

## LES ÉLÈVES DE SECOND DEGRÉ FACE À L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

[Vanessa Lentillon-Kaestner](#)

De Boeck Supérieur | « Staps »

2008/1 n° 79 | pages 49 à 66

ISSN 0247-106X

ISBN 9782804157777

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-staps-2008-1-page-49.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Vanessa LENTILLON  
Docteur en Sciences et Techniques  
des Activités Physiques et Sportives  
Institut des Sciences du Sport  
et de l'Éducation Physique (ISSEP)  
Centre administratif de Vidy  
33, Route de Chavannes  
CH-1015 Lausanne  
Suisse  
Tél. : + 41 (0)21 692 36 16

## Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive

VANESSA LENTILLON

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

**MOTS-CLÉS :** evaluation, injustices perçues, éducation physique et sportive, collégiens, lycéens.

### **ABSTRACT: Second Degree Pupils View on the Evaluation in Physical Education**

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

**KEY WORDS:** evaluation, injustices perceived, physical education, pupils of middle and high schools.

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

formation ; ce n'est pas une évaluation continue mais ponctuelle. Elle se déroule à la fin d'un cycle d'enseignement d'une activité physique, sportive et artistique (APSA).

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

## 1. DES PROBLÈMES D'OBJECTIVITÉ AU NIVEAU DE L'ÉVALUATION EN EPS

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

### 1.1. Le choix des critères de notation

Bien que les programmes soient de plus en plus précis, les enseignants doivent souvent construire des grilles d'évaluation et le choix des standards de performance peut poser des problèmes. Pour construire des repères de notation cohérents, il ne suffit pas de se donner une échelle de notes. Il faut encore avoir une représentation des performances attendues des élèves. Cela peut paraître relativement simple dans des épreuves mesurées comme l'athlétisme, la natation ; cela est beaucoup plus difficile dans les épreuves comme les sports collectifs, les activités physiques artistiques (Cleuziou, 2005 ; MacDonald, & Brooker, 1997). Les enseignants montrent une attitude de doute face au choix d'observables, de repères et de critères qu'ils voudraient pertinents (Brau-Antony, 2000 ;

David, 2000). Dans la majorité des épreuves d'évaluation, les grilles de notation ne sont pas présentées à partir de conventions précises et explicites (Cleuziou, 2005). Ils disent rencontrer des difficultés pour séparer la performance de la maîtrise d'exécution dans certaines activités évaluées au baccalauréat (David, 2000b) et pour concevoir un référentiel pour les savoirs d'accompagnement (Abiven, Cogérino & Raguz, 2000). Cette imprécision de l'évaluation, tant au niveau de la maîtrise d'exécution qu'au niveau des connaissances d'accompagnement, nuit gravement à l'objectivité de l'évaluation en EPS.

### 1.2. L'application des barèmes de notation

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

## 2. ET LES ÉLÈVES DE SECOND DEGRÉ QU'EN PENSENT-ILS ?

Des travaux antérieurs permettent d'apporter quelques connaissances sur le point de vue des élèves vis-à-vis de l'évaluation, et plus parti-

culièrement sur les trois aspects abordés dans cette étude : l'importance accordée à l'évaluation, les injustices perçues et les réactions des élèves à l'égard de ces injustices.

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

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

Ces études étrangères permettent d'apporter quelques connaissances sur le point de vue des élèves. Or, les contenus et conditions d'enseignement de l'EPS diffèrent d'un pays à l'autre. Ces résultats ne sont pas forcément vrais pour les élèves de collèges et de lycées français. En France, une étude préalable a été réalisée auprès de collégiens seulement (Lentillon & Cogérino, 2005). Cette étude s'est centrée sur les percep-

tions d'injustices au regard des inégalités intersexes en EPS, mais elle permet également d'apporter quelques informations concernant l'évaluation en EPS. Un grand nombre de collégiens se plaint du manque d'objectivité dans l'évaluation en EPS. Et plus l'âge augmente, plus les collégiens français perçoivent des injustices en EPS.

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

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

### 3. MÉTHODOLOGIE

#### 3.1. Outil de recueil de données

Au total, quarante-quatre entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'élèves de second degré. Ces entretiens se sont déroulés la plupart du temps de façon collective, avec deux ou trois élèves volontaires pendant les heures libérées des élèves et dans un endroit calme (cf. Tableau 1). Ce choix d'interroger prioritairement les élèves par deux ou trois a été fait suite à une étude préalable (X, 2005). Bien qu'il y ait des risques de contamination des réponses, les entretiens collectifs produisent des propos plus consistants et beaucoup plus riches du fait des interactions entre les personnes interrogées.

Dans neuf cas, un seul élève était disponible pour réaliser l'entretien. Le choix a été fait de prendre en compte ces entretiens individuels même si les conditions de recueil diffèrent et les

données sont moins riches. Les entretiens ont tous été enregistrés et dactylographiés. Ils ont duré en moyenne 28 minutes et au total 20 h 42 min d'entretiens ont été retranscrites.

**Tableau 1. Nombre d'élèves par entretien**

Nombre d'élèves par entretien	1 élève	2 élèves	3 élèves	Total
Nombre d'entretiens	9	28	7	44

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

des élèves), et les réactions des élèves face aux injustices perçues.

### 3.2. Échantillon

Au total, 86 élèves volontaires de second degré ont été interrogés (43 filles - 43 garçons). Les entretiens ont été réalisés dans quatre établissements différents (deux collèges et deux lycées) accueillant des élèves aux caractéristiques sociales très variées. Au total, 33 des élèves interrogés sont des collégiens et 53 des lycéens (de filières générale, technologique et professionnelle). L'âge moyen des élèves est de 16,1 ans ( $ET = 2,6$ ) et suit la loi normale ( $K-S : N = 86, D_{max} = 0,14, **$ ). Il n'y a pas de différence significative entre les sexes en ce qui concerne le niveau de scolarité (collège - lycée) ( $Chi2 = 0,44, dl = 1, p = 0,50$ ) et l'âge des élèves ( $t(84) = 0,49, p = 0,62$ ) (cf. Tableau 2).

**Tableau 2. Caractéristiques des élèves interviewés : nombre d'élèves, moyenne (écart-type)**

Sexe	Total	Age	Niveau de scolarité	
		M (ET)	Collège	Lycée
Filles	43	16.3 (2.7)	18	25
Garçons	43	16.0 (2.6)	15	28
TOTAL	86	16.1 (2.6)	33	53

### 3.3. Analyse des données

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

personne. La retranscription des entretiens s'est faite le plus rapidement possible afin d'avoir encore en mémoire les dires et les visages des élèves interrogés. Le codage des réponses des filles (F1, F2, etc.) et celles des garçons (G1, G2, etc.) a permis de distinguer clairement les réponses des différents élèves interrogés.

Une analyse de type « logico-sémantique » a ensuite été réalisée (Mucchielli, 1998). Le corpus de chacun des entretiens a été standardisé,

c'est-à-dire organisé selon les axes de questionnement : l'importance de la note, les injustices perçues (notes, barèmes, application des barèmes, participation des élèves), et les réactions face aux injustices perçues. Ensuite, les réponses de tous les interviewés ont été rassemblées thème par thème. La méthode inductive a été utilisée pour déterminer les catégories d'analyse : aucune catégorie de réponses n'a été conçue à l'avance. Les réponses à la question introductive ont fait l'objet d'une analyse séparée. Les catégories d'analyse retenues figurent dans les tableaux de résultats (cf. Tableaux 3 à 10). Lors

des entretiens collectifs, des élèves n'ont pas donné leur point de vue sur certains thèmes : ces élèves ont été ignorés dans les analyses. Ces dernières ont été réalisées en fonction du nombre de mentions relevées dans chacune des catégories. Lorsque les élèves ont cité une seule mention par catégorie, le nombre de mentions correspond au nombre d'élèves répondants. Un indice a été calculé afin de pouvoir comparer les réponses des collégiens et lycéens. Cet indice correspond au nombre de mentions divisé par le nombre d'élèves : on obtient ainsi un nombre moyen de mentions par élève.

**Tableau 3. Importance accordée à la note d'EPS : Nombre de mentions (% colonnes arrondis)**

	Total	Niveau de scolarité	
		Collège	Lycée
<b>Importance absolue de la note d'EPS</b>			
Nombre d'élèves	<b>74</b>	<b>25</b>	<b>49</b>
Importante	39 (53 %)	8 (32 %)	31 (63%)
Non Importante	35 (47 %)	17 (68 %)	18 (37%)
<b>Importance relative de la note d'EPS par rapport aux autres disciplines</b>			
Nombre d'élèves	<b>72</b>	<b>25</b>	<b>47</b>
Moins importante	63 (88 %)	19 (76 %)	44 (94 %)
Aussi importante	9 (12 %)	6 (24 %)	3 (6 %)
<b>Justifications de l'importance de la note d'EPS</b>			
Nombre de justifications	<b>46</b>	<b>10</b>	<b>36</b>
Remonte la moyenne	35 (76 %)	6 (60 %)	29 (80 %)
Aime le sport	9 (20 %)	3 (30 %)	6 (17 %)
Physique = Mental	2 (4 %)	1 (10 %)	1 (3 %)
<b>Justification de la non-importance de la note d'EPS</b>			
Nombre de justifications	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
Faible coefficient	10 (42 %)	0	10 (67 %)
Défolement prime	10 (42 %)	6 (67 %)	4 (27 %)
N'aime pas le sport	3 (12 %)	2 (22 %)	1 (7 %)
Notes jamais importantes	1 (4 %)	1 (11 %)	0

## 4. RÉSULTATS

### 4.1. Importance accordée à la note d'EPS

La note d'EPS est prioritairement importante pour les lycéens (63 % des lycéens contre 32 % des collégiens). Mais lorsqu'ils la trouvent importante, cette importance est secondaire à l'image de la discipline EPS (cf. Tableau 3). Elle est considérée, surtout par les lycéens, comme

moins importante que les notes des autres disciplines (94 % et 76 % des élèves). Les élèves situent souvent la note d'EPS par rapport aux notes de musique et d'arts plastiques : « On ne peut pas comparer l'EPS aux mathématiques, par exemple » (S19\*3<sup>e</sup>\*F)<sup>1</sup>.

L'importance de la note est très rarement inhérente à l'EPS, au plaisir de pratiquer du sport (20 % des mentions) (cf. Tableau 3) : « Moi

1. « S19\*3<sup>e</sup>\*F » se lit : « Sujet interviewé n°19 de 3<sup>e</sup> et de sexe féminin ».

j'aime bien le sport [...] Si j'avais une mauvaise note, je ne serais pas contente » (S46\*T\*F).

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

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

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

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

**Tableau 4. Injustices perçues en EPS :  
Nombre de mentions (% colonnes arrondis)**

	Total	Niveau de scolarité	
		Collège	Lycée
Perception d'injustices en EPS (Nombre d'élèves)			
Nombre d'élèves	<b>83</b>	<b>33</b>	<b>50</b>
Oui	44 (53%)	15 (45 %)	29 (58 %)
Non	39 (47%)	18 (55 %)	21 (42 %)
Types d'injustices perçues			
Nombre d'injustices	<b>61</b>	<b>25</b>	<b>36</b>
Evaluation	45 (74 %)	15 (60%)	30 (83 %)
Interventions de l'enseignant	13 (21 %)	8 (32 %)	5 (14 %)
Interactions entre pairs	2 (3 %)	2 (8 %)	0
APSA pratiquées	1 (2 %)	0	1 (3 %)

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

Lors de la question introductive des entretiens (« Percevez-vous des injustices en EPS ? »), les lycéens sont plus nombreux à dire qu'ils perçoivent des injustices en EPS que les collégiens (58 % contre 45 % d'entre eux). Les injustices liées à l'évaluation sont les plus fréquemment citées (74 % des mentions) : elles représentent 83 % des injustices citées par les lycéens et 60 % chez les collégiens (cf. Tableau 4). « Le plus injuste, c'est de se faire noter » (S18\*3\*F). Ces injustices

sont les plus saillantes aux yeux des élèves et ceci se retrouve dans l'analyse des *verbatim* complets.

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

**Tableau 5. Satisfactions, injustices perçues à l'égard des notes et/ou de l'évaluation en EPS :  
Nombre de mentions (% colonnes arrondis)**

	Total	Niveau de scolarité	
		Collège	Lycée
Déceptions face à la note et/ou l'évaluation			
Nombre d'élèves	85	33	52
Décus au moins une fois	54 (64 %)	26 (79 %)	28 (54 %)
Jamais décus	31 (36 %)	7 (21 %)	24 (46 %)
Justifications des satisfactions à l'égard de la note			
Nombre d'élèves	30	14	16
Note méritée	21 (70 %)	7 (50 %)	14 (88 %)
Bonne note	7 (23 %)	6 (43 %)	1 (6 %)
Note supérieure à celle méritée	2 (7 %)	1 (7 %)	1 (6 %)
Justifications des déceptions : types d'injustices perçues			
Nombre d'injustices	171	71 (2.15) <sup>2</sup>	100 (1.88)
Composition des barèmes	89 (52 %)	39 (55 %)	50 (50 %)
Manière d'être noté en EPS	76 (44 %)	29 (41 %)	47 (47 %)
Méconnaissance des barèmes	6 (4 %)	3 (4 %)	3 (3 %)

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

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

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

Au total, 99 % des élèves pensent qu'une note juste ne doit pas prendre en compte seulement la performance mais d'autres éléments

comme les efforts, les progrès ou l'investissement. Mais la proportion de ces éléments est source d'injustices (cf. Tableau 6). Les injustices perçues au niveau de la composition des barèmes sont multiples et parfois contradictoires.

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

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

2. Indice : Nombre moyen de mentions par élève.

**Tableau 6. Injustices liées à la composition des barèmes de notation :**  
**Nombre de mentions (% colonnes arrondis)**

	Total	Niveau de scolarité	
		Collège	Lycée
La composition d'une note juste selon les élèves			
Nombre d'élèves	<b>79</b>	<b>33</b>	<b>46</b>
Seulement la performance	1 (1 %)	1 (3 %)	0
Pas seulement la performance	78 (99 %)	32 (97 %)	46 (100 %)
Injustices liées à la composition des barèmes de notation			
Nombre d'injustices	<b>89</b>	39 (1.18) <sup>a</sup>	50 (0.94)
Trop la performance	29 (33 %)	10 (26 %)	19 (38 %)
Barèmes trop difficiles	20 (22 %)	9 (23 %)	11 (22 %)
Trop le comportement	15 (17 %)	9 (23 %)	6 (12 %)
Trop de points parasites	13 (15 %)	5 (13 %)	8 (16 %)
Pas assez les problèmes de santé ou fatigue	7 (8 %)	6 (15 %)	1 (2 %)
Barèmes trop différents entre APSA	5 (5 %)	0	5 (10 %)

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

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

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

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

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

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

**Tableau 7. Injustices liées à la manière d'être noté en EPS : Nombre d'injustices (% colonnes arrondis)**

	Total	Niveau de scolarité	
		Collège	Lycée
Nombre d'injustices	<b>76</b>	29 (0.88) <sup>a</sup>	47 (0.88)
Biais évaluatifs	29 (38 %)	9 (31 %)	20 (42 %)
Évaluation ponctuelle	26 (34 %)	8 (28 %)	18 (38 %)
Évaluation / groupes de niveaux	17 (23 %)	<b>11 (38 %)</b>	6 (18 %)
Coefficient de l'EPS trop grand	4 (5 %)	1 (3 %)	3 (6 %)

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

L'évaluation par l'intermédiaire de groupes de niveaux représente 23 % des injustices liées à la manière d'être noté en EPS. Les élèves citent souvent l'exemple des « montées-descentes » perçues comme injustes car elles favorisent les bons élèves : « Par exemple, si on perd on va sur le terrain n°1, si on gagne on monte. Par contre, ceux qui sont au plus haut terrain, ils gagnent plus de points que ceux qui sont aux

terrains plus bas. Ce n'est pas normal, il faudrait faire l'inverse. Il faudrait mettre ceux qui sont bons en dernier et ceux qui sont mauvais au premier terrain » (S3\*6\*G).

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

Les injustices perçues au niveau de la manière d'être noté diffèrent légèrement du collège au lycée : les lycéens perçoivent prioritairement des injustices au niveau des biais évaluatifs et de l'évaluation ponctuelle (42 % et 38 % des mentions) et les collégiens au niveau des évaluations par groupes de niveau puis des biais évaluatifs (38 % et 31 % des mentions).

**Tableau 8. Injustices liées à la méconnaissance des barèmes : nombre d'élèves (% colonnes arrondis)**

	Total	Niveau de scolarité	
		Collège	Lycée
Connaissance des barèmes			
Nombre d'élèves	<b>81</b>	<b>33</b>	<b>48</b>
Barèmes inconnus	22 (27 %)	12 (36 %)	10 (21 %)
Barèmes connus	59 (73 %)	21 (64 %)	38 (79 %)
Injustices liées à la méconnaissance des barèmes			
Nombre d'élèves	<b>73</b>	<b>31</b>	<b>42</b>
Pas d'injustices perçues	67 (92 %)	28 (90 %)	39 (93 %)
Injustices perçues	6 (8 %)	3 (10 %)	3 (7 %)

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

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

note... Le prof[esseur] note et on ne sait pas pourquoi on a eu cette note » (S37\*2\*G).

#### 4.2.4. Une évaluation de l'enseignant seul plus juste

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

**Tableau 9. Participation des élèves à l'évaluation : Nombre de mentions (% colonnes arrondis)**

	Total	Niveau de scolarité	
		Collège	Lycée
Normes de justices liées à la participation des élèves à l'évaluation			
Nombre d'élèves	<b>78</b>	<b>30</b>	<b>48</b>
Professeur seul plus juste	56 (72 %)	22 (73 %)	34 (71 %)
Participation des élèves plus juste	19 (24 %)	5 (17 %)	14 (29 %)
Aucun juste	3 (4 %)	3 (10 %)	0
Justifications de la non-participation des élèves plus juste			
Nombre de justifications	<b>49</b>	<b>17</b>	<b>32</b>
Tricheries	39 (80 %)	14 (82 %)	25 (78 %)
Erreurs	10 (20 %)	3 (18 %)	7 (22 %)
Justifications de la participation des élèves plus juste			
Nombre de justifications	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>14</b>
Limite les erreurs du professeur	12 (71 %)	3 (100 %)	9 (64 %)
Forme des élèves	4 (23 %)	0	4 (29 %)
Valorisant	1 (6 %)	0	1 (7 %)

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

Les erreurs des élèves sont moins fréquemment citées (20 % des justifications). Les élèves ne savent pas noter, alors que l'enseignant a de

l'expérience dans ce domaine, c'est son métier : « La prof[esseur] note plus juste parce que les élèves, ils se trompent quelquefois [...] parce qu'ils ont moins l'habitude » (S34\*6\*G).

La participation des élèves à l'évaluation est perçue plus juste par certains élèves. Elle permet, selon eux, d'assurer la justesse de la note, de rendre l'évaluation plus objective en EPS. Ceci est surtout souligné dans les activités artistiques où les critères de notation sont moins objectifs que dans des activités de performance (71 % des mentions) : « Parce que le prof[esseur] fait plein

d'erreurs, et donc on pourrait les corriger » (S47\*T\*F) ; « Moi, je pense que c'est bien qu'il y ait des élèves aussi [...] Surtout en danse ou en acrosport où il y a un côté artistique. Ça peut ne pas plaire au prof[esseur] alors que c'est peut-être pas mal. C'est une question de goût après » (S63\*T\*F).

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

### 4.3. Réactions des élèves face aux injustices perçues

Lorsqu'ils sont déçus, les élèves ressentent une impuissance face à l'enseignant ; ce qui amoindrit leurs réactions. Plus d'un élève sur deux restent sans réaction ni verbale, ni compor-

tementale (52 % d'entre eux) face à une note et/ou une évaluation décevantes. Les lycéens réagissent encore moins fréquemment que les collégiens (55 % contre 48 % des élèves) (cf. Tableau 10).

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

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

**Tableau 10. Réactions face aux injustices perçues :  
Nombre de mentions (% colonnes arrondis)**

	Total	Niveau de scolarité	
		Collège	Lycée
Réactions verbales et/ou comportementales face aux notes décevantes			
Nombre d'élèves	82	33	49
Réactions	39 (48 %)	17 (52 %)	22 (45 %)
Sans réaction	43 (52 %)	16 (48 %)	27 (55 %)
Réactions verbales face aux notes décevantes			
Nombre d'élèves	82	33	49
Ne dit rien	49 (60 %)	18 (55 %)	31 (63 %)
Demande à l'enseignant	33 (40 %)	15 (45 %)	18 (37 %)
Justifications des réactions verbales			
Nombre de justifications	16	9	7
Comprendre	15 (94 %)	8 (89 %)	7 (100 %)
2 <sup>e</sup> chance	1 (6 %)	1 (11 %)	0
Justifications des non-réactions verbales			
Nombre de justifications	41	10	31
Impuissance	15 (37 %)	3 (30 %)	12 (39 %)
Note méritée	13 (32 %)	2 (20 %)	11 (35 %)
Note pas importante	10 (24 %)	2 (20 %)	8 (26 %)
Professeur n'aime pas	3 (7 %)	3 (30 %)	0
Réactions comportementales (motivacionnelles)			
Nombre d'élèves	59	25	34
Plus ou autant d'effort	49 (83 %)	21 (84 %)	28 (82 %)
Démotivation	10 (17 %)	4 (16 %)	6 (18 %)

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

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

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

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

## 5. DISCUSSION

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

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

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

L'importance accordée à la note d'EPS reflète le statut dévalorisé de l'EPS en milieu scolaire au regard des disciplines d'enseignement plus « nobles ». Cette importance lorsqu'elle est perçue (surtout par les lycéens) est toute relative puisqu'elle est inférieure pour la majorité des élèves à celle des notes des autres disciplines d'enseignement. Souvent, la note d'EPS est comparée aux notes de musique ou d'arts plastiques. La note d'EPS fait office de rattrapage : elle permet prioritairement de remonter la moyenne générale. Ces résultats rejoignent ceux de David et Château-Seyer (1999) auprès des lycéens des voies technologiques et professionnelles et ceux de Lentillon et Cogérino (2005) auprès de collégiens.

#### 5.1.2. Des injustices procédurales très fréquentes en EPS

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. Ce dernier résultat peut paraître étonnant : le choix restreint de menus au baccalauréat pénalise certains élèves spécialistes dans une activité non programmée dans l'établissement. Ceci pourrait entretenir un sentiment d'injustice mais il n'en est rien : un seul élève cite ce type d'injustice lors de la question introductive. Les élèves citent un plus grand nombre d'injustices à l'égard de l'évaluation dès la question introductive mais également lors des entretiens complets<sup>3</sup>. Une étude parallèle par questionnaires auprès également d'élèves de second degré a permis de mettre en évidence le même phénomène (Y, 2006). Ce résultat n'est pas spécifique à l'EPS : selon l'étude de Dar et Resh (2001) dans cinq autres disciplines d'enseignement, les notes provoquent également davantage d'injustices chez

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

les élèves que les interventions de l'enseignant ou les interactions entre pairs.

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

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

Les injustices les plus fréquemment citées sont relatives à la composition des barèmes de notation : elles reflètent un problème spécifique à l'EPS auquel chaque enseignant doit se confronter. De nombreuses mesures ont été prises afin de réduire la prise en compte des performances et assurer une plus grande équité entre élèves. L'évaluation est passée d'une prise en compte de la performance seule dans les années 1960 à la prise en compte d'autres éléments comme la maîtrise d'exécution, les progrès, les connaissances acquises ou le projet personnel de l'élève. Mais les élèves se plaignent encore majoritairement de la difficulté des barèmes et d'une trop faible prise en compte des efforts, des progrès et des capacités individuel-

les de chacun. Les élèves interrogés par Hébrard (1986) veulent également, pour la majorité, être notés non seulement sur la performance mais également sur la participation. La composition des barèmes est davantage source d'injustices en EPS que dans les autres disciplines d'enseignement (Dubet, 1999 ; Felouzis, 1997 ; Merle, 1996, 1999 ; Programme Socrates, 2003 ; Rayou, 1998). Ceci peut paraître surprenant puisque l'usage d'un barème bien construit est rare dans les autres disciplines. Selon Dubus (2006), les compétences recherchées et les critères de notation ne sont pas définis avec précision, de sorte que d'une copie à l'autre ce ne sont pas les mêmes éléments qui sont pris en compte, ni les mêmes critères appliqués. Or selon Barrère (2002), la plupart du temps, dans les autres disciplines, les enseignants utilisent une correction globale impressionniste. L'évaluation critériée ne fait pas l'unanimité surtout parce que l'adoption de critères accroît considérablement le temps de correction.

Les injustices relatives à l'évaluation ponctuelle sont également spécifiques à l'EPS puisque c'est une des rares disciplines d'enseignement qui organise son évaluation en contrôle en cours de formation (la seule dans les filières générales). Les élèves aimeraient davantage une évaluation continue tout au cours du cycle puisque l'évaluation sur une seule journée réduit énormément les chances de réussite. Ce problème avait également été cité dans l'étude de MacDonald et Brooker (1997).

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

l'étude de Martel et al. (2002), quelques élèves se plaignent des tricheries des élèves lors de leur participation à l'évaluation.

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

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

Les élèves connaissent, pour la plupart, les barèmes sur lesquels ils sont évalués et une minorité perçoit des injustices à ce niveau-là. Dans l'étude de Lentillon et Cogérino (2005), les collégiens connaissent approximativement les éléments pris en compte dans la note en EPS. Dans d'autres études, des élèves se plaignent d'un manque de clarté, de l'incompréhension des critères de notation en EPS (Gipps, 1995 ; MacDonald & Brooker, 1997) et hors EPS (Félouzis, 1997 ; Merle, 1999).

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

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

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

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

En ce qui concerne les injustices perçues, les résultats ne sont pas toujours concordants. Les

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

résultats de la question introductive valident notre hypothèse. Les lycéens perçoivent plus d'injustices au niveau de l'évaluation en EPS que les collégiens. Ces résultats vont dans le même sens que des travaux antérieurs en EPS (Lentillon & Cogérino, 2005) et hors EPS (Nichols & Good, 1998 ; Paicheler, 2001). Selon Paichelier (2001), si le collège est le lieu des prises de conscience des failles des adultes, au lycée ces prises de conscience semblent s'accroître et les sentiments d'injustice concerner un plus grand nombre d'élèves. En revanche, d'autres résultats réfutent nos hypothèses. Bien qu'ils soient en moins grande réussite (Z, 2006 ; Vigneron, 2004), les lycéens ont tendance à être moins nombreux que les collégiens à être déçus par leur note d'EPS. Ils ont tendance également à citer, lors des entretiens complets, un moins grand nombre d'injustices à l'égard de l'évaluation. Les lycéens semblent avoir une vision plus objective de l'évaluation : ils connaissent davantage les barèmes de notation. Au lycée, les démarches d'enseignement sont pilotées par l'évaluation quelles que soient les disciplines d'enseignement et les enseignants passent beaucoup plus de temps à l'évaluation qu'au collège (Barrère, 2002). Au lycée, une plus grande place est accordée à l'évaluation, elle est davantage explicitée et par conséquent les notes davantage comprises. Il semble ainsi nécessaire de faire un travail sur l'explicitation de l'évaluation (Dubus, 2006).

Comme supposées, les réactions des élèves ne sont pas accentuées au lycée : ils ont même tendance à moins exprimer leur déception. Le mécontentement des collégiens vient peut-être du fait que les attentes du point de vue de l'évaluation sont moins bien définies au collège ; il n'existe de référentiels nationaux seulement au lycée. Le désir d'obtenir une bonne note en EPS pour le baccalauréat permet peut-être également de réduire leurs réactions. Les lycéens

savent pertinemment, avec leur plus grande expérience, que les réclamations sont vouées à l'échec. Merle (1996) souligne que la contestation de la note jugée mauvaise ne prend pas la forme d'un désaccord public, d'une prise de parole mais prend souvent des chemins détournés chez les lycéens : manifestations de tristesse, de déception et de découragement, désinvolture ostentatoires, bavardage, larmes plus ou moins discrètes, etc.

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

## 6. CONCLUSION

Comme le souligne Merle (1996), l'appréciation de la justice de l'évaluation est spécifique à chacune des disciplines d'enseignement. Aujourd'hui, la composition des barèmes, et plus particulièrement la trop grande prise en compte de la performance et la difficulté des barèmes provoquent le plus grand nombre d'injustices chez les élèves. Les injustices prioritairement perçues en EPS reflètent finalement les problèmes rencontrés par les enseignants pour mettre en place une évaluation objective. Il appartient aux enseignants de construire et mettre en place des échelles de notation qui partent réellement des possibilités des élèves (MacDonald & Brooker, 1997 ; Matanin & Tannehill, 1994). Selon Cleuziou (2005), 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<sup>5</sup>. L'étalonnage des barèmes permet de s'engager vers des solutions moins contestables.

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

## BIBLIOGRAPHIE

- X (2005), Y (2006), Z (2006) sont les références de l'auteur.
- ABIVEN, E., COGÉRINO, G. & RAGUZ, J.L.** (2000). Les connaissances d'accompagnement, in B. David (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au baccalauréat*, Paris, INRP, 41-56.
- BARRÈRE, A.** (2002). *Les enseignants au travail*. Paris, L'Harmattan.
- BRAU-ANTONY, S.** (2000). Étude des référentiels d'évaluation : l'exemple du volley-ball, in B. David (Ed.), *Education Physique et Sportive : la certification au Baccalauréat*, Paris, INRP, 57-76.
- BRESSOUX, P. & PANSU, P.** (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, PUF.
- CAILLET, V.** (2002). Les élèves face au sentiment d'injustice : les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle. *Cahiers de l'Ecole*, 2, 65-85.
- CHEVALLARD, Y.** (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, in J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 31-60.
- CHORY-ASSAD, R.M. & PAULSEL, M.L.** (2004). Classroom justice: student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253-273.
- CLEUZIQU, 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*, Paris, Editions Actio, 107-138.
- COELHO, J.D.** (2000). Student Perceptions of Physical Education in a Mandatory College Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(6), 1-24.
- DAR, Y. & RESH, N.** (2001). Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation. *European Journal of Social Psychology*, 30, 1-21.
- DAVID, B.** (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris, INRP.
- DAVID, B.** (2000b). 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.
- DAVID, B.** (2000c). *Équité et arrangements évaluatifs. Certifier en EPS*. Paris, INRP : [www.inrp.fr/publications](http://www.inrp.fr/publications)
- DAVID, B. & CHÂTEAU-SEYER, M.** (1999). Éducation physique et sportive, in J. Colomb (Ed.), *Regards des élèves des voies technologiques et professionnelles sur les disciplines d'enseignement général*, Paris, INRP, 41-50, 209-216.
- DUBET, F.** (1991). *Les lycéens*. Paris, Seuil.
- DUBET, F.** (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire, in D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 177-193.
- DUBUS, A.** (2006). *La notation des élèves : comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*. Paris, Armand Colin.
- DURU-BELLAT M., MINGAT, A.** (1993). *Pour une approche analytique du système éducatif*. Paris, PUF.
- FELOUZIS, G.** (1997). Les étudiants et la sélection universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, 11, 91-106.
- GIPPS, C.** (1995). What do we mean by equity in relation to assessment. *Assessment in Education*, 2, 271-281.
- HÉBRARD, A.** (1986). *EPS : Réflexions et perspectives*. Paris, Edition Revue E.P.S.
- LENTILLON V. & COGÉRINO, G.** (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Revue STAPS*, 68, 77-93.
- MACDONALD, D. & BROOKER, R.** (1997). Assessment issues in a performance-based subject: a case study of physical education. *Studies in Educational Evaluation*, 23(1), 83-102.
- MARTEL, D., GAGNON, J., PELLETIER-MURPHY, J. & DUMONT, S.** (1999). Révélation d'élèves du primaire sur la conduite de l'éducateur physique à leur égard. *Actes du Colloque de l'AIÉSEPS : « Qui'apprennent les enfants en faisant des activités physiques ? »*, Besançon, IUFM Franche Comté, CD-Rom.
- MARTEL, D., GAGNON, J. & TOUSIGNANT, M.** (2002). Physical education teachers' views of injustices in the gymnasium. *Revue Avante*, 8(1), 55-68.
- MATANIN, M. & TANNEHILL, D.** (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 395-405.
- MERLE, P.** (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professionnel*. Paris, PUF.
- MERLE, P.** (1999). Équité et notation : l'expérience subjective des lycéens, in D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 213-226.
- MUCCHIELLI, R.** (1998). *L'analyse de contenu : documents et des communications*. Paris, ESF.
- NICHOLS, S.L. & GOOD, T.L.** (1998). Students' perceptions of fairness in school setting : a gender analysis. *Teacher College Record*, 11(2), 369-401.
- PAICHELIER, A.** (2001). *Droit et justice au collège en banlieue*. Paris, Mission de recherche Droit et justice.
- PERRENOUD, P.** (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Paris, Droz.
- PROGRAMME SOCRATES** (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens : un ensemble d'indicateurs*. Groupe Européen de

*Recherche sur l'équité des systèmes éducatifs* : [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/equality\\_fr.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/equality_fr.pdf)

- RAYOU, P.** (1998). *La cité des lycéens*. Paris, L'Harmattan.
- RAYOU, P.** (1999). "Combien t'as eu ?". Les lycéens à l'épreuve de la dissertation de philosophie, in D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 228-240.
- STEINER, D.** (1999). Qu'est-ce qui est juste ? Une introduction à la psychologie de la justice distributive et procédurale, in J.L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Eds.), *La psychologie sociale, volume 4 : Identité, moralité,*

*internalisation*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 87-102.

- STUMPF, S.A. & FREEDMAN, R.D.** (1979). Expected grade covariation with students' ratings of instruction : individual versus class effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, 293-302.
- TERRAIL, J.P.** (1992). Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. *Education et Formations*, 30, 3-11.
- VIGNERON, C.** (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Université de Dijon.

## ZUSAMMENFASSUNG : Schüler der Sekundarstufe angesichts der Evaluation im Sportunterricht

Ziel dieses Artikels ist es, herauszufinden, wie Schüler der Sekundarstufe die Evaluation im Sportunterricht sehen. Insgesamt wurden 86 Schüler der Sekundarstufe I und II anhand von halboffenen Interviews befragt. Eine logisch-semantische Inhaltsanalyse wurde durchgeführt. Die Sportnote wird vor allem in der Sekundarstufe II als wichtig erachtet, aber als weniger wichtig als in den anderen Fächern. Die Evaluation ist der Bereich, in dem die Schüler die meisten Ungerechtigkeiten empfinden, aber diese Ungerechtigkeiten rufen nur wenige Reaktionen hervor: die Schüler haben ein Gefühl der Machtlosigkeit gegenüber den Lehrern. Die Ungerechtigkeiten werden besonders hinsichtlich der Zusammensetzung der Leistungskriterien empfunden, besonders was die zu starke Berücksichtigung von Leistung und Schwierigkeitsgrad betrifft. Diese von den Schülern empfundenen Ungerechtigkeiten spiegeln letztlich diejenigen Probleme wider, die Lehrer bei der Konstruktion objektiver Evaluationsmethoden haben.

**SCHLAGWÖRTER :** Evaluation, empfundene Ungerechtigkeit, Sportunterricht, Schüler der Sekundarstufe I und II.

## RIASSUNTO : Gli allievi del secondo grado di fronte alla valutazione in educazione fisica e sportiva

L'obiettivo di questo articolo è di analizzare lo sguardo che portano gli allievi di secondo grado sulla valutazione in EFS. In totale, 86 allievi di scuola media inferiore e superiore (liceali) sono stati interrogati da interviste semi-direttive. È stata condotta un'analisi del contenuto di tipo "logico-semantico". La nota di EFS è percepita come importante soprattutto nella scuola superiore (ultimi tre anni), ma questa importanza è minore rispetto alle note delle altre discipline d'insegnamento. La valutazione è il settore in cui gli allievi percepiscono le maggiori ingiustizie, ma queste ingiustizie provocano poche reazioni: gli allievi sentono un sentimento d'impotenza di fronte agli insegnanti. Le ingiustizie sono percepite prioritariamente a livello della composizione delle tabelle e più particolarmente riguardante la troppa presa in considerazione della performance e la loro difficoltà. Le ingiustizie percepite in EFS riflettono, infine, i problemi incontrati dagli insegnanti per attuare una valutazione oggettiva.

**PAROLE CHIAVE :** EFS, ingiustizie percepite, liceali, studenti scuola media.

## RESUMEN : Los alumnos de segundo grado frente a la evaluación en educación física y deportiva

El objetivo de este artículo es aclarar la mirada que tienen los alumnos de segundo grado sobre las evaluaciones en Educación física deportiva. Un total de 86 alumnos del colegio y liceo fueron cuestionados mediante entrevistas semi directivas. Un análisis de contenido de tipo "lógico semántico" fue utilizado. Las notas en educación física deportiva se perciben más importantes en el liceo que en relación a las

otras notas de las diferentes disciplinas de enseñanza. La evaluación es el campo donde los alumnos las consideran como las más injustas, estas injusticias suelen provocar pocas reacciones, por lo que los alumnos sienten un sentimiento de impotencia frente a los profesores. Las injusticias son percibidas principalmente al nivel de composición de los baremos o escalas de notas, particularmente relacionada con el nivel de rendimiento y dificultad. Las dificultades percibidas en educación física deportiva reflejan las dificultades que tienen los profesores de poner en práctica una evaluación más objetiva.

**PALABRAS CLAVES :** Evaluación, injusticias percibidas, educación física deportiva, colegios, liceanos.