed.),
2 *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 177-193.
- 3 Dubus, A. (2006). *La notation des élèves : comment utiliser la docimologie pour une évaluation*
4 *raisonnée*. Paris, Armand Colin.
- 5 Duru-Bellat M., Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du système éducatif*. Paris, PUF.
- 6 Felouzis, G. (1997). Les étudiants et la sélection universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, 11,
7 91-106.
- 8 Gipps, C. (1995). What do we mean by equity in relation to assessment. *Assessment in Education*,
9 2, 271-281.
- 10 Hébrard, A. (1986). *EPS : Réflexions et perspectives*. Paris, Edition Revue EPS.
- 11 Lentillon, V. (2006). *Les inégalités intersexes en EPS : injustices perçues chez les élèves à l'égard*
12 *des notes, des interventions de l'enseignant et des interactions entre pairs*. Thèse de
13 doctorat en STAPS, Université de Lyon 1.
- 14 Lentillon, V. & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS :
15 sentiment d'injustice chez les collégiens. *Revue STAPS*, 68, 77-93.
- 16 Lentillon, V., Cogérino, G. & Kaestner, M. (2006). Injustice in Physical Education : gender issue
17 and perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of*
18 *Education*, 9(3), 321-339.
- 19 MacDonald, D. & Brooker, R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject: a case
20 study of physical education. *Studies in Educational Evaluation*, 23(1), 83-102.
- 21 Martel, D., Gagnon, J., Pelletier-Murphy, J. & Dumont, S. (1999). Révélation d'élèves du primaire
22 sur la conduite de l'éducateur physique à leur égard. *Actes du Colloque de l'AIESEPS :*
23 *« Qu'apprennent les enfants en faisant des activités physiques ? »*, Besançon, IUFM
24 Franche Comté, CD-Rom.
- 25 Martel, D., Gagnon, J. & Toussignant, M. (2002). Physical education teachers' views of injustices
26 in the gymnasium. *Revue Avante*, 8(1), 55-68.

- 1 Matanin, M. & Tannehill, D. (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal of*
2 *Teaching in Physical Education*, 13, 395-405.
- 3 Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris, PUF.
- 4 Merle, P. (1999). Equité et notation: l'expérience subjective des lycéens, in D. Meuret (Ed.), *La*
5 *justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 213-226.
- 6 Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu : documents et des communications*. Paris, Edition
7 ESF, collection « formation permanente », séminaire Mucchielli.
- 8 Nichols, S.L. & Good, T.L. (1998). Students' perceptions of fairness in school setting: a gender
9 analysis. *Teacher College Record*, 11(2), 369-401.
- 10 Paichelier, A. (2001). *Droit et justice au collège en banlieue*. Paris, Mission de recherche Droit et
11 justice.
- 12 Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques*
13 *d'évaluation*. Genève, Paris, Droz.
- 14 Programme Socrates (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens : un ensemble*
15 *d'indicateurs*. Groupe Européen de Recherche sur l'équité des systèmes éducatifs :
16 http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/equality_fr.pdf
- 17 Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris, L'Harmattan, Débats/jeunesse.
- 18 Rayou, P. (1999). "Combien t'as eu?". Les lycéens à l'épreuve de la dissertation de philosophie, in
19 D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 228-240.
- 20 Steiner, D. (1999). Qu'est-ce qui est juste ? Une introduction à la psychologie de la justice
21 distributive et procédurale, in J.L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Eds.), *La psychologie*
22 *sociale, volume 4 : Identité, moralité, internalisation*, Grenoble, Presses Universitaires de
23 Grenoble, 87-102.
- 24 Stumpf, S.A. & Freedman, R.D. (1979). Expected grade covariation with students' ratings of
25 instruction: individual versus class effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, 293-302.

- 1 Terrail, J.P. (1992). Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. *Education et Formations*, 30,
2 3-11.
- 3 Vignerot, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles*
4 *et garçons*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Université de Dijon.