
Evaluation sommative et représentations de l'équité chez les enseignants d'EPS

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Geneviève Cogérino*, Hatem Mnaffakh **

** CRIS (EA 647) Université Lyon1
Faculté des sciences du sport
Allée P. Grousset, Campus universitaire
F-Amiens 80025 Cedex
genevieve.cogerino@univ-lyon1.fr*

*** Faculté des sciences du sport
Allée P. Grousset, Campus universitaire
F-Amiens 80025 Cedex
hatem_mf@yahoo.fr*

RÉSUMÉ. Les études antérieures consacrées à l'évaluation certificative au baccalauréat en EPS établissent l'existence d'arrangements évaluatifs internes à la classe : ajustements des critères de notation et des barèmes, modification des notes obtenues par les élèves pour prendre en compte les caractéristiques différenciées des élèves (ressources, comportement). Les enseignants apparaissent tiraillés entre objectivité souhaitable, faisabilité et souci de justice. L'enquête rapportée étudie l'évaluation sommative en classe de seconde en s'appuyant sur les théories de la justice distributive et procédurale. L'hypothèse avance que les enseignants se réfèrent à des compréhensions différentes de la notion d'équité, associée à des procédures évaluatives distinctes pour l'assurer. Les résultats font état de cinq approches différentes de l'équité, associées à quatre tendances dans les pratiques évaluatives.

MOTS-CLÉS : évaluation, éducation physique, arrangements évaluatifs, équité, justice.

1. Introduction

Les études conduites sur l'évaluation certificative en éducation physique et sportive (EPS) ont montré que la note affectée à l'élève n'est pas une mesure stricte de sa performance ou prestation. Ces études ont plus particulièrement examiné les distributions des notes, les référentiels d'observation et notation, les savoirs enseignés et notés (Abiven, Cogérino, Raguz, 2000 ; Cleuziou, 2000 ; Cogérino, 2002 ; David, 2000). Elles ont procédé par entretien avec les enseignants et observation de séances d'évaluation, analyse de documents (projets d'évaluation de l'équipe enseignante). Les enseignants en exercice comme les enseignants stagiaires (PLC2) ont été les sujets de ces études ; pour ces derniers, observations, analyse des mémoires professionnels et questionnaires ont été utilisés (David, 2004). Ces études convergent pour établir une liste de phénomènes récurrents :

Aux yeux des enseignants d'EPS, l'évaluation certificative légitime la place de l'EPS dans le système éducatif ; les échelles de notes distribuées présentent des moyennes élevées, contenues entre des bornes resserrées ; le cadrage de l'évaluation certificative tel que mentionné dans les textes officiels apparaît difficile à respecter ; des doutes nombreux sont émis en ce qui concerne la fiabilité et l'objectivité de la notation ; les enseignants revendiquent la possibilité de noter l'élève sur des aspects qui ne sont pas mentionnés dans les textes officiels (ou qui ont disparu de ceux-ci : comportement, engagement de l'élève, efforts fournis...) ; la présence incontestable d'arrangements évaluatifs internes et externes (Merle, 1996, 1998) est par ailleurs explicitement revendiquée par les enseignants eux-mêmes afin de ne pas pénaliser certains élèves aux ressources physiques et/ou motrices faibles (ou pour sanctionner d'autres qui réussiraient sans fournir d'efforts très importants et ne respecteraient pas les règles comportementales attendues dans la relation enseignant-élèves).

Au final, enseignants expérimentés et stagiaires expriment des difficultés à concilier l'équité, l'objectivité et la fiabilité de leur évaluation (David, 2003). En dernier ressort, l'analyse de leur argumentation ou de leurs commentaires met en évidence des valeurs fortement ancrées. Celles-ci guident les pratiques évaluatives, les compromis entre injonctions officielles et mises en œuvre pratiques, justifient les arrangements évaluatifs et le « détournement » de ces injonctions officielles. Parmi ces valeurs, l'équité et la justice sont fréquemment évoquées, d'une part, et associées, d'autre part.

Les études mentionnées ci-dessus (focalisées sur l'évaluation lors des épreuves du baccalauréat) ont pris pour objet d'étude les pratiques évaluatives alors que des circulaires particulières étaient en vigueur. Celles-ci ont fait l'objet de changements sensibles en 2002 : ayant pour ambition de limiter quelques dérives (par exemple, les moyennes élevées et les écarts de réussite entre filles et garçons), elle visent à harmoniser les exigences en recentrant davantage l'évaluation sur les compétences spécifiques aux activités physiques et sportives (APS).

L'objet de la recherche présentée ici est de cerner comment les valeurs d'équité défendues par les enseignants d'EPS s'articulent à la notion de justice dans la mise

en œuvre pratique d'arrangements évaluatifs largement avérés. Par hypothèse, les arrangements évaluatifs sont le résultat d'un décalage entre la représentation qu'ont les enseignants de l'évaluation équitable et les procédures évaluatives exigées dans les textes officiels. L'hypothèse conjointe avance que le terme *équité* recouvre chez les enseignants des sens différents associés à des arrangements évaluatifs distincts.

L'équité se distingue du principe d'égalité par le fait qu'elle vise à corriger certaines inégalités subies : chacun devrait recevoir en fonction de sa contribution (équité) et non la même rétribution que tous les autres (égalité).

Selon les théories de l'équité, la justice est évaluée dans la comparaison contribution/rétribution. Les théories de la justice distinguent la justice procédurale de la justice distributive. Celle-ci se centre sur ce qui est distribué ou affecté (note, salaire, récompenses...). La première est centrée sur la manière dont les procédures de distribution sont mises en place. Des déterminants structureaux (participation de l'évalué, procédure identique pour tous, impartialité, par exemple) et sociaux (justification, franchise...) ont été étudiés dans ce cadre. Parmi les principes de justice distributive, on distingue le mérite (proportionnalité des récompenses en fonction des contributions, ce qui aboutit à des distributions objectivement « inégales »), l'égalité (chacun reçoit la même chose), le besoin (distribution en fonction des besoins spécifiques à chacun) (pour synthèse : Tyler, 2000 ; Skitka, Crosby, 2003). Enseignants, groupes dominants et bons élèves privilégient fréquemment le mérite ; groupes dominés et élèves moyens valorisent davantage le principe d'égalité. Enfin, les contributions peuvent concerner l'effort investi, le « talent » (ou ressources, innées ou acquises) et la productivité (le résultat final).

L'étude est ciblée sur les pratiques d'évaluation sommative des enseignants d'EPS en classe de seconde. Ces classes ne sont pas « officiellement » cadrées comme celles des classes de première et terminale en vue de l'évaluation certificative du baccalauréat. Chaque équipe pédagogique dans son établissement peut choisir de considérer que l'évaluation des classes de seconde doit préparer celles des années ultérieures et adopter ses modes de fonctionnement ; elle peut aussi considérer que la création de classes de seconde avec des élèves issus d'établissements différents (et donc différents au plan des enseignements antérieurs et aux acquis qui en découlent) justifie des modalités évaluatives différentes de celles du cycle terminal.

2. Modalités de recueil et analyse des données

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

Un guide d'entretien a été élaboré pour cerner les pratiques et les représentations des enseignants à partir des questions suivantes : la fonction accordée à l'évaluation

sommative en classe de seconde (son importance, son rôle éventuel dans le maintien de l'ordre et l'incitation au travail) ; l'objet de l'évaluation (en plus de la maîtrise et la performance) ; les aspects liés à la faisabilité (conception des tâches et outils d'évaluation, gestion des contraintes matérielles diverses).

L'équité a été abordée de plusieurs manières différentes en sollicitant 1) la définition de l'enseignant (« *Quelle définition pouvez-vous donner de l'évaluation équitable?* ») ; 2) les voies de résolution de dilemmes fréquents (« *Trouvez-vous injuste de ne pas évaluer la progression, le travail* » ; « *Est-ce que vous croyez qu'actuellement l'évaluation a résolu la part des « aptitudes innées » des élèves ?* » ; 3) Les enseignants ont été également questionnés sur leurs fourchettes habituelles de notes et les éventuels arrangements évaluatifs qu'ils mettent en place (« *Que faites-vous si un élève qui réussit d'habitude pendant les séances d'entraînement échoue le jour de l'évaluation ?* »).

Les entretiens ont une durée moyenne d'1 heure 5 minutes). Les discours entièrement retranscrits constituent un corpus de 240 pages : 1774 unités de sens ont été identifiées et analysées.

Deux types d'analyses ont été effectués. Une analyse quantitative a permis de repérer le volume des propos et l'importance accordée à chaque thème. Une analyse qualitative a permis de repérer les axes de chaque thème, les liens entre les thèmes de discussion, les similitudes et différences entre enseignants. Elle s'est attachée à distinguer les propos qui relatent les pratiques réelles de l'enseignant et l'énoncé de conceptions, préférences ou souhaits. Les propos ont été resitués dans leur contexte (conditions réelles d'enseignement) et réarticulés entre diverses catégories pour mieux identifier les conceptions sous-jacentes de l'équité dans l'évaluation.

3. Résultats

3.1. Analyse quantitative

Après transcription intégrale et lecture attentive, les propos des enseignants ont été découpés en unités de sens et intégralement ventilés en fonction de neuf thèmes. Dans chaque thème, des sous-thèmes ont été constitués et classés par ordre d'importance. Pour chaque entretien, le nombre d'unités de sens (ou *item*) dans chaque catégorie a ensuite été converti en pourcentage par rapport au volume total de cet entretien. Les neuf thèmes communs identifiés sont les suivants (les pourcentages entre parenthèses représentent le volume de leur mention sur l'ensemble du corpus traité) :

Équité : principes que l'enseignant met en avant pour une meilleure équité : « *si on veut être équitable il faut aussi évaluer par rapport aux caractéristiques de l'élève* » (19 %) ;

Conceptions de l'enseignant sur l'évaluation : « *dans la répartition des points je me réfère exclusivement à ce qui va être demandé dans la grille du baccalauréat deux ans plus tard* » (15 %).

Objet de l'évaluation (performance, maîtrise, connaissances, etc.) : « *je pense qu'il faut mettre des points sur le travail fourni* » (13 %) ;

Faisabilité de l'évaluation (organisation de l'évaluation, grilles, difficultés rencontrées dans l'évaluation) : « *on peut pas évaluer seulement ce qu'on a enseigné dans le cycle* » (12 %) ;

Arrangements évaluatifs : « *des fois des élèves très, très faibles, tu es obligé de prendre des points quelque part, mais tu ne peux pas leur mettre zéro* » (11 %) ;

Fonction : pourquoi évalue-t-on, quel intérêt : « *pour qualifier un niveau atteint* » (10 %) ;

Objectivité de l'évaluation : « *j'estime que j'essaye de donner la note numérique dans chaque activité* » (8.5 %) ;

Valeurs de l'évaluation et de l'école : « *le but à l'école c'est de travailler* » (3 %) ;

Problèmes rencontrés par les enseignants : « *les textes en seconde vont dans tous les sens, la difficulté elle est là* » (4 %) ;

Quatre thèmes sont privilégiés par les enseignants : l'équité-justice, la conception de l'évaluation, son objet et sa faisabilité (de 12 % à 19 % de l'ensemble des propos). Le thème "Équité" est le plus important chez 10 des 16 enseignants interviewés. On note aussi que les arrangements évaluatifs sont très présents : tous les enseignants les évoquent (de 5,5 jusqu'à 17,4 %).

Les variations inter-individuelles concernant le poids accordé aux thèmes *Objectivité* (4.4 à 13.7%), *Fonction* (3.4 à 17.3%) et *Objets évalués* (7.7 à 16.7%) sont importantes. Le lieu d'exercice des enseignants ne semble pas générer de fortes variations sur les réponses et sur l'intérêt qu'ils manifestent pour certains thèmes.

Enfin, il peut paraître étonnant de voir apparaître un pourcentage très faible (3.9%) pour le thème *Problèmes* rencontrés dans l'évaluation et pour le thème *Valeurs* (3%), alors que plusieurs recherches soulignent les difficultés rencontrées dans la mise en pratique concrète de l'évaluation. La faible présence du thème *Valeurs* pourrait être due au fait de constituer *Équité-Justice* comme un thème à part entière. Ceci confirmerait en même temps que les principaux problèmes de l'évaluation sont effectivement liés en premier lieu à l'équité et la faisabilité.

3.2.L'équité de l'évaluation

Tout d'abord, les enseignants reconnaissent que les élèves sont inégaux, ce qui les conduit à rechercher des procédures pour tenir compte de cet état de fait mais assurer une évaluation « juste ». Les sources de l'inégalité entre élèves sont abordées par quinze enseignants sur les seize, qui énoncent 82 items. Ces sources listent des variables bien connues : « aptitudes innées », surpoids, différences de ressources entre filles et garçons, mais aussi contexte de la classe : « *On a en face des humains qui sont multiples, avec leurs différences, leurs caractéristiques. Obligatoirement on se trouve en fin de cycle avec des élèves qui vont être avantagés* »

par rapport aux autres » ; « *C'est vrai qu'un élève moyen dans une classe faible il va s'en sortir avec une note plus élevée qu'un élève moyen dans une classe forte, en général c'est vrai. Ce n'est pas équitable, c'est vrai* ». Des propos similaires sont tenus dans les études de MacDonald et Brooker (1997), Matanin et Tannehill (1994).

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

Diversité marquée entre élèves et souci de se démarquer du sport pour lequel seul compte le résultat final sont deux éléments majeurs qui transparaissent dans les conceptions de l'évaluation équitable. Cinq groupes de réponses sont identifiables pour caractériser une évaluation équitable et juste en EPS d'après les enseignants :

1) L'évaluation équitable doit refléter le travail, l'investissement et les progrès de l'élève, considérer l'élève dans sa totalité. Treize enseignants s'y consacrent pour 56 items : « *Je dirais c'est en effet d'employer une grille commune à tout le monde tout en sachant que c'est faux. L'équité réelle, s'il en existait une, c'est en effet devoir et pouvoir mettre en chiffre la dose de travail fourni par un élève pour être capable de passer d'un niveau à un autre sans tricherie* ».

2) L'évaluation équitable doit trouver un compromis entre le niveau à atteindre, les caractéristiques des élèves et leur vécu et les exigences institutionnelles (5 enseignants, 23 items) : « *Entre le niveau de la classe et le niveau général, faire la mise en rapport entre les deux ; ne pas faire une évaluation qui est totalement décalée avec le niveau de départ. C'est le problème qu'on rencontre avec les Premières et les Terminales ; on se retrouve avec des exigences nationales qui sont dans ce lycée en total décalage avec les capacités réelles des élèves* ».

3) L'évaluation est équitable quand les élèves savent dès le début sur quoi ils seront évalués (4 enseignants, 10 items) : « *L'évaluation a priori elle est équitable dans la mesure où tous les élèves qui sont évalués savent qu'est-ce qu'on leur demande, pour moi c'est ça l'équité. L'équité ne sera pas là si j'avais donné seulement à une partie sur quoi elle sera évaluée et pas à l'autre. Dans la mesure où ils savent tous sur quoi ils seront évalués, c'est équitable* ».

4) L'évaluation équitable doit prendre en compte principalement les caractéristiques des élèves. (2 enseignants, 10 items) : « *L'équité en EPS c'est d'essayer de prendre au maximum les caractéristiques des élèves, essayer*

d'individualiser le travail, de leur permettre de progresser, d'atteindre un niveau selon sa propre capacité ».

5) L'évaluation équitable est celle qui met tout le monde face à la même situation (2 enseignants, 6 items) : « *Dans la mesure où on met tout le monde devant une situation bien précise, les critères d'évaluation sont connus... là on met tout le monde sur le même pied d'égalité. Après, quant à leurs capacités propres, chacun n'arrive pas avec les mêmes passifs, les mêmes qualités, donc ils ne sont pas tous égaux là-dessus. On ne fait pas de différences mais puisqu'ils seront tous évalués dans le même cadre, on est équitable ».*

La troisième et la cinquième approche, s'orientant vers la transparence des critères et la même loi pour tous, sont largement minoritaires. Elles apparaissent davantage assumées par les enseignants de collèges dans l'enquête de Braxmeyer et al. (2005) : 72 % des enseignants d'EPS déclaraient juste la notation à partir d'un barème strict (84 % pour l'ensemble des disciplines représentées dans l'échantillon) ; pour 69 % la notation permet de traiter tous les élèves de manière équitable (77 % pour l'échantillon total) ; pour 73% (et 77 % de l'ensemble) la notation représente bien tout ce qui doit être évalué chez l'élève. Ainsi un net fossé semble partager les opinions des enseignants d'EPS selon qu'ils exercent en lycée ou en collège.

3.3. Quatre tendances pour rendre l'évaluation équitable

Face aux difficultés et contraintes, les enseignants sont convaincus que le problème de l'équité restera toujours sans solution radicale malgré les progrès effectués dans ce sens (13 enseignants, 37 items) :

« Si on adapte la grille à la classe on ne sera pas équitable avec les autres classes, et si on l'adapte pas on sera pas équitable avec cette classe » ; « C'est ça qui est très complexe dans notre évaluation, c'est que même si on veut qu'elle soit bien cadrée et équitable pour tout le monde elle [ne] résoudra jamais les problèmes, elle ne prendra jamais en compte tous les critères physiques qu'on a. On [ne] peut pas faire. Déjà on a un barème garçon et un barème fille, ce qui est normal ; il faudrait faire un barème grand, un barème petit, un barème gros, un barème maigre, un barème sans lunettes, un barème avec lunettes. Si on prend tout ça, donc on s'en sort plus, quoi. Donc forcément l'équité on la retrouvera jamais, je dirais parfaite, quoi. Ce n'est pas résolvable, c'est impossible. A moins de faire des classes de profils. Une classe de gros ! ... impossible ».

Tous les enseignants sont donc conscients que les élèves n'ont pas les mêmes chances en EPS et qu'en grande partie ce désavantage d'une partie des élèves échappe au contrôle de ces derniers. Face à cette hétérogénéité et dans le souci de permettre le maximum d'équité possible, l'adaptation des enseignants diffère suivant leur représentation de cette équité. Quatre tendances dans les pratiques évaluatives peuvent être distinguées.

1) Valoriser le travail, l'investissement, les progrès et parfois même l'assiduité de l'élève (14 enseignants, 95 items) : « *Pour plus d'équité je prends en compte la*

progression de l'élève, son investissement. Je mettrais vraiment un quart de la note là-dessus » ; « *Pour que ça soit équitable, il faut qu'il y ait la notion du travail, l'investissement général et puis le progrès* ».

2) Minimiser la note de performance et valoriser la maîtrise d'exécution, les savoirs méthodologiques, les comportements relationnels (13 enseignants, 89 items) : « *Je pense qu'il y a une tendance de moins en moins privilégier la performance et donc de ce fait on va, je pense, vers plus d'équité* » ; « *Ce qui m'importe, c'est qu'il soit capable [l'élève] socialement d'aider les autres et de faire avec les autres pour faire progresser les autres et le faire dans un groupe, tout ça m'importe* ».

3) Adapter l'évaluation aux caractéristiques des élèves et individualiser les critères d'exigence (8 enseignants, 21 items) : « *Si on prend les textes, on se rend compte qu'il y a eu un désir d'homogénéiser un peu cette évaluation à l'échelle nationale et de permettre à tous les élèves de France d'être sur les mêmes critères, mais je pense qu'on perd quand même au niveau humain et au niveau caractéristique des élèves d'un lycée... On perd aussi en souplesse et en proximité par rapport à l'élève. Donc je pense qu'il faut retrouver le bon compromis entre les deux* ».

4) Évaluation stricte du niveau à atteindre, quel que soit le niveau de départ des élèves (1 enseignant, 7 items) : « *C'est difficile de justifier avec des élèves, ils ne comprennent pas la progression, ils comprennent le résultat* » ; « *Au bac on évalue un niveau, on n'évalue pas les progrès, il faut garder cette optique-là* ».

On note ainsi qu'un seul enseignant recherche l'objectivité en ne prenant en compte que le résultat final, sans autre aménagement. Dans l'enquête déjà citée de Braxmeyer et al. (2005), les enseignants d'EPS en collège déclarent moduler le barème de notation plus que dans les autres disciplines (à l'exception des arts plastiques) : 43.5 % modulent le barème en fonction des résultats globaux de la classe (28 % pour l'ensemble de l'échantillon) et 35 % en fonction de chaque élève (10 % pour l'ensemble de l'échantillon).

3.4 Équité et arrangements évaluatifs

Les arrangements évaluatifs en EPS sont bien présents, parfois explicitement revendiqués pour rendre l'évaluation plus « juste » ou plus « équitable » d'après les enseignants, alors que les recherches antérieures faisaient apparaître que certains arrangements pouvaient fausser l'équité entre élèves. La confirmation d'arrangements internes à la classe et quasi-secrets souligne par ailleurs qu'ils ne sont pas la seule conséquence de négociations (obtenir davantage d'assiduité) ou de problèmes de faisabilité (effectifs chargés, outils d'évaluation peu opérationnalisés). Ces arrangements sont mis en place parce que la représentation d'une évaluation équitable concerne toutes les facettes de l'évaluation (son objet, sa fonction, sa conception) et que les enseignants s'attachent à diminuer les injustices créées d'après eux par les textes institutionnels. Si un élève réalise une contre-performance le jour de l'évaluation, sa note sera aménagée et rapprochée de celle qu'il aurait dû

avoir : « *En seconde, moi ça me pose pas de souci de lui mettre 8 sur 10 même s'il a valu 1 le jour de l'évaluation s'il a eu 9 tout le long du cycle* ». L'évaluation sommative en classe de seconde ne revêt pas le caractère initiatique que semblerait porter l'évaluation certificative le jour officiel de l'épreuve du baccalauréat : être « juste », c'est pour l'enseignant estimer une valeur intrinsèque, celle de l'élève indépendamment des aléas générés par l'épreuve elle-même ou les circonstances qui accompagnent celle-ci.

Les raisons qui poussent la majorité des enseignants à évaluer les efforts, le travail, les progrès et l'investissement des élèves (objet d'évaluation ne figurant pas dans les textes en vigueur de classe de seconde et moins encore dans les textes de baccalauréat) sont argumentées par une volonté de l'enseignant de donner à l'élève ce à quoi il a droit. Si l'évaluation permet de faire un classement entre les élèves, ceci se fait par rapport aux savoirs et aux compétences en premier lieu mais aussi par rapport à d'autres critères que les enseignants valorisent : « *L'élève, il est présent et il travaille même s'il n'est pas forcément en énorme réussite au niveau performance ; s'il y a eu du travail, on doit pouvoir lui donner ces quelques points. Quelqu'un qui vient, qui est fort et qui travaille pas, et bien il perd ces points-là* » ; « *Je n'ai pas une note minimale, mais en gros un élève qui travaille bien et qui est toujours là, il ne va pas généralement au-dessous de 7 à peu près* ».

Ces règles « clandestines » d'évaluation établies par les enseignants (comme l'exemple de la note minimale) permettent de rétablir un équilibre face à des textes qui ne valorisent que le résultat physique immédiat. Ainsi pour avoir la meilleure note, il faut à la fois être performant et s'investir dans l'activité. Et pour mériter une mauvaise note il faut être à la fois faible et paresseux.

La prise en compte des notions de travail, d'effort, d'investissement et des progrès dans l'évaluation reflète les valeurs de l'enseignant d'EPS et de l'école. Le travail et l'effort sont des qualités positives qui vont permettre à l'élève de réussir à long terme, les résultats n'étant pas toujours immédiats ni même visibles à la fin du cycle de travail : « *Mais on a trop souvent des cas où on sait très bien qu'en évaluant le premier jour, on aura presque les mêmes résultats de fin de cycle* ». En dernier recours, c'est la représentation même de la discipline EPS au regard du sport dont elle tire ses pratiques de référence qui justifie de nombreux arrangements évaluatifs aux yeux des enseignants. C'est aussi l'image du « bon élève » qui se dessine en creux (Gilly, 1986).

3.5. Justice, équité, évaluation

Pour les enseignants d'EPS, assurer la justice conduit à la mise en place d'arrangements contraires aux principes d'égalité (favoriser certains élèves, s'écarter des textes officiels). Mais l'écart par rapport aux textes est aussi justifié par la mise en place de pratiques plus justes car plus équitables. Les textes officiels sont perçus comme étant guidés par un principe de macro-justice (mettre tous les élèves face aux mêmes conditions, explicitées dès le début). Ce principe concerne la justice procédurale. Les enseignants, de leur côté, apparaissent mobilisés par la justice distributive, pour laquelle ils appliquent majoritairement la règle du mérite. Ils

échouent à fixer et énoncer les règles de la justice procédurale alors que le législateur a choisi d'envisager celle-ci sous l'angle de la faisabilité (se limiter à noter la performance et la maîtrise d'exécution). Les dérives de leur justice distributive (remonter les notes, fixer une barre minimale) s'expliquent par leur souci d'intégrer des paramètres sur lesquels les textes officiels sont silencieux alors qu'ils constituent des valeurs fortes dans le système éducatif (mériter par les efforts fournis, bien se comporter au plan relationnel...).

4. Bibliographie

- Abiven, E., Cogérino, G. et Raguz, J.-L. (2000). Les connaissances d'accompagnement. In B. David (ed.). *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP, 41-56.
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., Lairez, T., et Lévy, J.-F. (2005). Les pratiques d'évaluation des enseignants du collège, *Les Dossiers* (MEN), 160.
- Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (ed.). *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP, 77-144.
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement, *STAPS*, 59, 23-42.
- David, B. (2000). *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- David, B. (2003). La certification en EPS. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'EPS Etat des recherches*. Paris : Editions Revue EP.S, 279-306.
- David, B. (2004). *Evaluation et notation en éducation physique et sportive. Regard sur la formation et perspectives de recherche*. Paris : INRP.
- Gilly, M. (1986). L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel. In J.-M. de Ketele (ed.) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles ; De Boeck, 71-90.
- MacDonald, D., et Brooker, R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject: a case study of physical education, *Studies in educational evaluation*, 23(1), 83-102.
- Matanin, M., et 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 professoral*. Paris : PUF.
- Merle, P. (1998). Les recherches sur la notation des élèves. Quelles conséquences en terme d'action sociale ? *Education et Formation*, 53, 7-17.
- Skytka, L., et Crosby, F. (2003). Trends in the social psychological study of justice, *Personality and social psychology review*, 7(4), 282-285.
- Tyler, T. R. (2000). Social justice: outcome and procedure, *International journal of psychology*, 35(2), 117-125.