

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**ANALYSE DES CONCEPTIONS DES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION ET LA QUESTION DU GENRE DES EDUCATEURS PHYSIQUES ALGERIENS**

**Hakim Hariti\*, Jaouad Alem\*\*, Fahima Lammari\***

\* *Laboratoire de Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques SPAPSA, université d'Alger 3, Algérie, hhariti@yahoo.fr ; lammariifa@yahoo.fr*

\*\* *École des sciences de l'activité physique. Université Laurentienne, jalem@laurentienne.ca*

---

**Mots-clés :** *évaluation, le genre, éducation physique, conceptions*

**Résumé.** *De multiples facteurs sont à envisager comme source des inégalités entre l'évaluation des filles par rapport à leurs homologues masculins en éducation physique et sportive (EPS). Les épreuves d'évaluation en EPS valorisent le masculin, cette valorisation, se manifeste sous différentes formes notamment au niveau des contenus enseignés et évalués qui sont très souvent des contenus masculins. En EPS, les enseignants, interagissent différemment avec les filles et les garçons selon leur genre. Les enseignantes interviennent davantage sur les compétences des élèves, tandis que leurs homologues masculins gèrent davantage leur organisation. Dans ce contexte problématique de l'influence du genre de l'enseignant d'EPS sur l'évaluation des élèves, notre recherche tente d'éclairer les conceptions enseignantes des fonctions de l'évaluation et l'influence de leur genre dans leurs interactions lors de la pratique de l'évaluation en Algérie.*

---

## **1. Introduction**

Aujourd'hui, la plupart des chercheurs s'accordent avec l'idée que l'évaluation repose sur un processus multidimensionnel et multiréférentiel aux mécanismes complexes (Mottier & al, 2009) et qu'elle peut poursuivre des visées différentes (formative, certificative, pronostique, normative, informative). En Algérie, diverses formes de l'évaluation des enseignements en EPS semblent mettre l'accent sur une approche techniciste de l'action. La dimension idéale de l'acte évalué laisse présupposer qu'un outil bien construit augmente la précision et l'objectivité de la démarche évaluative (Hariti, 2011).

Les conceptions de l'évaluation par les enseignants d'EPS sont teintées d'idéologies, elles se nourrissent d'éléments divers : du vécu autant que de l'élève, de la formation initiale, de l'expérience d'enseignement, des théories d'apprentissage, de la culture, de la société, de la religion... Ces conceptions « *ne sauraient ainsi être confondues avec les représentations, les idéologies ou les théories, (...), les conceptions bien qu'étant des idées peuvent être situées au plus près des pratiques* » (Gougeon, 1993, 153).

Les recherches qui s'intéressent aux croyances, aux valeurs et aux modalités liées à l'évaluation des enseignements, se focalisent principalement sur le point de vue de l'enseignant. Elles indiquent qu'une grande majorité d'enseignants distinguent assez clairement les fonctions formative et certificative de l'évaluation (Issaieva & al, 2010 ; Soussi & al, 2006). Il semblerait que les enseignants privilégient une conception normative au détriment d'une approche critériée (Crahay, 2006), parce que la grande difficulté en EPS pour avoir une évaluation objective est la définition et l'application des critères et des standards d'évaluation (David, 2000 ; MacDonald & al, 1997). L'identification des erreurs, l'émission d'hypothèses explicatives sur leurs sources, l'anticipation d'actions pour y remédier sont alors au cœur du processus évaluatif : c'est sans doute dans l'exercice de la fonction de régulation que le professionnalisme de l'enseignant se

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

révèle le plus (De Ketele, 2010), mais cela peut produire des erreurs de certification des acquis (Cleuziou, 2005).

De multiples facteurs ont été envisagés comme source des inégalités entre les évaluations des filles et des garçons en EPS (Cogérino, 2005). Les épreuves d'évaluation en EPS valorisent le masculin ; cette valorisation, se manifeste sous différentes formes notamment au niveau des contenus enseignés et évalués qui sont très souvent des contenus masculins. Les attentes et les interventions de l'enseignant d'EPS favorisent des attitudes de domination des garçons vis-à-vis des filles qui sont en retrait, (Lentillon, 2007). Le sport constitue un excellent indicateur de la représentation du corps et du statut accordé à la femme dans la logique des sociétés de structure patriarcale du Maghreb (Tili, 2002, p.53).

Les enseignants d'EPS interagissent différemment avec les filles et les garçons selon leur genre (Trottin & al, 2009). Les hommes interagissent davantage avec les filles tandis que les femmes interagissent plus fréquemment avec les garçons (Weiller & al, 2000). Mais, Macdonald, (1990). constate que les femmes interviennent davantage sur les compétences des élèves, tandis que les hommes gèrent davantage leur organisation

Cette première revue de la littérature scientifique permet de poser la question de recherche suivante : quelles sont les conceptions enseignantes d'EPS des fonctions de l'évaluation et la place du genre dans leurs interactions lors de la pratique de l'évaluation en Algérie ?

## **2. L'évaluation en EPS**

### ***2.1 Les fonctions de l'évaluation de régulation***

Le processus d'enseignement-apprentissage est devenu résolument un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, signifiant par là qu'il est quasiment impossible d'enseigner efficacement pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus (Gerard & al, 2011). On peut aisément proposer diverses classifications ou typologies relatives à l'évaluation, classiquement elle est fondée à la fois sur le type de décision à prendre et sur le moment où l'évaluation est pratiquée. A partir de cette classification, on peut distinguer au moins trois fonctions principales de l'évaluation : évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre ; évaluer pour améliorer une action en cours ; évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée (De Ketele, 2010). La professionnalisation des enseignants dans le domaine de l'évaluation a longtemps été tributaire d'une conception démonstrative des savoirs, laquelle permettait aux formateurs et chercheurs de développer les théories de l'évaluation et de postuler leur transfert dans des situations pratiques (Jorro, 2013). Les pratiques qui visent le développement professionnel des acteurs prennent aujourd'hui une autre voie, celle de l'accompagnement des acteurs (Charlier & al, 2011 ; Robin & al, 2011).

La « régulation » qui est utilisé dans de nombreux domaines (Develay ,2007) notamment en EPS, à pour but de fournir à l'enseignant et à l'élève un feed-back sur le degré de maîtrise atteint et sur les difficultés rencontrées. Il désigne alors des processus cognitifs et métacognitifs caractérisant le processus d'apprentissage (Laveault, 2007; Piaget, 1974) ainsi que certaines actions et interventions de l'enseignant (Allal, 2007). Les compétences évaluatives participent à la mise en œuvre de l'activité. Ensuite parce qu'elles s'élaborent à partir des savoirs communicationnels assurant la possibilité de médiations entre évalués et évaluateur et plus encore la possibilité de régulations (Allal, 2007 ; Crahay, 2007). La pratique et l'évaluation relèvent donc d'un système cognitif indexical dans un contexte socio-informationnel organisé (Agostinelli, 2010).

Ce contrôle, aussi peu formaliste que possible, peut déboucher sur une reprise d'explication, une modification de la démarche didactique, des exercices correctifs de la réalisation de l'habileté motrice, il ne s'agit pas de certifier par une note, mais bien d'aider l'élève à progresser. L'évaluation scolaire est donc un processus complexe qui peut très rapidement être détourné de sa

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

vocation première – faire sortir la valeur des acquis scolaires – pour devenir un outil de sélection, de sanction ou de (dé)motivation (Gérard, 2013).

Les régulations didactiques peuvent aussi être portées sur les stratégies d'apprentissage des élèves (Fayol & al, 1994). Des recherches réalisées en milieu scolaire notamment en EPS, montrent que les élèves réussissent mieux lorsque la régulation ou le guidage est d'ordre technique (Andrieu & al, 2004 ; Bouthier, 1986 ; David, 1993 ; Grandaty & al, 2008 ; Paolacci, 2008), seulement cette régulation est dépendante des compétences communicationnelles et qui sont de l'ordre du savoir interagir avec autrui, cette régulation est interactive parce qu'ils permettent à l'évalué de comprendre la nature de l'erreur, ou encore d'approfondir une situation vécue. Seulement en EPS les activités sportives proposées aux élèves sont de natures différentes et la nature des activités semble apparaître comme un facteur à prendre en compte dans l'étude des interactions (Trotin & al, 2009). Mais on peut se demander si la construction de ce type de référentiels permet d'intégrer, de manière délibérée ou incidente, certaines attentes des enseignants à l'égard des élèves (Cogérino, 2002).

La notion de « vraie note », mesure exacte de la compétence scolaire, n'est qu'une construction statistique. Elle se démarque de la « note juste », définie par l'application consciencieuse des critères d'appréciation ou de l'interprétation des critères de notation. L'objectivité de l'évaluation est une attitude plus qu'une technique. Cette notion de « note juste » est en difficultés par rapport aux inégalités entre filles et garçons en EPS liées à la connotation masculine de l'EPS (Arnaud & al, 1996), aux situations d'apprentissage qui favorisent les garçons (Vigneron, 2005), aux motivations différentes quand à la pratique de certains sports entre filles et garçons (Fontayne & al, 2001), à la répartition sociale différenciée des pratiques sportives (Louveau, 2004 ) et les perceptions d'inégalités par les filles et les garçons (Nicaise & al, 2007).

Privilégier la régulation en cours d'apprentissage, c'est fonder davantage de stratégies éducatives sur le dispositif didactique lui-même et en particulier sur deux autres mécanismes qui n'exigent pas l'intervention constante du maître : la régulation par l'action et l'interaction et l'autorégulation d'ordre métacognitif. Des auteurs mettent néanmoins l'accent sur des critères qualitatifs de ce guidage technique au regard du moment d'apprentissage (Altet, 1994 ; Dhellemmes, 1991), du type d'habileté (Delignières, 1991) ou du niveau et de l'expérience des élèves (Kohler, 2002). Ce sont les liens entre « perception » et apprentissages moteurs qui sont ici en question. Au-delà de la nature des activités physiques proposées, ou les filles pratiquent plus les sports dits masculins que la pratique des garçons des sports dits féminins comme le souligne certaines recherches (Vigneron, 2006 ; Terret & al, 2006), il s'agit aussi des modalités de pratique privilégiées. Les enseignants d'EPS privilégient un contenu d'apprentissage où prédomine largement une logique d'affrontement propre à la pratique sportive de compétition (Combaz & al, 2008).

### ***2.2 Les conceptions de l'évaluation et la question du genre***

Abordant le concept de conception, une revue de la littérature montre différents termes qui lui sont liés d'une façon ou d'une autre : croyances, connaissances, théories personnelles, perspectives, préconceptions, théories implicites, perceptions, attitudes, dispositions. Bien que ces termes aient des définitions différentes, ils sont difficilement différenciables (Crahay & al, 2010). Dans sa revue de la littérature, Panaires (1992) les considère d'ailleurs comme interchangeables. La place du genre dans les recherches des conceptions n'est pas neutre, en effet les différences de comportements, de valeurs, d'attitudes, d'occupations mais aussi de rôles sociaux entre hommes et femmes sont la conséquence d'une socialisation différenciée selon le sexe, transmise par les parents, les pairs, les médias et toutes les instances éducatives (Cogérino & al, 2010).

Les conceptions des enseignants en EPS teintées d'idéologies, se nourrissent d'éléments divers : le vécu autant que de l'élève, la formation initiale, l'expérience d'enseignement, théories d'apprentissage, la culture, la société, la religion... Ces conceptions « ne sauraient ainsi être

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

*confondues avec les représentations, les idéologies ou les théories, (...), les conceptions bien qu'étant des idées peuvent être situées au plus près des pratiques* » (Gougeon, 1993, 153).

En outre les conceptions peuvent être alimentées par une réflexion sur les contenus à enseigner ou la performance attendue de la part des élèves. Les travaux de (Brophy & al, 1986) décrivent précisément ces effets d'attente chez les enseignants. Pour chacun de ses élèves, le maître attend un comportement et des performances. Ainsi certains travaux (Amade-Escot, 1991 ; Gal, 1995 ; Soler, 1994) ont montré que les conceptions ont une influence à la fois sur le choix des contenus enseignés mais aussi sur les procédures de régulation des apprentissages des élèves aux cours des séances d'EPS. De plus ces conceptions peuvent être différentes selon le genre de l'enseignant en matière de justice « équité de la note », en effet : les femmes semblent plus généreuses, moins justes que les hommes ; elles tendent à rechercher l'égalité alors que les hommes tendent à rechercher l'équité dans la distribution des récompenses ; elles tendent à s'attribuer une rétribution moindre lorsque les prestations des différents acteurs sont égales ; elles font des choix moins extrêmes que les hommes ; elles adoptent un comportement orienté vers la cohésion de groupe, (Kellerhals & al, 1988).

Des recherches sur les effets des perceptions et des représentations des enseignants en classes mixtes (Baudoux & al, 1995 ; Durand-Delvigne, 1995 ; Mosconi, 1995 & Zaidmann, 1995) , montrent comment les garçons sont considérés comme des sous-réalisateurs, appréciés pour leur dynamisme et leur singularité, et destinataires d'interactions nombreuses et variées , même si les enseignants tendent à négliger l'impact des facteurs sociaux (Vigneron, 2006). En EPS, comme dans les pratiques sportives en général, l'impact des ressources ou des capacités initiales des élèves sur leur performance renvoie à des éléments à forte détermination génétique, hormonale, et à des déterminants sociaux (Cogérino & al, 2008). Les filles renvoient une image positive à l'enseignant de son travail : appliquées, persévérantes, discrètes, elles reçoivent cependant moins d'interactions et celles-ci valorisent davantage la présentation que les résultats. C'est donc tout un curriculum caché, différencié selon le sexe des élèves qui est ainsi transmis (Couchot-Schiex & al, 2009).

Toute évaluation navigue entre trois pôles de contraintes : le pôle réglementaire et institutionnel, celui des coutumes didactiques et le système personnel de valeurs (Dauvisis & al, 2005). Dans ce contexte là des recherches développées à propos de la mixité en EPS (Terret & al, 2006) montrent que les enseignants (es) accordent une attention variable à la question du masculin et féminin : le niveau de diplôme, l'ancienneté et l'âge sont des facteurs susceptibles d'avoir une incidence sur l'attention particulière accordée par l'enseignant(e) à la question de la mixité des genres dans l'enseignement. Sientop (1983) souligne les préjugés et les injustices à l'égard des filles, il interpelle les enseignants d'EPS sur les clichés rapides associés aux concepts de masculinité et féminité. Dans ce contexte là des recherches ont mis en évidence les difficultés liées aux modalités concrètes de sa mise en œuvre, premièrement par la nature des situations d'apprentissages qui mettent en difficultés les filles (Davisse & al, 1987 ; Moreno, 2006) et en deuxième temps par les interactions en séance d'EPS qui sont plus avec les garçons que les filles. Cela peut avoir une incidence sur l'investissement et la réussite de ces dernières (Couchot-Schiex & al, 2005). Cette incidence négative ne peut-être éviter dans ce cas là que si les filles acceptent d'adhérer à la logique d'affrontement liée aux sports de compétition (Davisse, 2006), en influençant leurs attitudes à l'égard des sports pratiqués en établissements scolaire.

Par ailleurs, beaucoup reste à éclaircir sur la manière dont les enseignants (es) perçoivent et conçoivent l'expérience des filles, leur inactivité apparente, les raisons de leur décrochage à l'égard de la discipline EPS et de l'activité physique en général (Rich, 2004), mais aussi et surtout il reste à déterminer l'influence de l'identité sexuée de l'enseignant sur ses propres conceptions des fonctions de l'évaluation en EPS.

Quelles sont donc les conceptions enseignantes d'EPS des fonctions de l'évaluation et la place du genre dans leurs interactions lors de la pratique de l'évaluation en Algérie ?

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

### **3. Méthodologie**

#### ***3.1 Prélèvement et traitement des données de l'observation vidéo***

Les observations ont eu lieu pendant les cours d'EPS (au lycée) de la région centre de l'Algérie ; les 10 enseignants observés, dont cinq femmes, ont une expérience professionnelle de plus de 10 ans. La durée moyenne de l'observation est 1h30mn (c'est la durée de deux séances d'EPS groupées en une seule unité de temps de 45mn chacune). Les deux séances sont filmées entièrement grâce à une caméra haute définition, placée de sorte à avoir une vue d'ensemble du lieu de pratique. Les 10 enseignants et enseignantes étaient observés durant 12 séances non consécutives : durant le premier semestre de l'année scolaire 2012/2013.

La méthode nécessite un premier travail conjoint de découpage et de dénomination de la leçon d'EPS, de ce fait la séance était divisée en trois parties : la prise et mise en train, le corps de la séance et la troisième et dernière partie, le retour au calme ; pour notre étude nous n'avons analysé en premier lieu que le corps de la séance ou nous avons divisé son contenu en quatre situations pédagogiques : apprentissage, orientation, régulation et certification,.

Les résultats obtenus ont été analysés en fonction du temps selon la nature de l'APSA et le genre de l'enseignant. Dans un second lieu on s'est intéressé aux interactions de l'enseignant en fonction de leurs fréquences selon leur genre et selon le genre de l'élève. Sachant que les deux séances réglementaires d'EPS en Algérie sont regroupées en une seule unité de temps, on a observé chaque séance à part en fonction d'une APSA « sport collectifs : SC » et l'autre « sport individuel : SI », avec une fréquence d'une séance au début du cycle une séance à la fin du cycle et trois séances en milieu du cycle et ce pour chacune des deux APSA.

#### ***3.2 Prélèvement et traitement des données du contenu des conceptions***

Pour identifier les conceptions des enseignants nous avons repris un questionnaire de Hariti (2011,2013) qui avait été distribué à un échantillon de 200 enseignants d'EPS des lycées de la région centre de l'Algérie dont 40 femmes ayant trois ans d'expérience et plus.

Les enseignants qui ont participé à cette étude ne figurent pas dans cet échantillon. Les démarches habituelles propres à l'enquête par questionnaire (entretiens exploratoires, sollicitation d'experts, pré-tests) ont débouché sur la construction d'un questionnaire sous forme de questions fermées « d'auto-évaluation » pour lesquelles il s'agit d'ordonner les items selon une échelle de likert en 5 points (entièrement d'accord, moyennement d'accord, neutre, d'accord, pas du tout d'accord).

4 questions ont été présentées aux enseignants, elles s'articulent avec le cadre théorique de la manière suivante : trois questions traitent des fonctions de l'évaluation, la fonction d'orientation (diagnostique, planification et organisation), la fonction de régulation (contrôle, réorganisation et information) et la fonction certificative (contrôle, certification et information) ; la 4<sup>ème</sup> et dernière question traite de l'attribution de la note et plus spécialement sur les procédures adoptées (choix des épreuves d'évaluation : test, épreuves conçues...).

Le recours à une analyse hiérarchique de rang (sur une échelle de 1 à 5), permet d'opérer des tris parmi les items sélectionnés par les enseignants d'EPS interrogés. Le travail d'interprétation consiste à inférer des conceptions des enseignants à partir des données fournies par l'outil statistique, en rapport avec les fonctions de l'évaluation et ses épreuves en fonction du genre de l'enseignant.

### **4. Analyse des résultats**

#### ***4.1 L'analyse des conceptions de l'évaluation***

L'analyse du questionnaire a permis de conclure que des enseignants d'EPS conçoivent l'évaluation comme une régulation ou une certification selon ces fonctions en relation avec sa

## **Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

démarche. Pour l'évaluation initiale, les enseignants la conçoivent comme une *fonction de diagnostic* des acquis antérieurs [(75% pour les femmes avec entièrement d'accord), (77% pour les hommes avec entièrement d'accord)], cela trouve sa justification dans la non spécialisation des enseignants en matière d'enseignement d'une APSA donnée et le non respect du suivi de l'enseignant à sa classe sur l'ensemble du parcours au lycée ; mais qu'en est-il des deux autres sous-fonctions de l'évaluation initiale: la planification et l'information pour lesquelles les enseignants et les enseignantes ne lui trouvent pas d'intérêt. De ce fait, on se pose la question sur le référentiel sur lequel ses enseignants se sont basés pour établir leurs objectifs et leur contenu d'enseignement. Si ce n'est classé leurs élèves sur une échelle de rang.

Pour l'évaluation de régulation ou comme préfère l'appeler les enseignants : l'évaluation *formative*, les conceptions des deux genres d'enseignants (96% entièrement d'accord), se réfèrent aux trois sous-fonctions : contrôle, réorganisation et information. De même pour la fonction certificative de l'évaluation selon sa démarche, pas d'anomalie, les deux genres d'enseignants possèdent une bonne conception de l'évaluation certificative avec ces deux sous-fonctions : contrôle et information/certification.

Les outils d'évaluations utilisés par les enseignants pour certifier les acquis des élèves étaient en grande majorité des outils d'évaluations normatives telles que les nomogrammes et la cible pour les deux genres [(81% pour les femmes), (87% pour les hommes)]. Ce qui pourrait être considéré comme facteur d'inégalité entre les sexes et contribuer peut-être à la délivrance d'une « note non juste », parce ce type d'outils d'évaluation fait émerger les différences « biologiques » entre filles et garçons.

### **4.2 L'analyse de l'évaluation de régulation et des interactions**

La majorité du temps de la *séance introductive* été consacré aux SI indépendamment du genre de l'enseignant [(41mn sur 1h07mn pour les femmes), (44mn sur 1h05mn pour les hommes)], avec des situations pédagogiques d'orientation [(57% pour les femmes), (58% pour les hommes)] et de régulation [(33% pour les femmes), (38% pour les hommes)] pour les sports collectifs. Pour les sports individuels c'était des situations pédagogiques de certification [(80% pour les femmes), (79% pour les hommes)]. On a aussi constaté qu'il y avait plus d'interaction en SI (tableau n°1) avec les garçons que les filles pour les deux genres d'enseignants.

			Fréquences d'interactions						$\chi^2$	
			Fille seule	Filles en groupe	Garçon seul	Garçons en groupe	Mixte			
Corps de la leçon	F	SC	22	7	13	5	31	15.775	21.072	
		SI	66	11	91	7	46	5.497		
	H	SC	19	10	11	8	31	26.139	36.675	
		SI	55	6	85	4	46	10.536		

Tableau n°1: Présentations des résultats de l'observation des interactions de la *séance introductive* en fonction du genre de l'enseignant (F : femme, H : homme), du genre de l'élève et de la nature des sports (SC : sports collectifs, SI : sports individuels).

Pour les *séances intermédiaires*, la majorité du temps été consacré aux SC indépendamment du genre de l'enseignant [(46mn sur 1h04mn pour les femmes), (42mn sur 1h02mn pour les hommes)], avec des situations pédagogiques d'apprentissages pour les deux types de sports [(68% SC & 65% SI pour les femmes), (69% SC & 66% SI pour les hommes)] et de régulation aussi pour les deux types de sports [(20% SC & 30% SI pour les femmes), (22% SC & 25% SI pour les

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

hommes)]. Pour les sports individuels c'était des situations pédagogiques de certification [(80% pour les femmes), (79% pour les hommes)]. On a aussi constaté qu'il y avait plus d'interaction avec les garçons que les filles chez les enseignants pour les deux types de sports, mais cette fois-ci les enseignantes avaient plus d'interactions avec les garçons en SI et plus d'interactions avec les garçons en SI (tableau n°2).

			Fréquences d'interactions						$\chi^2$	
			Fille seule	Filles en groupe	Garçon seul	Garçons en groupe	Mixte			
Corps de la leçon	F	SC	19	21	47	23	41	3.487	8.805	
		SI	15	5	30	10	39	5.318		
	H	SC	22	28	60	32	55	2.352	6.215	
		SI	17	10	46	12	35	3.863		

Tableau n°2: Présentation des résultats de l'observation des interactions des *séances intermédiaires* en fonction du genre de l'enseignant (F : femme, H : homme), du genre de l'élève et de la nature des sports (SC : sports collectifs, SI : sports individuels).

Enfin pour la *séance finale* la majorité du temps était consacré aux SI indépendamment du genre de l'enseignant [(51mn sur 1h05mn pour les femmes), (50mn sur 1h04mn pour les hommes)], avec des situations pédagogiques d'apprentissages pour les SC [(90% pour les femmes), (91% pour les hommes)] et de certification pour les SI [(89% pour les femmes), (90% pour les hommes)]. Presque les mêmes constatations précédentes, il y avait plus d'interaction en SI avec les garçons que les filles pour les deux genres d'enseignants (tableau n°3).

			Fréquences d'interactions						$\chi^2$	
			Fille seule	Filles en groupe	Garçon seul	Garçons en groupe	Mixte			
Corps de la leçon	F	SC	18	5	21	9	41	11.756	17.999	
		SI	45	9	73	11	39	6.243		
	H	SC	15	12	26	18	24	9.919	15.068	
		SI	49	11	69	15	39	5.149		

Tableau n°3: Présentations des résultats de l'observation des interactions de la *séance finale* en fonction du genre de l'enseignant (F : femme, H : homme), du genre de l'élève et de la nature des sports (SC : sports collectifs, SI : sports individuels).

## 5. discussion et conclusion

L'analyse des conceptions des fonctions de l'évaluation a montré que les enseignants indépendamment de leur genre ont des connaissances théoriques sur la matière, exception faite sur la fonction d'orientation de l'évaluation en début de la séquence d'apprentissage ou les enseignants n'utilisent les données de l'évaluation que pour l'établissement des acquis. Ainsi la compétence à évaluer est un indicateur pertinent rendant compte de la compétence à enseigner, et par conséquent de la professionnalité de l'enseignant (Bourdoncle, 2000). Seulement le problème réside dans la certification des acquis « notamment l'attribution de notes » qui était basé sur des

## **Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

épreuves dites « normatives ou de performance » issues des épreuves athlétiques SI, alors que la plus grande partie du temps des séances intermédiaires était consacrée à l'apprentissage et à la régulation technique en SC. L'évaluation certificative intervient lorsqu'il faut attester la maîtrise par un élève des objectifs de la formation (Gérard, 2013), cette régulation peut-être expliquée par certaines recherches qui montrent que les élèves réussissent mieux lorsqu'ils sont guidés techniquement (Andrieu & al, 2004; Grandaty & al, 2008 ; Paolacci, 2008), mais la quête de performance peut mettre en difficultés les filles. Des recherches ont montré que *la majorité des filles se situe relativement à distance de ce modèle qui les mettent en difficulté* (Cogérino, 2006 ; Moreno, 2006) ; des recherches ont aussi démontré que l'impact des ressources ou des capacités initiales des élèves sur leur performance renvoie à des éléments à forte détermination génétique ou hormonale. (Cogérino & al, 2008). Ainsi, la note n'est pas le reflet de la prestation de l'élève, mais dépend essentiellement de la modalité de notation adoptée par l'enseignant (Cleuziou, 2005).

Pour les interactions qu'elle soit verbale ou non verbale sans se soucier de leurs contenu ou nature, elles étaient plus dirigées vers les garçons que les filles indépendamment du sexe de l'enseignant, surtout dans les deux séances introductives et finales qui ont plus une vocation évaluative que d'apprentissage. Or, l'évaluation en EPS est le domaine dans lequel les élèves perçoivent le plus d'injustices, plus qu'au niveau des interventions de l'enseignant, des interactions avec les pairs de la classe ou des activités pratiquées en EPS (Lentillon-Kaestner, 2008).

En guise de conclusion comme le souligne Merle (1996), l'appréciation de la justice de l'évaluation est spécifique à chacune des disciplines d'enseignement et l'EPS est une discipline à forte connotation masculine, elle est justifiée même par la nature des pratiques de référence issues majoritairement des activités physiques et sportives (APS) et du sport, ou les comportements, activités, niveaux de réussite y sont souvent différenciés entre filles et garçons (Cleuziou, 2000 ; Vigneron, 2006). On estime donc que l'enseignement de l'EPS *indépendamment de son genre, ne se caractérise pas indépendamment du genre des élèves, en définitive ; il se caractérise plutôt par un curriculum « masculiniste »* (Terret & al, 2006).

### **Bibliographie**

- Agostinelli, S. (2010). Communication, action et technologie : quelle évaluation des pratiques ? , Communication et organisation [En ligne], 38 | 2010, mis en ligne le 01 décembre. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/1368> DOI.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation, In L. Allal, & L.L. Mottier (Eds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Amade-Escot, C. (1991). *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'Education Physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*, thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse3.
- Andrieu, B. & Bourgeois, I. (2004). Les interactions langagières tuteur/élèves en travaux personnels encadrés. *Aster*, 38, 69-90.
- Arnaud, P. & Terret, T. (1996). *Histoire du sport féminin. Sport masculin - sport féminin : éducation et société*, 2, Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, 7-24.
- Baudoux, C. & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles, *Revue française de pédagogie*, n° 110, 5-15.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs » , Recherches et Formation, formes et dispositifs de la professionnalisation, n° 35. Paris : INRP, 117-132.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In EPS : Contenus et didactique, Paris, SNEP, 85-90.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement, In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375), New York : Macmillan.
- Charlier, E. & Biemar, S. (2011). Accompagner un agir professionnel. Bruxelles: De Boeck.
- Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes, In B. David (Ed), *Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 77-124), Paris : INRP.
- Cleuziou, J.P. (2005). Construction des épreuves d'évaluation et arrangements évaluatifs en EPS, In B. David (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 27-40). Paris, INRP.



**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

- Cleuziou, J.P. (2005). Construction des épreuves d'évaluation et arrangements évaluatifs en EPS, in S. Brau-Antony, & J.P. Cleuziou (Eds.), *L'évaluation en EPS : Concepts et contributions actuelles* (pp. 107-138), Paris : Editions Actio.
- Cogérino, G. (2005). Filles et garçons en EPS. Paris, *Éditions Revue EP.S.*
- Cogérino, G. (2006). La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité, in G. Cogérino (Ed.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations* (pp. 9-27), Paris : Éditions de la Revue EPS.
- Cogérino, G. & Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et norme d'effort, *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122
- Cogérino, G. & Mansey, M. (2010). Image du corps, idéal corporel et féminité hégémonique chez les enseignantes d'EPS, *Tréma*, 32, 95-110.
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive, *Travail, genre et sociétés*, 20(2), 129-150.
- Couchot-Schiex, S. & Trotin, B. (2005). Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre, in G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 163-179), Paris : Éditions de la Revue EPS.
- Couchot-Schiex, S., Cogérino, G. & Coltice, M. (2009). Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité, *Carrefours de l'éducation*, 27 (1), 169-182.
- Crahay, M. (2006). « L'évaluation des élèves entre mesure et jugement ». In G. Figari & L. Mottier (Eds), *recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 132-138), Paris : L'Harmattan.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.45-70), Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172. URL : <http://rfp.revues.org/2296>.
- 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.
- David, B. (1993). Place et rôles des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby, thèse de doctorat, Université Paris-11.
- David, B. (2000). Regard d'enseignants d'EPS sur la certification, In B. David (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 27-40), Paris : INRP.
- Davisse, A. & Volondat, M. (1987). Mixité, pédagogie des différences et didactique, *Revue EPS*, n° 206, 53-56.
- Davisse, A. (2006). Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : de grands changements et de fortes permanences, in A. Dafflon-Nouvelle (Ed.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 287-301), Grenoble : PUG.
- De Ketele J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. XV, 25-37.
- Delignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation, *Echanges & Controverses*, 4, 29-42.
- Develay, M. (2007). Régulation et sens. In L. Allal & L. Mottier. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 235-246), Bruxelles: De Boeck.,
- Dhellemmes, R. (1991). Séances d'EPS et pratiques scolaires de l'athlétisme. In J. Marsenach (Ed), *Éducation physique et sportive : quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Durand-Delvigne, A. (1995). Jeu du soi et du genre : les effets structurels de la coéducation, *Les cahiers du MAGE*, n° 1, 9-16.
- Fayol, M. & Monteil, J-M. (1994). Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies. *Revue française de pédagogie*, 106, 91-110.
- Fontayne, P. & Sarrazin P. (2001). Genre et motivation dans le domaine du sport. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds), *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 277-296). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gal, N. (1995). Etude des modèles de représentation de la technique en natation chez des professeurs d'EPS, à travers leurs procédures d'enseignement. *Mémoire pour l'obtention du DEA STAPS non publié*, Université Montpellier I.
- Gerard, F.M. & Roegiers, X. (2011). Currículo e Avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes, In M.P. Alves & J.M. De Ketele (Eds.), *Do Currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp.143-158), Porto : Porto Editora.
- Gerard, F.M. (2013). « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée*, 153 (1), 75-92.
- Gougeon, Y. (1993). Quelques précisions sur les conceptions. In J.P Clément & M. Herr, *l'identité de l'éducation physique et sportive* (pp. 151-155), Clermont-Ferrand : AFRAPS.

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

- Grandaty, M. & Dupond, P. (2008). Médiation de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans le débat littéraire. Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans le cadre scolaire. In M.F. Carnus ; C. Garcia-Banc & A. Terrisse, *analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques* (pp. 233-252). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Hariti, H. (2011). Représentations de l'évaluation formative en EPS en Algérie, éditions universitaires européennes, Sarrebruck.
- Hariti, H. (2013). Conceptions du masculin et féminin en matière d'évaluation chez les enseignants de éducation physique et sportive, In *Actes du colloque " Les question vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada "*. Nantes : 5-7 juin 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).
- Issaieva, É. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations ». *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-62.
- Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite, *Revue française de linguistique appliquée*, 153 (1), 107-116.
- Kellerhals, J., Coenen-Huther, J. & Modak, M. (1988). Figures de l'équité : la construction des normes de justice dans les groupes. Paris : PUF.
- Kohler, M. (2002). Les démonstrations partielles : une technique corporelle pour une meilleure perception du geste, *thèse de doctorat*. Université Bordeaux 2.
- Laveault, D. (2007). De la régulation ou réglage : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissage, In L. Allal, & L.L. Mottier, *régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234), Bruxelles : De Boeck.
- Lentillon-Kaestner, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 75-76 (3), 79-91.
- Lentillon-Kaestner V. (2008). Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive », *Staps*, 79 (51), 49-66.
- Louveau, C. (2004). Pratiquer une activité physique ou sportive : persistance des inégalités parmi les femmes, *Recherches féministes*, 17(1), 39-76.
- Macdonald, D. (1990). The Relationship between the Sex Composition of Physical Education Classes and Teacher/Pupil Verbal Interaction, *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 152-163.
- Merle, P. (1996). L'évaluation des élèves: Enquête sur le jugement professoral, Paris: PUF.
- Moreno, C. (2006). Formes de mixité en EPS et inégalités de réussite entre filles et garçons, in G. Cogérino (Ed.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations* (pp. 40-54), Paris : Éditions de la Revue EPS.
- Mosconi, N. (1995). Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir, In M. De Manassein (Ed), *De l'égalité des sexes* (pp. 204-218). Paris : CNDP.
- Mottier, L.L. & M. Crahay (2009). Évaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes. Bruxelles : De Boeck.
- Nicaise, V., Fairclough, S.J., Bois, J., Davis, K.L. & Cogérino, G. (2007). Teacher feed-back and interaction in physical education: effects of student gender and physical activities. *European physical education review*, 13 (3), 319-337.
- Paolacci, V. (2008). Enseignement de la ponctuation au cycle 3 par un professeur des écoles stagiaire : étude de cas dans une classe de CM2. In M.F. Carnus ; C. Garcia-Banc C & A. Terrisse, *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques* (pp. 115-132), Grenoble: *La Pensée sauvage*.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct . *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Piaget, J. (1974). L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement. Paris : PUF.
- Rich, E. (2004). Exploring teachers'biographies and perceptions of girls'participation in physical education. *European physical education review*, 10 (2), 215-240.
- Robin, J.Y. & Vinatier, I. (2011). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto : Mayfield [2e éd.] ; trad. et adapt. par M. Tousignant & al.: *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Morin, G. (1991).
- Soler, A. (1994). Contribution à l'étude des connaissances du contenu chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *Mémoire pour l'obtention du DEA STAPS non publié*, Université Montpellier I.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, C. & Viry, G. (2006). EVALEPCOPO. Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général). Rapport du service de la recherche en éducation, Université de Genève. Disponible sur Internet à l'adresse : <[http:// edudoc.ch/record/3603/](http://edudoc.ch/record/3603/)> (consulté le 6 mai 2011).
- Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). Pratiques et représentations de la mixité en EPS, *Éditions de la Revue EPS*, Paris.

***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

- Tlili, F. (2002). Statut féminin, modèle corporel et pratique sportive en Tunisie, *STAPS*, 57(1), 53-68.
- Trottin, B. & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves », *STAPS*, 83(1), 69-85.
- Vigieron, C. (2005). Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. In G. Cogérino, (Ed.), *Filles et garçons en EPS (pp.125-162)*. Paris : Éditions Revue EP.S.
- Vigieron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.
- Weiller, K.H. & Doyle, E.J. (2000). Teacher-Student Interaction: An Exploration of Gender Differences in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(3), 43-45.
- Zaidmann, C. (1995). École, mixité, politiques de la différence des sexes ». In m. De Manassein (Ed.). *De l'égalité des sexes* (pp. 219-232). Paris : CNDP.