Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort »

Evaluation fairness in grading in physical education and the norm of effort

Evaluación, equidad de la nota en educación física y “norma de esfuerzo”

Bewertung, Billigkeit der Note im Sport und “Anstrengungsnorm”

Geneviève Cogérino et Hatem Mnaffakh

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2109>

DOI : 10.4000/rfp.2109

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2008

Pagination : 111-122

ISBN : 978-2-7342-1136-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Geneviève Cogérino et Hatem Mnaffakh, « Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort » », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 164 | juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2109> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2109>

Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort »

Geneviève Cogérino et Hatem Mnaffakh

L'existence d'arrangements évaluatifs internes à la classe (ajustements des critères de notation et des barèmes, modification des notes obtenues par les élèves pour prendre en compte leurs caractéristiques différenciées) a été mise en évidence lors de l'évaluation certificative en éducation physique et sportive (EPS). Ces arrangements sont questionnés ici du point de vue des conceptions de l'équité de seize enseignants d'EPS en classe de seconde. L'analyse des entretiens, étayée sur la distinction entre justice distributive et procédurale, met en évidence que les arrangements évaluatifs s'enracinent dans des conceptions différentes de l'équité et une forte présence de la « norme d'effort ». Les enseignants semblent tiraillés entre objectivité souhaitable, faisabilité et souci de justice. Ils se préoccupent davantage de la justice distributive, contrairement aux textes officiels cadrant l'évaluation qui valorisent une justice procédurale.

Descripteurs (TEE) : éducation physique, équité, arrangements évaluatifs, « norme d'effort ».

L'évaluation réalisée au terme d'une séquence d'apprentissage est bien loin de n'enregistrer que la performance de l'élève. La note obtenue est une forme de jugement qui englobe des éléments complexes, divers et cachés. De même, elle ne rend pas compte, à elle seule, de l'efficacité des pratiques enseignantes. Ces affirmations ont pu être établies, par exemple, par la comparaison des résultats obtenus par les élèves aux épreuves nationales et des notes obtenues auprès de leurs enseignants. Sans être totalement arbitraires, les notes dépendent de facteurs personnels propres à l'enseignant. Le gain

de variance dû à la variable « enseignant » dans la construction de la note est de 17 % en maths, 19 % en français (Felouzis, 1997). L'effet des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants sur la façon de noter reste globalement assez faible (Chatel, 1998). Il existe manifestement des attendus communs à une discipline mais également des « systèmes de correction » (Chatel, 1998) qui n'ont pas pu être reliés à des caractéristiques repérables des correcteurs. Braxmeyer, Guillaume, Lairez et Lévy (2005) mettent également à jour des pratiques évaluatives différentes selon les disciplines.

Tout ceci amène à se questionner sur l'homogénéité des façons de noter entre enseignants d'une même discipline. L'étude de cas relatée ici concerne spécifiquement l'éducation physique et sportive (EPS).

On a pour coutume de distinguer la notation et le jugement évaluatif porté sur l'élève, la notation drainant avec elle les connotations de rigueur, d'objectivité transcrite par une valeur numérique : celle de la note affectée à la prestation de l'élève. Pourtant, l'évaluation des élèves oscille bien souvent « entre mesure et jugement » selon l'expression de Crahay (2006). Gimonnet (2007) rappelle que F. Buisson, lors d'un discours tenu à l'École alsacienne en 1887, défendait l'intérêt pour l'enfant et sa famille de remplacer les compositions traditionnelles par un système de notation et de classement qui tienne compte non seulement du succès, de l'intelligence, mais aussi de l'effort et de la volonté : les notes sont simultanément des notes pédagogiques et des notes morales. Ce point de vue vaut encore à l'heure actuelle : pour Dauvisis *et al.* (2005), toute évaluation navigue entre trois pôles de contraintes : le pôle réglementaire et institutionnel, celui des coutumes didactiques, et le système personnel de valeurs. Dans ce dernier figurent les notions de justice et d'équité dont les conséquences sur les pratiques évaluatives méritent d'être étudiées (Dauvisis *et al.*, 2003). Cet article s'attache à identifier les représentations de l'équité des enseignants d'EPS et leurs éventuelles répercussions au plan de l'évaluation sommative.

Dans certains cas, une seule et même personne remplit les rôles de formateur enseignant et d'évaluateur sommatif (c'est ce qui se produit au baccalauréat qui s'effectue en EPS en contrôle continu). La confusion possible est alors grande entre évaluation formative et évaluation sommative et occasionne un glissement des critères de notation (Crooks, 1988). Black et Wiliam poursuivent en 1998 la méta-analyse de Crooks et pointent pour des recherches ultérieures les éléments prospectifs suivants : les perceptions et croyances des enseignants relatifs aux apprentissages, à l'habileté et au niveau des élèves, leurs perspectives en termes de chances ou de progrès, la possible confusion entre évaluation formative et sommative. Dans la même revue, Sebatane (1998) ajoute la nécessité d'explorer davantage les « préjugements » des enseignants. Leurs comportements et décisions évaluatives sont en effet déterminés par d'autres facteurs que les caractéristiques cognitives (ou compétences) des élèves : sexe, participation et comportement en classe, compétences sociales, indépendance et habitudes de travail. L'étude rappor-

tée ici s'attache à saisir comment s'articulent, dans l'attribution des notes, les conceptions de l'équité et les caractéristiques que retiennent les enseignants d'EPS, tout particulièrement dans ce qui a trait à l'habileté et aux efforts fournis par l'élève.

L'évaluation certificative en EPS au baccalauréat est une épreuve en cours de formation (durant l'année scolaire), l'enseignant de la classe attribuant la note sommative à la fin de chacune des trois unités d'enseignement consacrées à une activité physique particulière. Réformée en 2002 (1), l'évaluation est assurée par un jury de deux personnes, dont l'enseignant de la classe. Des fiches présentant explicitement les niveaux visés et les fourchettes de notes ont été publiées (2). Avant 2002, l'enseignant de la classe était seul à noter les élèves ; les barèmes de notation pouvaient être établis par cet enseignant ou par l'équipe pédagogique de l'établissement ; les textes invitaient à noter d'une part ce qui relève de la *performance* (que l'on pourrait envisager comme le niveau brut de la prestation de l'élève, indépendamment de ses ressources initiales) et d'autre part, la *maîtrise d'exécution* ; la répartition des points prévoyait en outre l'attribution de cinq points sur vingt à une liste composite de savoirs (les « savoirs d'accompagnement »), juxtaposant savoirs procéduraux et déclaratifs et mentionnant de manière ambiguë la prise en compte de l'investissement de l'élève (Cogérino, 2002). L'évaluation relative au brevet des collèges, de son côté, notifie le volant de points attribuables à la performance et à la maîtrise ainsi qu'à l'investissement, la participation et les progrès de l'élève.

Les approches qualitatives des procédures de notation des élèves ont permis d'élaborer la notion d'« arrangements évaluatifs » (Merle, 1996, 1998a). Ces arrangements relèvent de trois grandes catégories : les arrangements internes, externes et ceux que l'enseignant effectue pour lui-même. Ils renvoient pour partie à l'interprétation des règles et au jeu avec celles-ci que construit tout enseignant (Perrenoud, 1984, 1986). En EPS, la présence de ces arrangements a été mise en évidence dans des études centrées sur les pratiques certificatives en classe de terminale (David, 2000).

Pour David (2000, 2003), les arrangements évaluatifs sont une réponse temporaire aux préoccupations de l'évaluateur. Ils prennent également racine dans l'imprécision des textes officiels, qui n'indiquent guère ce qu'il faut entendre, par exemple, par « investissement de l'élève », et dans les divergences de vues (entre les enseignants et les textes cadrant les modalités évaluatives) sur ce qu'il

faudrait réellement évaluer. David (2003) positionne les arrangements évaluatifs comme la résultante de contradictions entre les valeurs visées par les enseignants (à savoir l'équité et la justice, par la recherche de compensations à l'égard des ressources inégales dont sont dotés les élèves), le souci d'objectivité dans la notation et les contraintes de faisabilité (noter seul sa classe entière durant un laps de temps restreint, concevoir des outils d'évaluation qui soient pertinents et spécifiques aux savoirs enseignés dans les conditions concrètes et réalistes du « cycle de séances »). Le prolongement de ces recherches auprès des étudiants stagiaires (PLC 2) relève les mêmes tensions entre équité, objectivité et fiabilité (David, 2004).

Les arrangements se traduisent, par exemple, par la notation de savoirs ne figurant pas dans les savoirs à enseigner en terminale et l'exclusion de savoirs y figurant (Cogérino, 2002), par l'existence d'une note minimale attribuée lorsque certaines circonstances sont réunies, par la modulation du pourcentage de la note accordé à certaines épreuves, ainsi que par la modification des notes terminales obtenues par les élèves. Tout ceci était énoncé lors d'entretiens conduits autour de la rubrique particulière des « savoirs d'accompagnement » (Abiven, Cogérino & Raguz, 2000), supprimés depuis 2002.

En EPS, comme dans les pratiques sportives en général, l'impact des ressources ou capacités initiales des élèves sur leur performance renvoie à des éléments à forte détermination génétique, hormonale, etc. (et que les enseignants qualifient d'« innés », tels la taille, le poids, la masse musculaire, le pourcentage de fibres rapides, la souplesse...) et à des déterminants sociaux, tels les acquis dus aux pratiques extra-scolaires permettant d'améliorer le niveau d'habileté. Les enseignants, même s'ils tendent à négliger l'impact des facteurs sociaux (Vigneron, 2006), sont conscients que ces ressources ne doivent rien à leur propre enseignement : la durée relativement brève des séquences d'enseignement n'est pas en mesure de transformer de manière sensible le niveau de ressources des élèves. Ainsi, dans les arrangements évaluatifs internes, la participation de l'élève et son investissement dans les apprentissages prennent une importance certaine, cette dimension semblant relever bien davantage de l'initiative de l'élève (alors que ses capacités physiques et motrices apparaissent « données » à l'élève sans qu'il n'y puisse rien). Ces points de vue ne sont pas spécifiques aux enseignants d'EPS français (Veal, 1988).

L'ÉQUITÉ ET LES THÉORIES DE LA JUSTICE

Dans la recherche présentée ici, les arrangements évaluatifs sont conçus comme le résultat d'un décalage entre la représentation qu'ont les enseignants de l'évaluation équitable et les procédures évaluatives exigées dans les textes officiels, le terme équité recouvrant chez les enseignants des sens différents, associés à des arrangements évaluatifs distincts.

La définition de l'équité varie selon les enseignants et les élèves, en fonction du contexte d'apprentissage et de notation. Une notation équitable, selon Merle (1998b), a pour objet d'élaborer des hiérarchies scolaires sans prendre en compte les spécificités personnelles des élèves, et notamment les efforts qu'ils ont pu fournir pour parvenir à tel ou tel résultat. Perrenoud (1984) souligne que les maîtres attendent que l'évaluation formelle confirme le jugement intuitif (l'évaluation informelle) qu'ils portent sur l'élève. Il s'ensuit un conflit entre une équité formelle (noter de façon impersonnelle et standardisée) et une équité qui voudrait que les moyennes trimestrielles correspondent au niveau réel d'excellence de l'élève. Dauvisis (1999) distingue, parmi les huit principes fondateurs des pratiques certificatives mises en place par les enseignants, le postulat selon lequel l'équité se confond avec l'égalité formelle de traitement. L'ensemble de ses huit principes montre que l'évaluation certificative se fonde sur des valeurs qui débordent le strict champ pédagogique pour s'inscrire dans un système social et culturel beaucoup plus vaste. Néanmoins, les pratiques rapportées et la mise à jour des représentations sous-jacentes aux pratiques évaluatives des enseignants, certificatives ou sommatives, laissent émerger de possibles confusions (ou du moins un certain flou) entre égalité et équité.

Quelques travaux commencent à étudier les pratiques évaluatives au travers des théories de justice (Chambers & Schmitt, 2003 ; Tata, 1999). Dans le cadre de ces théories, on différencie la justice distributive et la justice procédurale (Greenberg, 1990 ; Skitka & Crosby, 2003 ; Tyler, 2000), l'équité étant un principe de justice distributive.

La justice distributive se centre sur ce qui est distribué ou affecté (note, salaire, récompenses, etc.). Parmi les principes de justice distributive, on distingue l'équité ou mérite (récompenses distribuées en fonction des contributions, ce qui aboutit à des distributions objectivement « inégales »), l'égalité (chacun reçoit la même chose), le besoin (distribution en fonction des besoins spécifiques à chacun) (Walster *et al.*,

1978 ; Deutsch, 1975, 1979). Selon les théories de l'équité, la justice est évaluée dans la comparaison contribution/rétribution ; les contributions peuvent concerner l'effort investi, le « talent » (ou ressources, innées ou acquises) et la productivité (le résultat final) ; les rétributions seront ici les notes obtenues par les élèves. Enseignants, groupes dominants et bons élèves privilégient fréquemment le mérite ; groupes dominés et élèves moyens valorisent davantage le principe d'égalité. Les tensions entre les principes de justice sont fortes au sein de l'école démocratique (Dubet, 2000). Plus l'école se démocratise, plus elle s'efforce de réaliser les conditions de l'égalité des chances et plus elle augmente les contradictions entre égalité et mérite. L'école démocratique est aussi méritocratique : les individus supposés égaux sont en constante compétition. L'auteur remarque que les arbitrages entre égalité et mérite sont très concrètement éprouvés par les enseignants lors de la notation.

La justice procédurale est centrée sur la manière dont les procédures de distribution sont mises en place. Les critères de la justice procédurale concernent le contrôle de la décision et le contrôle du processus d'attribution (Thibault & Walker, 1975). Leventhal (1980) a complété ces critères : stabilité de la décision, absence de biais décisionnel, précision des informations conduisant à la décision, amendement possible, représentativité de la décision et respect des critères éthiques.

Si l'on revient au cas des élèves en EPS, la prestation notée est due à l'interaction entre leurs capacités ou ressources, les efforts qu'ils ont engagés pour apprendre (constance ou inconstance de leur engagement dans les tâches d'apprentissage) et les conditions de pratique (notamment le temps d'apprentissage et le type de guidage de l'enseignant). On relève également que leurs capacités peuvent être dues à leur pratique antérieure ou extra-scolaire, dépendre de leur contrôle ou non. L'objectif de la recherche est de déterminer à partir de quels principes de justice s'élaborent les arrangements évaluatifs des enseignants d'EPS (3).

L'ENQUÊTE

L'étude est ciblée sur les pratiques d'évaluation sommative des enseignants d'EPS en classe de seconde. Ces classes ne sont pas « officiellement » cadrées comme celles des classes de première et ter-

minale (en vue de l'évaluation certificative du baccalauréat). L'équipe pédagogique de chaque établissement peut choisir de considérer que l'évaluation des classes de seconde doit préparer celles des années ultérieures et adopter ses modes de fonctionnement ; elle peut aussi considérer que la création de classes de seconde avec des élèves issus d'établissements différents (et donc différents au plan des enseignements antérieurs et des acquis qui en découlent) justifie des modalités évaluatives différentes de celles du cycle terminal.

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de seize enseignants d'EPS de lycée et lycée professionnel (9 hommes et 7 femmes) ; ils interviennent en classe de seconde et de terminale. Ils ont tous au moins un an d'expérience dans le lycée actuel et leur expérience s'étend de 6 à 35 ans (moyenne d'expérience : 20 ans). Les six établissements (cinq lycées généraux et un professionnel) rassemblent une population au recrutement social « moyen ».

Un guide d'entretien a été élaboré pour cerner les pratiques et les représentations des enseignants à partir des thèmes suivants : la fonction accordée à l'évaluation sommative en classe de seconde (son importance, son rôle éventuel dans le maintien de l'ordre et l'incitation au travail) ; l'objet de l'évaluation (en plus de la maîtrise et la performance) ; les aspects liés à la faisabilité (conception des tâches et outils d'évaluation, gestion des contraintes matérielles diverses).

L'équité a été abordée de plusieurs manières différentes en sollicitant :

- 1) la définition de l'enseignant ;
- 2) les voies de résolution de dilemmes fréquents (« Trouvez-vous injuste de ne pas évaluer la progression, le travail ? » ; « est-ce que vous croyez qu'actuellement l'évaluation a résolu la part des "aptitudes innées" des élèves ? » ;
- 3) des précisions concernant les modalités habituelles de notation, les fourchettes de note et les éventuels arrangements évaluatifs mis en place (« Que faites-vous si un élève qui réussit d'habitude pendant les séances d'entraînement échoue le jour de l'évaluation ? »).

Les entretiens ont une durée moyenne de 65 minutes et ont été entièrement retranscrits. L'analyse quantitative a permis de repérer le volume des propos et l'importance accordée à chaque thème : 1 774 unités de sens (ou items) ont été identifiées. L'analyse qualitative a permis de constituer des sous-thèmes,

caractériser les liens entre les thèmes, identifier les similitudes et différences entre enseignants. Elle s'est attachée à distinguer les propos qui relatent les pratiques réelles de l'enseignant et l'énoncé de conceptions, préférences ou souhaits relatifs à l'équité dans l'évaluation.

NEUF GRANDS THÈMES

Les propos de chaque entretien ont été intégralement ventilés en neuf thèmes (David, 2000). Les pourcentages entre parenthèses représentent le volume de leur mention sur l'ensemble du corpus traité :

- équité (principes que l'enseignant met en avant pour une meilleure équité) : « si on veut être équitable, il faut aussi évaluer par rapport aux caractéristiques de l'élève » (19 %) ;
- conceptions de l'enseignant sur l'évaluation : « en terminale, c'est pas bien de pas noter les progrès » (15 %) ;
- objet de l'évaluation (performance, maîtrise, connaissances, etc.) : « je pense qu'il faut mettre des points sur le travail fourni » (13 %) ;
- faisabilité de l'évaluation (organisation de l'évaluation, grilles, difficultés rencontrées dans l'évaluation) : « on peut pas évaluer seulement ce qu'on a enseigné dans le cycle » (12 %) ;
- arrangements évaluatifs : « des fois des élèves très, très faibles, tu es obligé de prendre des points quelque part, mais tu ne peux pas leur mettre zéro » (11 %) ;
- fonction (pourquoi évaluer, quel intérêt ?) : « pour qualifier un niveau atteint » (10 %) ;
- objectivité de l'évaluation : « si la grille est objective, les notes le sont également ; avec l'expérience, moi je sais, par rapport à notre grille, ce 12 à quoi il correspond » (8,5 %) ;
- valeurs de l'évaluation et de l'école : « le but à l'école c'est de travailler » (3 %) ;
- problèmes rencontrés par les enseignants : « les textes en seconde vont dans tous les sens, la difficulté elle est là » (4 %).

Le thème « équité » est le plus important chez 10 des 16 enseignants interviewés. L'équité-justice, la conception de l'évaluation, son objet et sa faisabilité représentent de 12 % à 19 % de l'ensemble des propos. On note aussi que les arrangements évaluatifs sont très présents : tous les enseignants

les évoquent (de 5,5 jusqu'à 17,4 %). Les variations interindividuelles concernant le poids accordé aux thèmes « objectivité » (4,4 à 13,7 %), « fonction » (3,4 à 17,3 %) et « objets de l'évaluation » (7,7 à 16,7 %) sont importantes. Le lieu d'exercice des enseignants ne semble pas générer de fortes variations sur les réponses et sur l'intérêt qu'ils manifestent pour certains thèmes.

Enfin, il peut paraître étonnant de voir apparaître un pourcentage très faible (4 %) pour le thème « problèmes rencontrés par les enseignants » et pour le thème « valeurs » (3 %), alors que plusieurs recherches soulignent les difficultés rencontrées dans la mise en pratique concrète de l'évaluation. La faible présence du thème « valeurs » pourrait être due au fait de considérer « équité-justice » comme un thème à part entière. Ceci confirmerait en même temps que les principaux problèmes de l'évaluation sont effectivement liés en premier lieu à l'équité et la faisabilité.

Parmi les fonctions de l'évaluation spontanément citées, la notation n'apparaît pas prioritaire. Il s'agit de : 1) rendre compte à l'élève de son travail, ses progrès, son niveau (14 enseignants, 37 items) ; le guider dans son travail (7 enseignants, 13 items) ; 2) exercer un contrôle sur son comportement (16 enseignants, 34 items) ; 3) qualifier son niveau (7 enseignants, 13 items) ; classer les élèves (7 enseignants, 13 items) ; donner une note (7 enseignants, 9 items) ; 4) motiver l'élève (4 enseignants, 17 items) ; diminuer l'absentéisme (11 enseignants, 26 items). Cependant, les propos tenus sur la faisabilité, l'objectivité de l'évaluation et les arrangements évaluatifs révèlent l'usage indifférencié des termes notation et évaluation : pour les enseignants, l'évaluation doit aboutir *in fine* à la notation. Le but de la recherche étant d'élucider comment s'articulent les conceptions de l'équité, les caractéristiques des élèves retenues par l'enseignant et l'impact de ces représentations sur l'évaluation sommative au sens large et sur l'attribution de la note en particulier, les relances en cours d'entretien ont conduit les enseignants à approfondir leur relation à la notation.

L'ÉQUITÉ DE L'ÉVALUATION

Tout d'abord, les enseignants reconnaissent que les élèves sont inégaux, ce qui les conduit à rechercher des procédures pour tenir compte de cet état de fait et assurer une évaluation « juste ». Les sources de l'inégalité entre élèves sont abordées par

15 enseignants sur 16 au total, qui énoncent 82 items pour ce thème. Ces sources listent des variables bien connues : « aptitudes innées (4) », surpoids, différences de ressources entre filles et garçons, mais aussi niveau général de la classe : « On a en face des humains qui sont multiples, avec leurs différences, leurs caractéristiques. Obligatoirement on se trouve en fin de cycle avec des élèves qui vont être avantagés par rapport aux autres » ; « C'est vrai qu'un élève moyen dans une classe faible il va s'en sortir avec une note plus élevée qu'un élève moyen dans une classe forte. Ce n'est pas équitable, c'est vrai ». Des propos similaires sont tenus dans les études de MacDonald et Brooker (1997), Matanin et Tannehill (1994).

La majorité des enseignants tient à préciser qu'ils ne sont pas au lycée pour que les élèves fassent du « sport » mais de l'éducation physique. Les activités sportives sont l'outil et non le but (12 enseignants, 47 items) : « Ce n'est pas le meilleur niveau, c'est pas le sport. C'est l'éducation physique, on est là pour que les élèves apprennent mais apprennent à apprendre aussi et apprennent à se comporter » ; « C'est les valeurs d'apprentissage, de progrès, des valeurs sociétales, citoyennes. On est là pour essayer de tenir compte des autres et de progresser. Ils doivent découvrir des valeurs, des valeurs de respect, d'entraide et de progrès, d'apprentissage et d'effort, le tout dans une ambiance de sécurité, de responsabilité. Et nous, on est là pour organiser cette pratique et ce travail d'apprentissage ».

Face aux difficultés et contraintes, les enseignants sont convaincus que le problème de l'équité restera toujours sans solution définitive (13 enseignants, 37 items) : « Si on adapte la grille à la classe on ne sera pas équitable avec les autres classes, et si on l'adapte pas on sera pas équitable avec cette classe » ; « C'est ça qui est très complexe dans notre évaluation, c'est que même si on veut qu'elle soit bien cadrée et équitable pour tout le monde elle [ne] résoudra jamais les problèmes, elle ne prendra jamais en compte tous les critères physiques qu'on a. Déjà on a un barème garçon et un barème fille, ce qui est normal ; il faudrait faire un barème grand, un barème petit, un barème gros, un barème maigre, un barème sans lunettes, un barème avec lunettes. [...] Donc forcément, l'équité on la retrouvera jamais, je dirais parfaite, quoi. Ce n'est pas résoluble, c'est impossible. À moins de faire des classes de profils. Une classe de gros ! Impossible... »

Tous les enseignants sont donc conscients que les élèves n'ont pas les mêmes chances en EPS et qu'en grande partie ce désavantage de certains élèves

échappe à leur contrôle. Face à cette hétérogénéité et dans le souci de permettre le maximum d'équité, l'adaptation des enseignants diffère suivant leur représentation de cette équité. D'après eux, quatre groupes de réponses sont repérables pour caractériser une évaluation équitable en EPS :

- L'évaluation équitable doit refléter le travail mais aussi l'investissement et les progrès de l'élève, considérer l'élève dans sa totalité. 13 enseignants s'y consacrent pour 56 items : « Je dirais c'est en effet d'employer une grille commune à tout le monde tout en sachant que c'est faux. L'équité réelle, s'il en existait une, c'est en effet devoir et pouvoir mettre en chiffre la dose de travail fourni par un élève pour être capable de passer d'un niveau à un autre sans tricherie » ; « Pour que ça soit équitable, il faut qu'il y ait la notion du travail, l'investissement général et puis le progrès ». La prise en compte effective du travail, de l'investissement, des progrès et parfois même de l'assiduité de l'élève est relatée par 14 enseignants (5) (95 items), certains déclarant mettre « un quart de la note là-dessus ». Ces éléments sont absents des textes officiels actuels relatifs à l'évaluation en lycée mais présents dans ceux relatifs au brevet des collèges.
- L'évaluation équitable doit trouver un compromis entre les exigences institutionnelles fixant le niveau à atteindre et les caractéristiques des élèves et leur vécu (5 enseignants, 33 items) : « Entre le niveau de la classe et le niveau général, faire la mise en rapport entre les deux ; ne pas faire une évaluation qui est totalement décalée avec le niveau de départ. C'est le problème qu'on rencontre avec les premières et les terminales ; on se retrouve avec des exigences nationales qui sont dans ce lycée en total décalage avec les capacités réelles des élèves ». Cette conception conduit à minimiser la note de performance et valoriser la maîtrise d'exécution, les savoirs méthodologiques, les comportements relationnels (13 enseignants, 89 items) : « Il y a une tendance de moins en moins à privilégier la performance et donc de ce fait on va, je pense, vers plus d'équité » ; « C'est pas que maîtrise/perf. Par exemple en rugby, pour la seconde, tout l'aspect affectif de cette activité par exemple, c'est-à-dire maîtrise du contact, maîtrise du risque, maîtrise du danger on peut l'évaluer ; je crois qu'on est là sur l'affectif ». Les savoirs mentionnés ici sont listés dans les composantes des compétences figurant dans le programme des lycées. Cette conception de l'équité conduit aussi à moduler les critères d'exigence (8 enseignants,

21 items) : « On essaye de cadrer tout de même avec ce qu'on me demande au niveau national et avec ce qu'on me demande en classe de première et terminale. Je me base toujours par rapport à cette évaluation-là et je baisse un peu la difficulté ». La modulation du niveau d'exigence des objectifs est recommandée aux enseignants au nom de la mise en place de l'évaluation diagnostique ; cette modulation des évaluations est impossible pour les épreuves du baccalauréat mais tolérée pour les classes de seconde.

- L'évaluation est équitable quand tous les élèves savent dès le début sur quoi ils seront évalués (4 enseignants, 10 items) : « On peut être équitable dans la mesure où il y a des critères bien définis, qu'on ne passe pas au-dessus et qu'ils les connaissent : ils savent sur quoi ils sont notés et sur quoi ils doivent progresser. Il faut être transparent ».
- L'évaluation équitable met tout le monde face à la même situation (2 enseignants, 6 items) : « Dans la mesure où on met tout le monde devant une situation bien précise, les critères d'évaluation sont connus... Là, on met tout le monde sur le même pied d'égalité. Après, quant à leurs capacités propres, chacun n'arrive pas avec les mêmes passifs, les mêmes qualités, donc ils ne sont pas tous égaux là-dessus. [...] Mais puisqu'ils seront tous évalués dans le même cadre, on est équitable ». On peut voir là une conception empreinte de libéralisme (6). L'évaluation stricte du niveau à atteindre, quel que soit le niveau de départ des élèves est abordée par un seul enseignant (7 items) : « C'est difficile de justifier avec des élèves, ils ne comprennent pas la progression, ils comprennent le résultat » ; « Au bac on évalue un niveau, on n'évalue pas les progrès ».

Concernant l'équité de l'évaluation, les deux dernières approches citées sont centrées sur la dimension procédurale de l'évaluation. Elles sont largement minoritaires, alors que les textes officiels tendent à prôner cette dimension. Elles apparaissent davantage assumées par les enseignants de collège dans l'enquête de Braxmeyer *et al.* (2005) : 72 % des enseignants d'EPS déclaraient juste la notation à partir d'un barème strict, sans ajustement par rapport aux différents niveaux présents dans la classe (84 % pour l'ensemble des diverses disciplines représentées dans l'échantillon) ; pour 69 % la notation permet de traiter tous les élèves de manière équitable (77 % pour l'échantillon total) ; pour 73 % (et 77 % de l'ensemble) la notation représente bien tout ce qui doit

être évalué chez l'élève. Ainsi un net fossé semble partager les opinions des enseignants d'EPS selon qu'ils exercent en lycée ou en collège. On note qu'un seul enseignant en lycée recherche l'objectivité stricte en ne prenant en compte que le résultat final, sans autre aménagement. Pour Braxmeyer *et al.* (2005), les enseignants d'EPS en collège déclarent moduler le barème de notation plus que dans les autres disciplines (à l'exception des arts plastiques) : 43,5 % modulent le barème en fonction des résultats globaux de la classe (28 % pour l'ensemble de l'échantillon) et 35 % en fonction de chaque élève (10 % pour l'ensemble de l'échantillon). Enseignants de collège et de lycée semblent ainsi moins se différencier sur les pratiques rapportées que sur leurs opinions.

ÉQUITÉ ET ARRANGEMENTS ÉVALUATIFS

Les arrangements évaluatifs en EPS sont bien présents, parfois explicitement revendiqués pour rendre l'évaluation plus « juste » ou plus « équitable » d'après les enseignants. Ces arrangements sont mis en place parce que la représentation d'une évaluation équitable concerne toutes les facettes de l'évaluation (son objet, sa fonction, sa conception) et que les enseignants s'attachent à diminuer les injustices créées d'après eux par les textes institutionnels : s'en tenir aux exigences qui y sont mentionnées, n'individualiser ni les critères d'évaluation ni le niveau d'exigence. Les arrangements évaluatifs mentionnés par les enseignants de l'enquête relèvent de plusieurs registres :

- Modifier les objets à évaluer, généralement en minimisant la place de la performance et en donnant plus de poids à des éléments autres, est une forme d'ajustement évoquée par la totalité des enseignants (16 enseignants, 134 items). Parmi les rubriques qui permettent de contrebalancer l'évaluation de la performance, le travail accompli, l'énergie déployée, la constance malgré les échecs, le respect des valeurs citoyennes figurent en bonne place. Ces ajustements revendiqués sont mis en place en jouant sur les interstices du système : « Moi j'ai proposé de mettre 2 points sur l'échauffement et 3 points sur la participation ; ça a été refusé, hein... Les 3 points de participation c'est aléatoire. Le gars, il a bossé, tu les mets ailleurs, hein. Tu ne dis pas que c'est la participation, sauf que, toi, tu dis : ben, telle difficulté, et tu le mets à la difficulté au-dessus, et puis voilà

fait comme ça, mais en restant crédible, quoi. Mais sans tomber dans...Que la moyenne soit 16, quoi, non ».

- Donner à l'élève sa note « habituelle » ou attendue est également une pratique fortement implantée (15 enseignants). Si un élève réalise une contre-performance le jour de l'évaluation, sa note sera aménagée et rapprochée de celle qu'il aurait dû avoir : « En seconde, moi ça me pose pas de souci de lui mettre 8 sur 10, même s'il a valu 1 le jour de l'évaluation s'il a eu 9 tout le long du cycle ». L'évaluation sommative en classe de seconde ne revêt pas le caractère initiatique que semblerait porter l'évaluation certificative le jour officiel de l'épreuve du baccalauréat : être « juste », c'est pour l'enseignant estimer une valeur intrinsèque, celle de l'élève, indépendamment des aléas générés par l'épreuve elle-même ou les circonstances qui l'accompagnent. Ce point de vue confirme la distinction opérée entre EPS et sport, pour lequel il convient d'être « au top » le jour dit et à l'heure dite de l'épreuve.
- Diverses autres procédures sont mises en place de manière à ce que la majorité des élèves obtiennent des notes honorables. Pour onze enseignants, une note « minimale » est assurée si l'élève donne à voir un minimum de ce que le métier d'élève lui impose : « En général, je m'arrête à 5. C'est un minimum syndical » ; « Je n'ai pas une note minimale, mais en gros un élève qui travaille bien et qui est toujours là, il ne va pas généralement au-dessous de 7, à peu près ». L'autre variable d'ajustement, pour cinq autres enseignants, réside dans le niveau d'exigence choisi : « Même si la grille est très critériée, on essaye de mettre l'accent sur des choses faciles » ; « Arriver à la moyenne, je dirais jusqu'à 12, c'est du commun des mortels de n'importe quel individu qui a un peu d'habileté motrice et d'expérience de son corps ».
- Enfin, les arrangements évaluatifs sont reliés à une forme de pression ou chantage exercée sur l'élève qui ne respecte pas totalement les règles du métier d'élève. Neuf enseignants abordent l'évaluation comme instrument de contrôle, aiguillon pour les élèves considérés comme démotivés : « Les 5 points sont attribués pour tout ce qui est acquisition, connaissances, ponctualité, assiduité, etc. qui peuvent servir de tampon justement. Tu peux attribuer les cinq points à l'élève qui est toujours là et qui a bossé et progressé, et zéro à l'autre. Donc l'autre, il est lésé de toute manière. Il se trouve à 12 au lieu de 17, et l'autre se trouve à 10 au lieu

de 5 ». On remarque ainsi que les enseignants des classes de seconde continuent d'utiliser le volant de 5 points, présent dans les modalités évaluatives en vigueur pour le baccalauréat entre 1995 et 2002, et officiellement disparu depuis 2002. Cette rétribution négative permet de « faire payer » aux élèves des comportements que ces enseignants désavouent : retard, absence, individualisme, comportement primesautier ou irrespectueux des règles scolaires...

LA « NORME D'EFFORT » ET LA CLASSE COMME COUR DE JUSTICE

Pour les enseignants de notre enquête, l'effort est mentionné dans chacun des neuf thèmes de la grille d'analyse en associant, voire en superposant, travail déployé et effort fourni. La fonction de l'évaluation est de rendre compte à l'élève du travail et des efforts fournis ainsi qu'identifier les progrès réalisés (14 enseignants, 37 items). L'objectivité nécessaire à toute évaluation ne peut pas échapper à la prise en compte d'un côté subjectif, tel l'engagement de l'élève (7 enseignants, 7 items). L'objet de l'évaluation réside, certes, dans la prise en compte de la performance et de la maîtrise d'exécution, ainsi que le précisent les textes officiels, mais aussi du travail fourni par l'élève (14 enseignants, 76 items). Cependant, pour une minorité d'enseignants, travail et engagement étant un devoir, le travail et l'assiduité ne sont pas objet d'évaluation sauf en cas de besoin (4 enseignants, 7 items) : « Le fait qu'un élève travaille, c'est normal. On ne devrait pas forcément le récompenser parce qu'il a travaillé ».

Les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation et relatives à l'EPS sont étrangement proches : « Il faut le [l'élève] valoriser pour l'encourager à prendre confiance en lui, tout en prenant en compte sa progression aussi. Je pense qu'il faut lui donner le goût de l'effort, le sérieux, l'assiduité, la tenue, tout ce qui fait qu'on forme des agents qui seront amenés à être responsables plus tard ».

Les raisons qui poussent la majorité des enseignants à évaluer les efforts, le travail, les progrès et l'investissement des élèves (objet d'évaluation ne figurant pas dans les textes en vigueur en classe de seconde et moins encore dans les textes pour le baccalauréat) sont argumentées par la volonté de l'enseignant de donner à l'élève *ce à quoi il a droit*. Ce droit de tirage ne renvoie pas aux seuls savoirs et compé-

tences : « L'élève, il est présent et il travaille même s'il n'est pas forcément en énorme réussite au niveau performance ; s'il y a eu du travail, on doit pouvoir lui donner ces quelques points. Quelqu'un qui vient, qui est fort et qui travaille pas, et bien il perd ces points-là ».

Ainsi pour avoir la meilleure note en EPS, il faut à la fois être performant et s'investir dans l'activité. Et pour mériter une mauvaise note il faut être à la fois faible et paresseux. En toute logique, l'évaluation équitable prend en compte le nécessaire rééquilibrage ressources/effort (7). Certains arrangements évaluatifs décrits dans les entretiens sont explicitement destinés à contrebalancer le déséquilibre entre ressources faibles mais efforts intenses : « On a tendance, même si on fait référence à nos grilles, à valoriser, encourager les élèves qui sont en difficulté. Peut-être à modifier leurs notes par rapport à un travail qui est accompli, même si les aptitudes sont moyennes ».

La place considérable accordée à l'effort, dans les entretiens comme dans les pratiques évaluatives rapportées (8), renvoie à la « norme d'effort ». Par ce principe moral, débusqué déjà dans les représentations du « bon élève » (Gilly, 1980, 1986), l'évaluation de la personne est confondue avec les manifestations scolaires de son travail. Cette norme avait été attribuée par Weiner à l'éthique protestante. Des travaux, auprès d'enseignants de pays à tradition autre que le protestantisme, ont établi que cette norme était fortement présente chez tous les enseignants (Matteucci & Gosling, 2004 ; Matteucci, 2007). En analysant les annotations portées sur les bulletins par les enseignants de l'école élémentaire, Sarrazy (2000) constate que les quatre grandes classes d'appréciations varient dans leur répartition en fonction du niveau des élèves : les appréciations liées à la morale scolaire augmentent quand le niveau de réussite des élèves baisse (les trois autres classes concernent les résultats et le travail, les qualités psychologiques, les conseils pour réussir). C'est donc pour les élèves faibles que les injonctions morales (comme « se remettre au travail ») sont davantage invoquées.

Les extraits des entretiens peuvent se relire à la lumière des analyses de Weiner (2003). En contraste avec la métaphore situant la classe comme le temple des apprentissages, il utilise celle de la « cour de justice ». Il y montre combien les enseignants ont une attitude différente à l'égard de la réussite ou de l'échec des élèves, selon qu'ils apparaissent dus à un manque d'effort ou un manque d'habileté. L'effort est considéré comme une cause contrôlable par l'élève,

modifiable et interne ; l'habileté (et surtout son déficit) est perçue comme une cause interne à l'élève mais incontrôlable. Les élèves qui échouent en raison de causes contrôlables s'exposent à des interventions plus négatives de leur enseignant, comparativement à ceux qui échouent pour des raisons incontrôlables (Reyna & Weiner, 2001). Covington, Spratt et Omelich (1980) avaient mis en évidence la tolérance variable des enseignants face aux modalités d'effort déployées par les élèves : croissante, décroissante ou irrégulière, en association avec le niveau d'effort (fort/faible). L'intensité de l'effort apparaissait dans cette étude le facteur central pour les enseignants. Matteucci (2007) a expérimentalement démontré que les enseignants attribuent plus la responsabilité de l'échec à l'élève en cas de manque d'effort, comparativement à une faible habileté : ils adoptent davantage de buts punitifs (feed-back négatifs, remontrances, sanctions, mauvaises notes) que de buts utiles aux apprentissages dans leurs interventions car la responsabilité de l'élève leur semble davantage engagée. Par ailleurs, les enseignants de Matteucci (2007) adeptes de la théorie de l'habileté comme don sont davantage punitifs dans leurs pratiques que les tenants de la théorie incrémentielle. Or les enseignants d'EPS de notre étude considèrent que le niveau de performance des élèves a fort peu de chance d'évoluer de manière importante au fil de leur enseignement. Les propos laissent transparaître une conception presque innéiste : « Quelqu'un qui, au niveau de la performance par exemple, il arrive à faire des choses de façon innée. Il a des super-capacités, il peut avoir la même note qu'un autre, qui n'a pas les mêmes aptitudes, qui a super-bossé. Pour moi l'équité elle est là. C'est-à-dire qu'on rétablit un certain équilibre. [...] Celui qui a des capacités innées il faut qu'il bosse parce que de toute façon il peut les améliorer. Celui qui n'en a pas et il bosse, il va améliorer un petit peu ». La non-prise en compte de la construction sociale et culturelle des ressources ou compétences des élèves (9) les rend d'autant plus tributaires de cette idéologie du don, qui justifie alors l'appel fait aux efforts et au travail.

CONCLUSION

La réalisation des entretiens pour cette enquête a permis aux enseignants d'évoquer des pratiques qui n'ont pas été corroborées par l'observation. On ne peut donc évacuer l'hypothèse que les pratiques réelles soient distinctes des pratiques évaluatives

rapportées. Cependant un des buts de cette recherche était de clarifier les conceptions de l'équité sous-jacentes aux pratiques relatées par les enseignants d'EPS, et non de décrire et interpréter les pratiques effectives. Par ailleurs, les enseignants ont livré au cours de ces entretiens une description de multiples décalages assumés vis-à-vis des prescriptions officielles relatives aux pratiques certificatives : modification des notes, ajustement en fonction du contexte d'enseignement, attribution d'une note minimale, etc. Ces décalages sont décrits et justifiés avec une abondance de détails qui traduit une authenticité certaine dans le propos. Ces mêmes décalages sont très proches de ceux mis à jour dans de nombreuses recherches portant sur d'autres disciplines que l'EPS (Gimonnet, 2007 ; Perrenoud, 1984 ; Merle, 1996...).

Ces résultats seraient à confirmer auprès d'une population plus importante, mais quelques points forts méritent d'être soulignés. La recherche visait à déterminer les principes de justice qui sous-tendent les arrangements évaluatifs en EPS. Les recherches antérieures ont pointé leurs sources dans les tensions entre le souci d'objectivité, les contraintes de faisabilité et la poursuite des valeurs essentielles pour les enseignants, soucieux d'équité à l'égard d'élèves aux ressources contrastées et inégales (David, 2000, 2003). Ces recherches concernaient les enseignants de classe terminale, lors de l'évaluation certificative (contrôle en cours de formation en EPS). Les résultats de notre enquête, menée auprès d'enseignants de classes de seconde, les montrent moins assujettis aux règles formelles du baccalauréat. Rappelons que tous les enseignants de cette enquête exercent simultanément en classe de terminale et sont donc au fait des exigences de l'évaluation certificative en EPS.

Plusieurs conceptions de l'équité sont repérables, partagées de manière très variable selon les enseignants. Les arrangements évaluatifs à l'égard des pratiques évaluatives attendues sont justifiés, en majorité, par le souci d'assurer une équité de notation face à la diversité des caractéristiques des élèves et les différences de réussite qui y sont associées. Les enseignants valorisent la règle du mérite (ou équité), au sein de la justice distributive. Ce qui leur semble relever du mérite est massivement mis en relation avec les efforts fournis par l'élève, l'intensité et la constance de son engagement dans les tâches, indépendamment du niveau de réussite (ou performance) objectivement constaté.

Cette valorisation des efforts incite à deux commentaires :

- Cette « norme d'effort » (Matteucci & Gosling, 2004) apparaît typique des enseignants en général et de nombreux travaux l'ont déjà pointée (Barrère, 2003 ; Gilly, 1980, 1986 ; Matteucci, 2007...). Elle a des incidences sur les pratiques évaluatives, l'interprétation des réussites et des échecs des élèves (et le système d'attentes à leur égard), ainsi que sur les buts orientant les pratiques d'enseignement.
- Les efforts semblent s'opposer, chez les enseignants d'EPS, aux ressources, aptitudes des élèves, et l'on retrouve l'opposition effort/habileté des psychosociologues de la motivation. C'est aussi l'image du « bon élève » qui se dessine en creux (Gilly, 1980, 1986) et découle de cette norme scolaire que constitue la valorisation morale de l'effort : le bon élève doit contrebalancer des ressources dont il « hérite » par le travail et l'effort qu'il peut moduler.

Or en EPS les prestations et performances des élèves sont sous l'influence de deux facteurs majeurs, qui ne bénéficient pas de la même appréciation chez les enseignants : l'état des ressources physiques et motrices initiales d'une part, les occasions de les avoir fait fructifier d'autre part. L'idéologie du « don », discréditée depuis les travaux de sociologie de l'éducation, n'est pas invoquée en tant que telle. En revanche, les enseignants utilisent fréquemment les termes « innées » ou « génétiques » pour qualifier les ressources motrices ou morphologiques des élèves. Ce faisant, l'influence des facteurs sociaux sur la construction culturelle de ces ressources est passée sous silence : une fraction des élèves peut développer ses ressources et accroître son niveau de performance ou sa maîtrise par la pratique sportive extra-scolaire (les enquêtes sociologiques démontrant que cette pratique est plus fréquente dans les classes dites favorisées). N'acceptant pas de donner de bonnes notes aux élèves qui sont seulement « doués » et de sanctionner les élèves victimes d'un manque de ressources physiques qu'ils qualifient de « génétiques », les enseignants invoquent comme critère majeur la quantité d'effort déployée par l'élève. Cet « équivalent-travail » (Barrère, 2003) les conduit à remplacer la mesure de la performance par celle des progrès, de l'investissement, de l'engagement dans la tâche. Notons que cette démarche est celle que Barrère (2003) identifie chez les lycéens, tandis que ses enseignants adoptent le principe « à prestation égale : note égale ».

La mise en place de divers arrangements évaluatifs pour attribuer la note « au mérite » engage les enseignants à de sensibles décalages par rapport à l'esprit

et la lettre des textes officiels régissant l'évaluation certificative à la fin du lycée. Les niveaux d'exigence, les critères de notation, le poids des différentes catégories de savoirs à évaluer sont modulés ou modifiés. Ceux-ci sont perçus comme gouvernés par les principes d'une justice procédurale insensible à la diversité des élèves et donc intenable au quotidien : mettre tous les élèves face aux mêmes conditions, explicitées dès le début. Une minorité de notre échantillon déclare définir et mettre en œuvre une évaluation équitable en conformité avec les principes de justice procédurale.

Les dérives de leur justice distributive et certains arrangements évaluatifs (remonter les notes, fixer une barre minimale, compenser une performance inhabituelle et « ratée ») s'expliquent par le souci d'intégrer

des paramètres sur lesquels les textes officiels sont silencieux alors qu'ils constituent des valeurs fortes dans le système éducatif (mériter par les efforts fournis, bien se comporter au plan relationnel...). Au final, la classe apparaît bien comme une cour de justice où l'enseignant d'EPS cherche à maintenir l'équilibre entre les plateaux de la balance. Mais ressources et effort ne semblent pas jugés à l'aune des mêmes valeurs.

Geneviève Cogérino

genevieve.cogerino@u-picardie.fr

STAPS, université de Picardie-Jules-Verne

Centre de recherche et d'innovation sur le sport,
université Claude-Bernard-Lyon 1

Hatem Mnaffakh

STAPS, université de Picardie-Jules-Verne

NOTES

- (1) Arrêté du 9 avril 2002, BOEN n° 18 du 2 mai 2002.
- (2) Note de service n° 31, BOEN n° 25 du 20 juin 2002.
- (3) La présentation des résultats se limitera aux données relatives à cet objectif ; bien qu'intéressantes et stratégiques, d'autres thématiques ne seront pas abordées dans le cadre de cet article (telles le positionnement des enseignants de classe de seconde à l'égard des modalités évaluatives du brevet des collèges, du baccalauréat avant/après 2002, ou leurs conceptions de ce qui relève de la performance ou de la maîtrise).
- (4) L'expression entre guillemets est celle qu'utilisent les enseignants.
- (5) Pour chaque cas, la distinction a été faite entre l'énoncé d'une conception et la description des pratiques évaluatives concrètes qui y sont reliées ; les enseignants énoncent parfois une ou plusieurs conceptions : ceci explique les variations d'effectif entre conceptions et pratiques.
- (6) Rasinski K. A. (1987) met en évidence (aux États-Unis) que les conservateurs accordent davantage d'importance à la dimension procédurale qu'à la dimension distributive, tandis que les libéraux affichent les préoccupations inverses.
- (7) Gimmonet (2007, p. 261) rapporte des faits similaires à l'école élémentaire.
- (8) L'enquête de Benhaïm-Grosse (2007) établit que 18 % des enseignants d'EPS accordent 10 % de la note à la participation de l'élève et à ses efforts, 45 % lui attribuent 20 % et 25 % lui attribuent 30 % de la note. Cependant la présentation des résultats ne dissocie pas les réponses des enseignants de collège (pour lesquels la notation doit prendre en compte cette dimension) de ceux de lycée.
- (9) Pour un point de vue non spécifique au contexte français, cf. Hay (2005).

BIBLIOGRAPHIE

- ABIVEN E., COGÉRINO G. & RAGUZ J.-L. (2000). « Les connaissances d'accompagnement ». In B. DAVID (dir.), *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP, p. 41-56.
- BARRÈRE A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presse universitaires de Rennes.
- BENHAÏM-GROSSE J. (2007). « Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et lycée, 2005-2006 ». *Les Dossiers*, n° 190. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- BLACK P. & WILLIAM D. (1998). « Assessment and classroom learning ». *Assessment in Education*, vol. 5, n° 1, p. 7-74.
- BRAXMEYER N., GUILLAUME J.-C., LAIREZ T. & LÉVY J.-F. (2005). « Les pratiques d'évaluation des enseignants du collège ». *Les Dossiers*, n° 160. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- CHAMBERS B. A. & SCHMITT N. (2003). « Inequity in the performance evaluation process: how you rate me affects how i rate you ». *Journal of personnel evaluation in education*, vol. 16, n° 2, p. 103-112.
- CHATEL É. (1998). « La notation par les professeurs de lycée : variations selon les disciplines et les situations ». *Éducation et Formation*, n° 53, p. 51-63.
- COGÉRINO G. (2002). « Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement ». *STAPS*, n° 59, p. 23-42.
- COVINGTON M. V., SPRATT M. F. & OMELICH C. L. (1980). « Is effort enough, or does diligence count too? Student and teacher reactions to effort stability in failure ». *Journal of educational psychology*, vol. 72, n° 6, p. 717-729.
- CRAHAY M. (2006). « L'évaluation des élèves entre mesure et jugement ». In G. FIGARI & L. MOTTIER-LOPEZ, *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan, p. 132-138.
- CROOKS T. J. (1988). « The Impact of classroom evaluation practices on students ». *Review of educational research*, vol. 58, n° 4, p. 438-481.

- DAUVISIS M.-C. (1999). « Valeurs latentes des pratiques d'évaluation certificative ». *Spirale*, n° 23, p. 231-242.
- DAUVISIS M.-C., DROYER N., FROSSARD G. & MILLOT J. (2005). *L'évaluation en classe : pratiques et cadres de légitimation*. Actes du colloque international : « Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs ». Reims, 24-26 octobre 2005, [CD-Rom], ADMEE-Europe, Reims.
- DAUVISIS M.-C., MILLOT J., FROSSARD G. & DROYER N. (2003). *L'équité : un idéal, mais quelle réalité dans les pratiques d'évaluation dans les Bacs ?* Actes du colloque international : « Évaluation : entre efficacité et équité », 3-6 septembre 2003, [CD-Rom], ADMEE-Europe, Liège.
- DAVID B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- DAVID B. (2003). « La certification en EPS ». In C. AMADE-ESCOT (dir.), *Didactique de l'EPS. État des recherches*. Paris : *Revue EPS*, p. 279-306.
- DAVID B. (2004). *Évaluation et notation en éducation physique et sportive. Regard sur la formation et perspectives de recherche*. Paris : INRP.
- DEUTSCH M. (1975). « Equity, Equality and Need: What Determines which Values Will Be Used as the Basis of Distributive Justice ». *Journal of social issues*, vol. 31, n° 3, p. 137-139.
- DEUTSCH M. (1979). « Education and distributive justice: some reflections on grading systems ». *American Psychologist*, vol. 34, n° 5, p. 391-401.
- DUBET F. (2000). « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse ». *L'année sociologique*, vol. 50, n° 2, p. 383-408.
- FELOUZIS G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- GILLY M. (1980). *Maître-élèves : rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- GILLY M. (1986). « L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel ». In J.-M. DE KETELE, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, p. 71-90.
- GIMONNET B. (2007). *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*. Paris : L'Harmattan.
- GREENBERG J. (1990). « Organizational justice: yesterday, today, and tomorrow ». *Journal of management*, vol. 16, n° 2, p. 399-432.
- HAY P. J. (2005). « Making judgements – student ability and assessment in physical education ». *Journal of physical education*, vol. 38, n° 1, p. 41-50.
- LEVENTHAL G. S. (1980). « What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships ». In K. GERGEN, M. GREENBERG & R. WILLIS, *Social Exchange: Advances in Theory and Research*. New York : Plenum, p. 27-55.
- MACDONALD D. & BROOKER R. (1997). « Assessment issues in a performance-based subject: a case study of physical education ». *Studies in educational evaluation*, vol. 23, n° 1, p. 83-102.
- MATANIN M. & TANNEHILL D. (1994). « Assessment and grading in physical education ». *Journal of teaching in physical Education*, vol. 13, n° 4, p. 395-405.
- MATTEUCCI M. C. & GOSLING P. (2004). « Italian and French Teachers faced with pupil's academic Failure: the "norm of effort" ». *European journal of Psychology of Education*, vol. 19, n° 2, p. 147-166.
- MATTEUCCI M. C. (2007). « Teachers facing School Failure: the social Valorisation of Effort in the School Context ». *Social Psychology of Education*, vol. 10, n° 1, p. 29-53.
- MERLE P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- MERLE P. (1998a). « Les recherches sur la notation des élèves ». *Éducation et formation*, n° 53, p. 7-17.
- MERLE P. (1998b). « Équité et notation : l'expérience subjective des lycéens ». *Carrefours de l'éducation*, n° 5, p. 61-79.
- PERRENOUD P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- PERRENOUD P. (1986). « L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles ». In J.-M. DE KETELE, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, p. 11-30.
- RASINSKI K. A. (1987). « What's fair is fair – Or is it? Value differences underlying public views about social justice ». *Journal of personality and social Psychology*, vol. 53, n° 1, p. 201-211.
- REYNA C. & WEINER B. (2001). « Justice and utility in the classroom: an attributional analysis of the goals of teachers' punishments and intervention strategies ». *Journal of educational Psychology*, vol. 93, n° 2, p. 309-319.
- SARRAZY B. (2000). « Les bulletins scolaires ne servent-ils qu'à évaluer les compétences des élèves ? Contribution à l'analyse des fonctions didactique et pédagogique des appréciations ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 3, p. 51-77.
- SEBATANE E. M. (1998). « Assessment and classroom learning: a response to Black & William ». *Assessment in Education*, vol. 5, n° 1, p. 123-130.
- SKITKA L. J. & CROSBY F. J. (2003). « Trends in the social psychological study of justice ». *Personality and social Psychology review*, vol. 7, n° 4, p. 282-285.
- TATA J. (1999). « Grade distributions, grading procedures and students' evaluations of instructors: a justice perspective ». *The Journal of Psychology*, vol. 133, n° 3, p. 263-271.
- THIBAUT J. & WALKER L. (1975). *Procedural Justice: a psychological Analysis*. Hillsdale : Erlbaum.
- TYLER T. R. (2000). « Social Justice: Outcome and Procedure ». *International Journal of Psychology*, vol. 35, n° 2, p. 117-125.
- VEAL M. L. (1988). « Pupil assessment perceptions and practices in secondary teachers ». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 7, n° 4, p. 326-342.
- VIGNERON C. (2006). « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 111-124.
- WALSTER E., WALSTER G. W. & BERSCHIED E. (1978). *Equity: Theory and social Research*. Boston : Allyn & Bacon.
- WEINER B. (2003). « The Classroom as a courtroom ». *Social Psychology of Education*, vol. 6, n° 1, p. 3-15.