



جامعة بجاية  
Tasdawit n Bgayet  
Université de Béjaïa

Université de Bejaia

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Département des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

## Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de master en Sciences et Techniques des Activités

Physiques et Sportives

Filière : Activités Physiques et Sportives Educatives

### THÈME

**Ecart des résultats obtenus et inégalités entre sexes  
perçues par les élèves lors de l'évaluation en EPS**

Réalisé par :

- Yakoubi Yanis
- Adel Imad

Encadré par :

Dr. Bougandoura fares

Année universitaire 2024/2025

# REMERCIEMENTS

## *Tout d'abord*

*On aimerait remercier dieu de nous avoir donné la volonté et la patience de pouvoir mener ce travail à terme.*

*Nos vifs remerciements s'adressent en premier lieu à nos familles qui nous ont soutenues toute la durée de nos études.*

*Nous remercions également notre promoteur le Dr BOUGANDOURA. FARES d'avoir accepté de nous encadrer, de nous orienter, communiqué ses connivences et nous en sommes très reconnaissants pour ces critiques.*

*Nous remercions notamment tous nos professeurs du département STAPS, et particulièrement tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.*

*Nous remercions également les professeurs pour nous avoir accueillis dans leurs classes durant le stage de pratique, de nous avoir accompagné et accordé toute leurs patiences et attentions.*

# Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail en premier lieu à mes parents qui m'ont encouragé dans mes études, pour leur compréhension et leur soutien et qui m'ont fait connaître les portes du Savoir.*

*A mes frères. A toute ma famille de proche ou de loin.*

*A mon binôme Yanis à tous qui nous a aidés dans ce travail.*

*A mes amis intimes.*

*A tous ceux qui sont proche et dont je n'ai pas cité le nom.*

*A mes professeurs de département STAPS qui m'ont soutenu au cours de la réalisation de ce Mémoire.*

**ADEL IMAD**

# Dédicaces

*Je dédie mon travail Aux êtres les plus chères du monde Mon père et ma mère, pour  
leurs soutien et leurs sacrifices.*

*A mon frère Wassim et ma sœur Kenza,*

*A mes amis Asma, Louise et*

*A tout ceux que je connais et me connaissent et ceux que j'aime Et qui*

*M'aiment.*

**YAKOUBI YANIS**

### **Liste des sigles et abréviations**

**APS** : Activité Physique et Sportive.

**EPS** : Education Physique et Sportive.

**CO** : collectif

**IND** : individuel

## Liste des tableaux

<b>Tableaux N°</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
<b>Tableau N° 1 :</b>	Représente la moyenne, écart-type et la variance des notes de différent sexe.	27
<b>Tableau N° 2 :</b>	Représente les données statistiques (moyennes des filles et garçons en EPS)	27
<b>Tableau N° 3 :</b>	Représente une comparaison des critères d'évaluation appliqués aux filles et garçons.	28
<b>Tableau N° 4 :</b>	Représente les différences perçues en EPS selon le sexe.	29
<b>Tableau N° 5 :</b>	Représente la perception de l'équité dans la notation des activités selon le genre.	30
<b>Tableau N° 6 :</b>	Représente le choix des activités par le professeur entre sexe.	31
<b>Tableau N° 7 :</b>	Représente les activités perçues comme avantageant un sexe par rapport à l'autre.	33
<b>Tableau N° 8 :</b>	Représente les activités choisis pour réduire les inégalités perçues.	34
<b>Tableau N° 9 :</b>	Représente la perception de l'équité de la notation selon le sexe.	35
<b>Tableau N° 10 :</b>	Représente des exemples spécifiques d'inégalité perçues.	36
<b>Tableau N° 11 :</b>	Représente les mesures proposées pour une notation plus équitable.	37
<b>Tableau N° 12 :</b>	Représente est-ce il faut un barème différent selon le sexe ?	38
<b>Tableau N° 13 :</b>	Représente les perceptions de l'équité dans l'évaluation des activités selon le Sexe.	39
<b>Tableau N° 14 :</b>	Représente l'impact des barèmes sur la motivation selon le sexe.	40
<b>Tableau N° 15 :</b>	Représente le temps passé par le professeur selon les élèves.	41
<b>Tableau N° 16 :</b>	Représente l'effet de la répartition du temps d'interaction sur l'engagement.	42
<b>Tableau N° 17 :</b>	Représente la perception de la notation en EPS filles vs garçons.	43
<b>Tableau N° 18 :</b>	Représente l'influence de la notation en EPS sur la motivation et l'engagement.	44
<b>Tableau N° 19 :</b>	Représente l'évaluation basée sur la participation plutôt que la performance.	45

## Liste des figures :

<b>Figure N°</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
<b>Figure N°1 :</b>	Représente les formes de l'évaluation	15
<b>Figure N°2 :</b>	Représente les méthodes et les étapes d'une démarche évaluative	16
<b>Figure N° 3 :</b>	Courbe représente les moyennes des filles et garçons en EPS.	27
<b>Figure N°4 :</b>	Représente une comparaison des critères d'évaluation appliqués aux filles et garçons.	28
<b>Figure N°5 :</b>	Représente les différences perçus en EPS selon le sexe.	29
<b>Figure N°6 :</b>	Représente la perception de l'équité dans la notation des activités selon le genre.	31
<b>Figure N°7 :</b>	Représente le choix des activités par le professeur entre sexe.	32
<b>Figure N°8 :</b>	Représente les activités perçus comme avantageant un sexe par rapport à l'autre.	33
<b>Figure N°9 :</b>	Représente les activités choisis pour réduire les inégalités perçus.	34
<b>Figure N°10 :</b>	Représente la perception de l'équité de la notation selon le Sexe.	35
<b>Figure N°11 :</b>	Représente des exemples spécifiques d'inégalité perçus.	36
<b>Figure N°12 :</b>	Représente les mesures proposées pour une notation plus Équitable.	37
<b>Figure N°13 :</b>	Représente est-ce il faut un barème différent selon le sexe ?	38
<b>Figure N°14 :</b>	Représente les perceptions de l'équité dans l'évaluation des Activités selon le Sexe.	39
<b>Figure N°15 :</b>	Représente l'impact des barèmes sur la motivation selon le Sexe.	40
<b>Figure N°16 :</b>	Représente le temps passé par le professeur selon les élèves.	41
<b>Figure N°17 :</b>	Représente l'effet de la répartition du temps d'interaction sur l'engagement.	42
<b>Figure N°18 :</b>	Représente la perception de la notation en EPS filles vs Garçons.	43
<b>Figure N°19 :</b>	Représente l'influence de la notation en EPS sur la motivation et l'engagement.	44
<b>Figure N°20 :</b>	Représente l'évaluation basée sur la participation plutôt que la Performance.	45

# Sommaire



Liste des sigles et abréviations .....	5
Liste des tableaux .....	6
Liste des figures : .....	7
Sommaire .....	8
Introduction : .....	1
Partie I .....	3
Revue de la littérature .....	3
1. Définition des concepts : .....	4
1.1. Qu'est-ce que le sport ? .....	4
1.2. Définition de l'APS : .....	4
1.3. Définition de l'EPS : .....	4
1.4. Définition des Écarts de résultats entre les sexes : .....	4
1.5. Définition Perception des élèves : .....	4
1.6. Définition de Stéréotypes de genre : .....	4
1.7. Définition Égalité des sexes en EPS : .....	5
2. Les facteurs internes à l'EPS concourant à l'écart de notes entre les deux sexes : .....	5
2.1. Différenciation des Prestations entre Filles et Garçons : .....	5
2.2. Notation en EPS : .....	5
2.3. Perception des Disciplines Scolaires selon le Sexe : .....	5
2.4. Valeur Attribuée au Sport selon le Sexe : .....	5
2.5. Modèle Féminin en EPS : .....	6
2.6. Choix des Activités par les Élèves : .....	6
2.7. Interactions Enseignants-Élèves selon le Sexe : .....	6
2.8. Prise en Compte des Différences Génétiques : .....	6
3. Les inégalités entre les sexes dans le cadre de l'évaluation en EPS : .....	7
4. Origines sociales et écarts de performance en EPS : .....	8
4.1.1. Influence du capital culturel et social : .....	8
4.1.2. Reproduction des inégalités scolaires : .....	8
4.2. Manifestations des inégalités en EPS : .....	9
4.2.1. Choix des activités valorisées : .....	9
4.2.2. Disparités dans la motivation et l'engagement : .....	9
4.3. Facteurs explicatifs des écarts : .....	9
4.3.1. Stéréotypes et biais des enseignants : .....	9
4.3.2. Normes implicites en EPS : .....	9
4.4. Solutions pédagogiques pour réduire les écarts : .....	10

4.4.1. Adaptation des critères d'évaluation :	10
4.4.2. Diversification des pratiques sportives :	10
4.4.3. Formation des enseignants :	10
<b>5. Les Inégalités de Genre en Éducation Physique et Sportive : Perceptions et Stratégies</b>	
L'Influence des Stéréotypes de Genre en EPS :	10
5.1.1. La Répartition des Activités en Fonction du Genre :	10
5.1.2. Impact sur la Confiance en Soi des Élèves :	10
5.2. Le Rôle des Enseignants dans la Perpétuation des Inégalités :	11
5.2.2. Biais dans les Critères d'Évaluation :	11
5.3. Perceptions des Élèves sur les Inégalités en EPS :	11
5.3.1 Sentiment de Dévalorisation chez les Filles :	11
5.3.2. Pression Sociale sur les Garçons :	11
5.4. Facteurs Expliquant les Disparités dans les Résultats :	12
5.4.1. Différences Biologiques et Développementales :	12
5.4.2. Inégalités d'Accès aux Ressources :	12
5.5. Stratégies pour Réduire les Inégalités de Genre :	12
5.5.1. Formation des Enseignants :	12
6.2. Origines du sentiment d'injustice :	13
6.2.1. Biais d'évaluation :	13
6.2.2. Comparaison sociale :	13
6.2.3. Stéréotypes de genre :	13
6.3. Conséquences du sentiment d'injustice :	13
6.3.1. La motivation :	13
6.3.2. L'estime de soi :	13
6.3.3. Le climat de classe :	13
6.4. Stratégies pour réduire le sentiment d'injustice :	13
6.4.1. Évaluations transparentes :	13
6.4.2. Pratiques inclusives :	14
6.4.3. Feedback équilibre :	14
7. L'évaluation :	14
7.1. Définition de l'évaluation :	14
7.2. Les types d'évaluation :	14
7.3. Étapes et méthodes d'évaluation :	15
7.4. Les objectifs de l'évaluation :	16
7.5. Les différentes fonctions de l'évaluation :	17
8. l'éducation physique et sportive :	17

<b>8.1 Définition de l'éducation physique et sportive :</b>	17
<b>8.2. Objectifs de l'EPS :</b>	18
<b>8.4. Les compétences à acquérir en EPS :</b>	19
<b>Partie I' Cadre Méthodologique</b>	20
<b>1. Démarche de recherche</b>	21
<b>1.1. Approche quantitative</b>	21
<b>1.2. Approche qualitative</b>	21
<b>2. Méthode de collecte des données</b>	21
<b>3. Lieux et période de l'enquête</b>	22
<b>4. Constitution de l'échantillon de recherche</b>	22
<b>4.1. Échantillon pour l'analyse quantitatif :</b>	22
<b>4.2. Échantillon pour l'analyse qualitatif :</b>	22
<b>5. Technique de traitement et d'analyse des données</b>	22
<b>6. Calcule statistique :</b>	22
<b>6.1. Test Student :</b>	22
<b>6.2. La moyenne :</b>	23
<b>6.3. Écart-type :</b>	23
<b>6.4. Variance :</b>	23
<b>7. logiciel utilisé :</b>	24
<b>7.1. Définition :</b>	24
<b>7.2. Principales fonctionnalités Le logiciel ATLAS. Ti :</b>	24
<b>7.3. Caractéristiques :</b>	24
<b>9. Objectif de la recherche</b>	25
<b>10. Intérêt de la recherche</b>	25
<b>1. Analyse quantitative :</b>	27
<b>Discussion sur les résultats :</b>	47
<b>Conclusion :</b>	53
<b>Références</b>	55
<b>Bibliographiques</b>	55
<b>Annexes</b>	59

# Introduction

### **Introduction :**

L'enseignement est une relation humaine complexe, où la transmission des savoirs peut autant réussir qu'échouer. Enseigner, c'est avant tout accompagner les apprenants dans leur processus d'apprentissage, et le rôle fondamental de l'enseignant réside dans la transmission des connaissances.

Dans ce cadre, l'évaluation occupe une place centrale à tous les niveaux de l'apprentissage. En éducation physique et sportive (EPS), cette évaluation revêt une dimension particulière. Bien que l'EPS soit souvent perçue comme un espace neutre, où les différences sociales et culturelles s'estompent face à l'excellence physique (Bourdieu, 1979), des inégalités entre les sexes persistent et influencent la perception que les élèves ont de leurs propres capacités et performances (Alaudenbuxse & Iheekoom, 2015).

Cette étude se penche sur les résultats des évaluations en EPS et sur les inégalités de genre que les élèves perçoivent. Elle met en avant les dynamiques complexes qui influencent leur expérience et leur estime de soi. Comme le souligne Lepine (2015), les stéréotypes de genre dans l'EPS jouent un rôle clé dans le maintien de ces inégalités, restreignant ainsi les opportunités pour les filles comme pour les garçons. Les recherches de Chantalat (2017) et Doré (2019) révèlent que ces disparités sont souvent accentuées par les méthodes pédagogiques et les représentations sociales dominantes. L'école, même si elle se veut un symbole d'égalité, joue aussi un rôle dans la création des différences entre les sexes. En effet, garçons et filles y vivent une socialisation qui leur est propre (Duru-Bellat, 1990), et les méthodes d'enseignement sont souvent teintées d'un « sexisme implicite » (Pichevin & Hurtig, 1995). Dans le cadre de l'EPS, ces inégalités se manifestent par des différences de notation notables : les garçons ont tendance à obtenir de meilleures notes que les filles. Ce décalage soulève des questions d'équité, surtout lors des épreuves d'EPS du Baccalauréat. Cependant, ces disparités ne se limitent pas à une simple question de capacités physiques. Elles révèlent des rapports sociaux de genre inégaux, qui persistent tant dans la société qu'à l'école (Lorenzi-Cioldi, 1988).

L'objectif de cette étude est de caractériser les inégalités de genre perçues par les élèves en EPS, ainsi que leurs sentiments d'injustice face à l'évaluation. Ce thème, peu exploré jusqu'à présent (Lentillon & Cogérino, 2002, 2003), mérite une attention particulière, d'autant que la plupart des recherches se sont concentrées sur le collège (David, 2000) ou le primaire (Brunelle, Martel, Gagnon, Toussignant, Goyette, Brunelle & Spallanzani, 2000). En nous focalisant sur le lycée nous cherchons à apporter un éclairage nouveau sur les différences de

## Introduction

---

résultats entre filles et garçons, ainsi que sur leurs opinions respectives concernant l'évaluation en EPS, notamment dans le cadre des épreuves du Baccalauréat.

Dans le cadre de notre recherche nous nous proposons de faire le point sur l'écart de résultats obtenu et les inégalités entre le sexe perçue par les élèves lors de l'évaluation en EPS a cette matière on a structuré le travail en trois parties ; la première partie théorique : sera consacrée à la revue de littérature, la deuxième consistera à annoncer la démarche méthodologique et la troisième partie sera pour la présentation, l'analyse et la discussion des résultats. A la fin on a conclu cette étude avec une conclusion.

Partant de ces constats, notre question de recherche s'articule ainsi : les élèves perçoivent-ils des inégalités entre les sexes lors de l'évaluation en éducation physique et sportive ? Pour y répondre, nous formulons les hypothèses suivantes : il existe un écart significatif entre les moyennes obtenues par les filles et les garçons lors de l'évaluation en EPS ; les garçons perçoivent une sous-évaluation de leurs compétences en EPS comparée aux filles ; enfin, la perception des inégalités en évaluation varie selon le type d'activité en EPS.

# **Partie I**

## **Revue de la littérature**

**1. Définition des concepts :****I.1. Qu'est-ce que le sport ?**

Le sport est défini comme « une activité motrice d'affrontement codifiée par des instances sociales et dont les formes compétitives sont institutionnalisées » Le concept sport est généralement utilisé de manière globalisante pour désigner toute forme de pratique physique. Il est utilisé par les spécialistes dans un sens étroit lié au milieu fédéral et à la compétition.

**Pierre parlebas, 1987, P40**

**I.2. Définition de l'APS :**

L'activité physique est une Activité spécialement structurée, adaptée, qui permet de développer les capacités physiques afin d'améliorer la forme et la santé. Cela peut comprendre des activités telles que le cyclisme, l'aérobic, la marche à vive allure et peut- être d'autres hobbies actifs comme le jardinage et les sports de compétition. (**Katch & Ardle, 2001, p. 9**)

**I.3. Définition de l'EPS :**

L'EPS est d'abord définie par ses finalités et ses objectifs. C'est une discipline qui utilise des APS pour confronter l'individu à un environnement physique et humain afin de former Un citoyen cultivé, lucide et autonome. L'éducation aux valeurs, l'acquisition des compétences et connaissances, ainsi que le développement de la personnalité constituent les ambitions de la discipline (**Messahel. R. p 02**).

**1.4. Définition des Écarts de résultats entre les sexes :**

Ce sont les différences constatées ou ressenties dans les performances sportives entre les filles et les garçons. Ces écarts peuvent être liés à des facteurs comme la biologie, la culture ou encore des biais dans les évaluations des enseignants (**Vazou et al. 2019**).

**1.5. Définition Perception des élèves :**

C'est la façon dont les élèves comprennent et ressentent les différences de performance entre les sexes. Ces perceptions sont souvent influencées par des stéréotypes ou la comparaison avec leurs camarades (**Chalabaev et al. 2013**).

**1.6. Définition de Stéréotypes de genre :**

Ce sont des idées toutes faites qui attribuent des rôles et des capacités spécifiques aux filles et aux garçons. Ces stéréotypes influencent souvent les attentes et les résultats des élèves en EPS (**Eccles & Wang, 2016**).



**1.7. Définition Égalité des sexes en EPS :**

C'est le principe qui vise à donner les mêmes chances et les mêmes opportunités aux filles et aux garçons pour participer, progresser et être évalués équitablement dans les cours d'EPS (UNESCO, 2015).

**2. Les facteurs internes à l'EPS concourant à l'écart de notes entre les deux sexes :****2.1. Différenciation des Prestations entre Filles et Garçons :**

Certains facteurs sont relatifs à la production de prestations différenciées entre les filles et les garçons :

- Une discipline à forte connotation « masculine »
- Des activités connotées « masculines » plus nombreuses
- Des entrées dans l'activité « étrangères » pour les filles
- Le choix par les élèves des activités favorisant les meilleurs
- Des stéréotypes de sexe dans l'interaction

**2.2. Notation en EPS :**

D'autres facteurs sont relatifs à la notation en EPS :

- Des barèmes peu sensibles aux différences génétiques
- Une sévérité accrue des évaluatrices

**2.3. Perception des Disciplines Scolaires selon le Sexe :**

Les disciplines scolaires sont perçues sans ambiguïté à l'école comme sexuées :

- Connotées plutôt « masculines », comme les disciplines scientifiques, ou « féminines », comme les matières littéraires
- L'EPS, s'appuyant sur le sport, a une connotation « masculine » (Arnaud & Terret, 1996)
- Les activités physiques « masculines » (foot, rugby, combat) sont plus nombreuses en EPS que les activités qualifiées de « féminines » (danse, GRS, natation synchronisée) (Davisse, 1986 ; Combaz, 1992)

**2.4. Valeur Attribuée au Sport selon le Sexe :**

La valeur attribuée au sport est plus importante chez les garçons que chez les filles :

- La perception d'une connotation masculine dans l'activité impacte la perception de compétence des **filles (Trew, Scully, Kremer & Ogle, 1999 ; Solmon, Lee, Belcher, Harrison & Wells, 2003)**
- Bien qu'elles soient plus scolaires, les filles sont moins actives que les garçons au plan moteur (**Choquet & Ledoux, 1994 ; Moreau, Pichault & Truchot, 2002**)

### **2.5. Modèle Féminin en EPS :**

La prise en compte du modèle féminin est très largement minorée en EPS :

- Le vocabulaire des APSA s'organise souvent autour des notions d'exploit, d'épreuve et d'affrontement, opposées aux modes d'engagements « naturels » des filles, plus tournées vers la coopération (**Nilges, 1998**).
- La plupart des pratiques portent une marque historique de modèles sociaux masculins (**Davisse, 1998**).

### **2.6. Choix des Activités par les Élèves :**

La possibilité donnée aux élèves de choisir leur menu d'activités favorise les meilleurs d'entre eux :

- Les sportifs choisissent leurs pratiques extrascolaires, tandis que les non-sportifs, majoritairement des filles, rencontrent des difficultés dans le choix des activités (Groupe de travail académique de Lyon, 1998)
- Si le choix des menus se fait par le vote des élèves, les activités masculines prédominent, augmentant ainsi les écarts de notes (**Cleuziou, 2000**)

### **2.7. Interactions Enseignants-Élèves selon le Sexe :**

Les enseignants interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles, souvent inconsciemment :

- Les enseignants attribuent la réussite des filles à leur travail et à leur conformité, et celle des garçons à leurs capacités intellectuelles (**Mosconi, 1999**)
- Les attentes des enseignants influencent les comportements des élèves, renforçant les stéréotypes de sexe (**Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet, 2002**)

### **2.8. Prise en Compte des Différences Génétiques :**

Les différences génétiques sont prises en compte dans les activités chronométrées et métrées, mais pas dans les APSA non chronométrées ou non métrées :

- Aucun référentiel ne prend en compte la moindre puissance, la force, et la vitesse de déplacement chez les filles.
- Une enseignante femme a plus de chances d'accroître l'écart de notation entre les filles et les garçons (**Bergé, 2000**).

### **3. Les inégalités entre les sexes dans le cadre de l'évaluation en EPS :**

L'écart de note entre les filles et les garçons a été remarqué depuis la réforme du Baccalauréat d'EPS de 1983. Cet écart, à l'avantage des garçons, est présent dans toutes les académies, et s'amplifie avec le temps : + 0.5 points en 1984-1985 (**Davisse, 1986**), + 0.8 points en 1985-1986 (Combaz, 1992), + 1.1 points en 1995-1997 (**Cleuziou, 2000**), + 1.31 points en 1997-1998 (Groupe de travail académique de Lyon, 1998).

Des facteurs autres que biologiques peuvent déterminer les différences de performances physiques entre les filles et les garçons en EPS. Par exemple, les élèves socialement favorisés (**Coupey, 1995 ; Vigneron, 2004**), les élèves des filières scientifiques (**Cleuziou, 2000**) et les sportifs inscrits dans un club (**Vigneron, 2004**) réussissent mieux en EPS. Certaines conditions sont défavorables aux filles : le fait d'être scolarisé dans une classe à majorité de garçons, ou dans une classe où l'enseignant module ses exigences en fonction du sexe des élèves (**Coupey, 1995**).

Différentes recherches ont souligné une approche genrée des pratiques sportives, où les garçons se révèlent naturellement plus à l'aise dans les activités « viriles », et les filles d'avantage mises en avant dans les activités « esthétiques » (**Bonderoque, 1979 ; Guizelle&Aule, 2016**). Ainsi, **Alaylioglu et Camhyer (2017)** soulignent dans une étude turque qu'il est difficile aux garçons de se sentir valorisés lors d'évaluations non compétitives, leurs efforts ne sont pas toujours reconnus à leur juste valeur, ce qui affecte leur perception d'un critère d'évaluation juste et équitable. Ce constat vient renforcer l'idée que l'évaluation en EPS reste, parfois, genrée.

En Finlande, **Berg et Lahelma (2010)** indiquent que le processus de différenciation entre les sexes persiste en EPS. Au moyen d'observations de terrain et d'entretiens réalisés auprès s d'élèves d'établissements scolaires finlandais, les deux auteurs montrent que les pratiques pédagogiques sont encore empreintes de stéréotypes de genre :

Les garçons sont généralement davantage dirigés vers des activités qui impliquent une compétition et une valorisation sur le plan physique ; les filles, plutôt vers des disciplines considérées comme esthétiques ou développant les interactions (coopératives).

Cette distribution plus ou moins implicite contribue à une forme de reproduction d'inégalités : les filles peuvent se sentir exclues dans certains sports collectifs, les garçons peuvent éprouver un malaise ou un manque de reconnaissance dans certaines activités qui ne sont privilégiées pas la compétition. Ainsi, l'EPS en Finlande, malgré un cadre éducatif considéré comme égalitaire, demeure sous l'entreprise de logiques génératrices agissantes sur la participation et la perception de l'évaluation.

#### **4. Origines sociales et écarts de performance en EPS :**

##### **4.1.1. Influence du capital culturel et social :**

Selon les travaux de **Bourdieu (1979)**, les inégalités de performance scolaire, y compris en EPS, s'expliquent en partie par le capital culturel et social des élèves. Les familles disposant d'un capital culturel élevé exposent leurs enfants à des pratiques sportives valorisées dès le plus jeune âge, leur offrant un avantage en milieu scolaire. À l'inverse, les élèves issus de milieux modestes ont souvent un accès limité aux activités extrascolaires, aux clubs sportifs et aux infrastructures, ce qui restreint leur acquisition de compétences motrices.

De plus, le capital social joue également un rôle clé. Les élèves issus de réseaux favorisés bénéficient de contacts et d'opportunités qui facilitent leur engagement sportif, contrairement à ceux issus de milieux moins aisés (**Bodin, 2012**).

**Exemple :** Un élève ayant pratiqué lancer de poids dès l'enfance aura un avantage significatif lors des cours d'EPS évaluant cette compétence, en raison de son exposition antérieure et de sa familiarité avec cette discipline.

##### **4.1.2. Reproduction des inégalités scolaires :**

**Baudelot et Establet (2009)** expliquent que l'école tend à reproduire les inégalités sociales par le biais de pratiques pédagogiques normalisées qui ne tiennent pas toujours compte des disparités entre les élèves. En EPS, les critères d'évaluation, souvent centrés sur la performance brute (temps, distance, points), favorisent les élèves déjà familiers avec les disciplines sportives valorisées, renforçant ainsi les écarts entre groupes sociaux.

**Exemple :** Lors d'une épreuve d'athlétisme, les élèves issus de milieux défavorisés, moins exposés à ce type d'activités, se retrouvent en difficulté face à des critères d'évaluation standardisés.

## **4.2. Manifestations des inégalités en EPS :**

### **4.2.1. Choix des activités valorisées :**

**Louveau et DAVISSE (1998)** soulignent que les disciplines enseignées en EPS sont souvent issues de pratiques culturelles dominantes, telles que l'athlétisme, le tennis ou la natation, ce qui exclut implicitement les élèves issus de minorités culturelles ou de milieux modestes. Ces élèves, peu exposés à ces activités dans leur environnement familial ou communautaire, peuvent se sentir marginalisés et démotivés.

**Exemple :** Proposition pédagogique : Inclure des jeux traditionnels ou des sports communautaires pour diversifier les pratiques et valoriser les cultures des élèves issus de milieux variés.

### **4.2.2. Disparités dans la motivation et l'engagement :**

**Les travaux de Deci et Ryan (2000)** sur la motivation intrinsèque indiquent que les élèves sont plus engagés lorsqu'ils perçoivent l'activité comme valorisante et adaptée à leurs compétences. En EPS, les élèves défavorisés ou issus de minorités culturelles peuvent développer un sentiment d'incompétence, ce qui réduit leur motivation à s'investir dans les cours.

## **4.3. Facteurs explicatifs des écarts :**

### **4.3.1. Stéréotypes et biais des enseignants :**

**Duru-Bellat (2002)** souligne que les attentes des enseignants, souvent influencées par des stéréotypes, jouent un rôle dans la perception et l'évaluation des élèves. Les enseignants peuvent, consciemment ou inconsciemment, avoir des attentes différenciées envers les élèves en fonction de leur origine sociale ou culturelle, ce qui influence leurs interactions et leurs jugements.

**Exemple :** Un enseignant peut inconsciemment valoriser davantage les élèves perçus comme "sportifs" en raison de leur appartenance à des clubs ou de leur tenue vestimentaire, renforçant ainsi les écarts perçus.

### **4.3.2. Normes implicites en EPS :**

**Vigarelli (1998)** met en lumière le rôle des normes corporelles et sociales dans l'évaluation des performances. En EPS, les normes valorisées (force, vitesse, endurance) peuvent désavantager les élèves ne répondant pas à ces critères, notamment ceux issus de contextes où ces qualités ne sont pas encouragées.

**. 4.4. Solutions pédagogiques pour réduire les écarts :****4.4.1. Adaptation des critères d'évaluation :**

Méard (2012) propose de diversifier les critères d'évaluation en incluant des dimensions qualitatives, telles que l'effort, la progression et la coopération, afin de valoriser les compétences de tous les élèves. Cela permet de reconnaître les efforts des élèves issus de milieux modestes, même s'ils ne répondent pas aux standards de performance

**4.4.2. Diversification des pratiques sportives :**

L'intégration de sports moins codifiés ou de jeux issus de différentes cultures peut favoriser l'inclusion des élèves minoritaires et stimuler leur intérêt pour l'EPS. Cette approche contribue également à déconstruire les stéréotypes liés aux disciplines valorisées.

**4.4.3. Formation des enseignants :**

La sensibilisation des enseignants aux biais inconscients est essentielle pour garantir une évaluation juste et équitable. Amade-Escot (2007) préconise des formations spécifiques pour aider les enseignants à reconnaître et corriger leurs stéréotypes.

**5. Les Inégalités de Genre en Éducation Physique et Sportive : Perceptions et Stratégies L'Influence des Stéréotypes de Genre en EPS :****5.1.1. La Répartition des Activités en Fonction du Genre :**

Les stéréotypes de genre, en influençant les choix d'activités sportives, tendent à attribuer certains sports à des groupes de sexe spécifiques, limitant ainsi la diversité des options pour les élèves et consolidant des rôles traditionnels. Devís-Devís et Peiró-Velert (2008) soulignent que des sports comme le football et le rugby sont souvent perçus comme des activités masculines, tandis que la gymnastique ou la danse sont traditionnellement associées aux filles. Cette distinction impacte la participation des élèves et leurs possibilités de s'engager pleinement dans ces disciplines.

**5.1.2. Impact sur la Confiance en Soi des Élèves :**

Les filles, confrontées à ces stéréotypes, peuvent éprouver un sentiment d'incompétence lorsqu'il s'agit de participer à des sports jugés "masculins". Parallèlement, les garçons subissent une pression pour exceller dans ces disciplines, même s'ils n'ont pas d'affinité particulière avec ces sports (Hills, 2007).

**Un exemple :** courant est celui d'un cours de basket-ball, où les garçons sont souvent poussés à prendre des initiatives offensives, tandis que les filles sont fréquemment cantonnées à des positions défensives ou écartées des actions principales, ce qui limite leurs opportunités d'évoluer dans la pratique (**Kirk & Macdonald, 2001**).

## **5.2. Le Rôle des Enseignants dans la Perpétuation des Inégalités :**

### **5.2.1. Attentes Discriminatoires des Enseignants :**

Les enseignants, qu'ils en soient conscients ou non, peuvent influencer la participation des élèves en fonction de leur sexe. **Flintoff et Scraton (2001)** ont observé que les garçons reçoivent souvent des consignes pour améliorer leurs performances techniques, tandis que les filles sont davantage valorisées pour leur comportement et leur effort.

### **5.2.2. Biais dans les Critères d'Évaluation :**

Les critères d'évaluation utilisés en EPS sont parfois influencés par des biais, en particulier dans les sports où la performance physique est prédominante. **Selon Touati et Guérin (2020)**, ces biais renforcent l'idée que les garçons possèdent des aptitudes naturelles supérieures en matière de performances physiques, exacerbant ainsi les inégalités dans les résultats.

## **5.3. Perceptions des Élèves sur les Inégalités en EPS :**

### **5.3.1 Sentiment de Dévalorisation chez les Filles :**

De nombreuses filles ressentent un manque de soutien de la part de leurs enseignants, ce qui affecte leur motivation et leur engagement dans les activités physiques. **Messner (2002)** a observé que les filles ont tendance à éviter les sports compétitifs pour ne pas se sentir exclues ou jugées.

### **5.3.2. Pression Sociale sur les Garçons :**

Les garçons, pour leur part, sont soumis à une pression pour réussir dans des sports collectifs, ce qui peut induire un stress supplémentaire et une exclusion des activités considérées comme "féminines", telles que la danse ou la gymnastique (**Clément-Guillotin & Fontayne, 2011**).

**Exemple :** un garçon qui exprime un intérêt pour la danse peut être ridiculisé par ses camarades, ce qui peut le décourager de poursuivre cette activité. Ces normes sociales contribuent à maintenir les inégalités et limitent la diversité des expériences physiques des élèves.

#### **5.4. Facteurs Expliquant les Disparités dans les Résultats :**

##### **5.4.1. Différences Biologiques et Développementales :**

Les différences biologiques, telles que la force musculaire et les changements associés à la puberté, influencent les performances en EPS. Toutefois, **Vertinsky (1992)** estime que ces différences sont souvent exagérées dans le contexte scolaire, ce qui peut justifier des inégalités dans les évaluations des élèves.

##### **5.4.2. Inégalités d'Accès aux Ressources :**

Les filles ont généralement moins d'opportunités pour développer leurs compétences sportives, tant à l'école qu'à l'extérieur. **Hay et Macdonald (2010)** ont montré que les garçons bénéficient plus fréquemment d'activités extrascolaires dans des clubs sportifs, ce qui leur confère un avantage en EPS.

#### **5.5. Stratégies pour Réduire les Inégalités de Genre :**

##### **5.5.1. Formation des Enseignants :**

Il est crucial de former les enseignants pour les sensibiliser aux biais de genre. **Bailey et Dismore (2005)** soulignent qu'une telle formation peut les aider à adopter des pratiques pédagogiques plus inclusives et équitables.

##### **5.5.2. Diversification des Activités :**

L'introduction d'activités mixtes ou de sports neutres, tels que l'escalade ou le parkour, pourrait encourager une participation équitable. Ces sports valorisent des compétences variées et atténuent l'impact des stéréotypes de genre.

##### **5.5.3. Programmes Éducatifs de Sensibilisation :**

**Flintoff et Scraton (2001)** recommandent d'intégrer des programmes de sensibilisation aux stéréotypes de genre dans les cursus scolaires afin de permettre aux élèves de déconstruire ces préjugés et d'élargir leur champ d'expérience en EPS.

#### **6. Des inégalités aux sentiments d'injustice des élèves :**

##### **6.1. Sentiment d'injustice en EPS :**

Le sentiment d'injustice en EPS renvoie à la perception qu'ont les élèves d'un traitement inéquitable ou discriminatoire dans les évaluations, les feedbacks, les opportunités de participation ou les interactions avec les enseignants et les pairs. Ce sentiment peut être lié à des facteurs tels que le genre, le niveau de compétence, ou les préférences personnelles (**Spray, 2002**).



**6.2. Origines du sentiment d'injustice :**

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à ce sentiment :

**6.2.1. Biais d'évaluation :**

Les élèves peuvent percevoir des inégalités dans les critères d'évaluation, notamment en fonction de leur sexe ou de leur niveau de performance (Chalabaev et al., 2013).

**6.2.2. Comparaison sociale :**

Les élèves se comparent souvent à leurs pairs, ce qui peut amplifier le sentiment d'injustice si des différences de traitement sont perçues (Festinger, 1954).

**6.2.3. Stéréotypes de genre :**

Les attentes différenciées envers les garçons et les filles peuvent engendrer un sentiment d'injustice, notamment dans les activités perçues comme "masculines" ou "féminines" (Eccles & Wang, 2016). ---

**6.3. Conséquences du sentiment d'injustice :**

Le sentiment d'injustice en EPS peut avoir des impacts négatifs sur :

**6.3.1. La motivation :**

Les élèves peuvent perdre leur engagement et leur intérêt pour les activités physiques (Vazou et al. 2019).

**6.3.2. L'estime de soi :**

Une perception d'injustice peut affecter la confiance en soi, en particulier chez les élèves qui se sentent défavorisés (Lirgg, 1993).

**6.3.3. Le climat de classe :**

Un sentiment d'injustice partagé peut créer des tensions entre les élèves et les enseignants, nuisant à l'ambiance générale (Spray, 2002). ---

**6.4. Stratégies pour réduire le sentiment d'injustice :**

Pour promouvoir un environnement plus équitable en EPS, plusieurs approches peuvent être envisagées :

**6.4.1. Évaluations transparentes :**

Utiliser des critères d'évaluation clairs et objectifs pour limiter les biais perçus (Chalabaev et al. 2013).

### 6.4.2. Pratiques inclusives :

Adapter les activités pour qu'elles soient accessibles et valorisantes pour tous les élèves, indépendamment de leur sexe ou de leur niveau (UNESCO, 2015).

### 6.4.3. Feedback équilibre :

Offrir des retours constructifs et individualisés pour éviter les comparaisons négatives (Spray, 2002).

## 7. L'évaluation :

### 7.1. Définition de l'évaluation :

Le canton de Vaud présente une situation singulière du point de vue de l'évaluation, puisque depuis le début des années 1980, l'éducation physique et sportive n'est plus notée mais simplement « évaluée » selon une procédure spécifique et un livret d'aptitudes physiques, à la différence de toutes les autres branches enseignées. L'évaluation de l'enseignement correspond aux différents jugements que l'enseignant porte sur son travail avec les élèves. Il s'agit de ce que Schön appelle la réflexion sur l'action.

« (Maurice Tardif et Claude Lessard) « Évaluer, c'est faire sortir les valeurs » (Charles de Peretti) « Evaluer, c'est prélever une information qui permet de juger de la valeur d'un acte. D'un comportement, d'une production. En fonction d'une compétence. D'un objectif recherché. Il s'agit de donner des informations sur le rapport entre l'apprenant et l'objet de l'apprendre (fonction intégrative) ou de valider un apprentissage (fonction institutionnelle) Le processus d'information est à la fois inscrit dans la connaissance de la tâche évaluée et dans les actes d'apprendre » (Franc Morand)

### 7.2. Les types d'évaluation :

- L'évaluation diagnostique : proposée au début d'une séquence, elle permet à l'enseignant de cibler les acquis et les manques. C'est un point d'appui pour construire un continuum de formation balisé par étapes et constitué de nouveaux objets d'acquisitions.
- Evaluation formative : "**Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation de G. De Landsheere. (PUF 1979)** C'est "l'évaluation intervenant, en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement. De découvrir où et en quoi un élève éprouve des éprouve difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des

stratégies qui lui permettent de progresser. Elle permet aussi de déterminer si un élève possède les pré-requis nécessaires pour aborder la tâche suivante.

- Evaluation sommative : "**Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation De Landsheere. (PUF 1979)** l'évaluation sommative revête caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble détaché d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre. D'après "Psychologie de l'évaluation scolaire" de **G. NOIZET et JP. CAVERNI (PARIS, PUF 1978)**. Des recherches plus récentes, comme celles de Terré & Amade-Escot (2008) ou Gouju et al. (2020), confirment que l'évaluation en EPS ne peut être réduite à une simple mesure de performance. Elle joue également un rôle crucial dans la construction de l'équité, en influençant la motivation



**Figure N°1 :** représente les formes de l'évaluation

### 7.3. Étapes et méthodes d'évaluation :

Les étapes suivantes doivent être prises en considération lors de la réalisation d'une évaluation

- Fixation des objectifs généraux du cursus (compétences visées).
- Définir et clarifier les objectifs généraux pour faciliter leur application.
- Choisir les tests appropriés pour atteindre ces objectifs.
- Normalisation des tests (honnêteté, fiabilité, objectivité).
- Application de tests pour mesurer le développement des apprenants.
- Interprétation des résultats résultant de l'application des tests et de l'émission des jugements afin d'apporter les ajustements nécessaires et de combler les lacunes. Les plus importantes de ses méthodes sont : - Observer. - Entretiens individuels. - Les tests et leurs différents types (compétences physiques, émotionnelles et cognitives)



Figure N°2 : représente les étapes d'une démarche évaluative

#### 7.4. Les objectifs de l'évaluation :

L'évaluation en EPS devra porter conformément aux objectifs généraux de la discipline sur : le domaine psychomoteur l'enrichissement des comportements moteurs : les habiletés motrices :

- Le domaine cognitif : l'acquisition des connaissances, des habiletés et de capacités intellectuelles : les savoirs et les savoir-faire
- Le domaine affectif : le développement des attitudes par rapport au contenu pédagogique ! Par rapport au groupe : le savoir être ou l'ensemble des dispositions à voir, ressentir, réagir. Cette trilogie qui a inspiré les auteurs des taxonomies d'objectifs pédagogiques présente l'inconvénient d'établir une partition alors que l'activité de l'apprentissage sollicite la mise en jeu de l'ensemble des dimensions de la personnalité dans leur interdépendance. Cependant, ce souci de découpage illustre bien le parti pris analytique qui préside fi. L'esprit d'analyse en matière d'évaluation. Il répond à une conception de l'éducation comme action volontaire, intentionnelle, productrice d'effets. La distinction des trois domaines a pour fonction la catégorisation des effets visés par une action éducative. La priorité accordée à l'une ou à l'autre de ces catégories lors de l'évaluation sommative, met en évidence les dominantes qui caractérisent le projet pédagogique de l'enseignant Education physique et sportive

### 7.5. Les différentes fonctions de l'évaluation :

L'évaluation constitue un élément central du processus enseignement-apprentissage, indispensable à toute forme d'acquisition de connaissances ou de compétences. **Gérard (2013)** souligne que le mot « évaluer », issu des racines indo-européennes et latines, renvoie à l'idée de « révéler la valeur, la force ou la puissance » d'un objet ou d'une action. En éducation physique et sportive (EPS), évaluer revient à apprécier la valeur d'une prestation ou d'une performance, et cette appréciation se traduit par une « information en retour », souvent appelée rétroaction. Cependant, les pratiques évaluatives diffèrent selon les objectifs poursuivis et les destinataires de cette information.

**De Ketele (2010)** distingue trois grandes fonctions de l'évaluation, qui sont complémentaires et participent à la structuration des apprentissages :

- A. **La fonction d'orientation** : Cette fonction vise à guider l'élève en identifiant ses besoins et ses points à améliorer. Elle oriente les décisions pédagogiques et les actions à entreprendre pour optimiser les apprentissages futurs.
- B. **La fonction de régulation** : Plus communément associée au concept d'évaluation formative, introduit par Scriven en 1967, elle permet d'ajuster en temps réel les apprentissages en cours. Dans le contexte de l'EPS, cette fonction favorise une rétroaction continue qui aide l'élève à progresser tout au long du processus pédagogique.
- C. **La fonction de certification** : Cette fonction intervient en fin de parcours et vise à valider les acquis des élèves en attestant qu'une compétence ou un savoir-faire a été maîtrisé. Elle confère une reconnaissance sociale et scolaire à l'action évaluée.

Ainsi, l'évaluation dépasse la simple sanction des résultats. Elle joue un rôle stratégique dans l'accompagnement des apprentissages, dans leur régulation et dans leur validation, ce qui en fait un outil fondamental au service de la pédagogie. (**Gérard, 2013 ; De Ketele, 2010**)

## 8. l'éducation physique et sportive :

### 8.1 Définition de l'éducation physique et sportive :

- **Delaunay 1986)** peut être reprise : « L'EPS est une discipline scolaire, c'est-à-dire qui poursuit les spécificités de l'école, obligatoire, c'est-à-dire s'adressant à tous les élèves, dont la fonction est l'éducation des conduites motrices, par l'apprentissage de connaissances, de savoirs et de modes d'action fondamentaux, en vue d'atteindre les

objectifs et les compétences fixes par les Instructions Officielles, disposant de sa propre didactique, afin de contribuer à la réussite de tous les élèves ».

- **Pineau (1991)** définit l'EPS comme « discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissance et la construction de savoir permettent l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives ».

## **8.2. Objectifs de l'EPS :**

- Le développement de la condition physique de l'élève pour résister à la fatigue.
- L'amélioration et le renforcement des capacités technique et physique de l'apprenant et sa réparation à la réalisation de résultats honorable dans les disciplines sportives individuelles et collectives.
- La maîtrise de la technique sportive. -Le développement et le renforcement de l'intelligence tactique de l'élève.
- La connaissance des règlements sportifs et leur application effective.
- Développer les capacités et les ressources nécessaires à la conduite motrice.
- Enrichir le répertoire moteur de base (locomotion, projection, réception)
- Acquérir des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter, le garder en bonne santé.
- Agir avec les autres, tenir différents rôles, comprendre les intérêts et contraintes situations collectives, comprendre les consignes, les règles.
- Education à la responsabilité, à l'autonomie
- La lutte contre la violence et les discriminations (comportement respectueux d'autrui, connaissances et pratique des règles de vie collective).
- Acquisition des compétences et connaissances nécessaires à l'entretien de la vie physique et au développement de sa santé tout au long de la vie.

## **8.3. Les Finalités de l'EPS :**

Les finalités assignées au système éducatif sont de, développer la personnalité, élever le niveau de formation, insérer l'élève dans la vie sociale, lui permettre d'exercer sa citoyenneté. Former des femmes et des hommes de demain en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capable d'adaptation de créativité et de solidarité. **(Loi d'orientation, 1989).**

En EPS, le programme du collège définit comme finalités :

- Le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices ; l'acquisition, par la pratique, des compétences et des connaissances relatives aux APSA et d'expression ; l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique, mais aussi la participation de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie, aussi que la contribution à l'éducation à la citoyenneté. Au lycée professionnel (2002) » la finalité est de former, par la pratique des APSA un citoyen cultivé, lucide, autonome, ce citoyen est responsable de la conduite de sa vie corporelle pendant la scolarité et tout au long de sa vie, attentif aux relations sociales, pleinement acteur et critique dans l'évolution des pratiques culturelles. (V. Lamotte. 2007. P 29).
- Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite.
- Savoir gérer sa vie physique et sociale.
- Accéder au patrimoine de la culture physique et sportive.
- Développer la personnalité, élever le niveau de formation, insérer l'élève dans la vie sociale, lui permettre d'exercer sa citoyenneté.

#### **8.4. Les compétences à acquérir en EPS :**

Un cadre disciplinaire bâti à partir de deux ensembles de compétences afin d'offrir au lycéen une formation complète et équilibrée, l'EPS enseignée au lycée vise, comme au collège et dans la voie professionnelle, à doter l'élève de deux ensembles de compétences qui interagissent constamment dans la pratique : les compétences propres à l'EPS et les compétences méthodologiques et sociales. Une compétence témoigne de la possibilité d'agir volontairement et de manière efficace face à une famille de situations. Le cursus de formation du lycéen s'organise à partir de cinq compétences propres à l'EPS et de trois compétences méthodologiques et sociales. Les compétences propres à l'EPS, s'observent à travers les réalisations motrices de l'élève ; elles supposent de sa part la mobilisation à bon escient de l'ensemble de ses ressources, physiologiques, cognitives, affectives, etc.

# **Partie II**

## **Cadre Méthodologique**



## 1. Démarche de recherche

Pour cette étude, une approche méthodologique mixte a été utilisée, intégrant à la fois des stratégies quantitatives et qualitatives pour comprendre plus en profondeur les disparités de genre en éducation physique et sportive (EPS).

### 1.1. Approche quantitative

La recherche quantitative était basée sur l'analyse des moyennes des notes par trimestre (test 1<sup>er</sup> trimestre) en EPS. L'objectif était de détecter s'il existait des différences significatives entre les résultats statistiques des garçons et des filles.

### 1.2. Approche qualitative

La recherche qualitative était basée sur les opinions provenant d'entretiens semi-directifs réalisés avec des élèves, en se concentrant sur leurs perceptions et sentiments concernant l'équité de genre dans l'évaluation de l'EPS.

## 2. Méthode de collecte des données

Cette recherche repose sur une démarche méthodologique mixte, combinant des facettes quantitatives et qualitatives, afin de mieux comprendre les écarts perçus entre les sexes en éducation physique et sportive (EPS) lors d'une évaluation.

Dans un premier temps, la méthode quantitative a été l'analyse des résultats obtenus par les élèves au premier trimestre en EPS, permettant ainsi d'étudier les moyennes générales des résultats entre filles et garçons. Ces résultats ont constitué le point de départ d'une première exploration des différences des notes scolaires obtenus en EPS en fonction du sexe.

Dans un second temps, c'est une démarche qualitative qui a été mise en œuvre à travers la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon d'élèves, menés en présentiel, de manière individuelle, dans un espace garantissant la confidentialité et la liberté d'expression.

Le guide d'entretien, comportant 18 questions ouvertes, a été construit en prenant en compte le travail de recherche. Sa réalisation a été à la fois expertisée par des enseignants de STAPS université Abderrahmane mira de Bejaïa (Pr ikiouene, Dr Chettouh, Mme Abbes et Mme Haddad) et partiellement inspirée d'un article scientifique de **Vanessa Lentillon et Genevière Cogérino** (2005) les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice.

Les questions ont été formulées afin de favoriser une expression libre des élèves au travers de réponses construites et justifiées permettant de recueillir des données riches, pour certaines question, les élèves pouvaient donner plusieurs raiponces, ce qui explique que le totale peut dépasser le nombre de participants.

### **3. Lieux et période de l'enquête**

L'étude a été conduite dans deux lycées publics de la wilaya de Béjaïa :

- Le lycée Maouche Idriss (commune de Taskriout),
- Le lycée Krim Belkacem (commune de Souk El-Tenine).

La période de collecte s'est étendue sur un mois, du 20 février au 20 mars.

### **4. Constitution de l'échantillon de recherche**

#### **4.1. Échantillon pour l'analyse quantitatif :**

Il se compose de 100 élèves, également répartis avec 50 filles et 50 garçons. Cet échantillon a été créé en utilisant la méthode d'échantillonnage aléatoire simple afin d'améliorer la représentativité des résultats statistiques.

#### **4.2. Échantillon pour l'analyse qualitatif :**

Il est composé de 20 élèves (10 filles et 10 garçons) qui ont été sélectionnés par un échantillonnage raisonné. Les participants ont été sélectionnés parce qu'ils avaient une expérience significative en sport notamment à travers la pratique régulière en dehors le cadre scolaire afin de fournir des perspectives pertinentes.

### **5. Technique de traitement et d'analyse des données**

Pour les calculs quantitatifs, nous avons utilisé Excel pour calculer et obtenir des résultats présentés sous forme de tableaux et de graphiques simples et clairs. Pour le traitement des données qualitatives, les entretiens ont été analysés grâce à un logiciel, ATLAS. Ti, avant d'être exportés dans Excel en vue d'être organisés et synthétisés dans une présentation structurée. L'analyse de contenu, définie une méthode rigoureuse permettant de traiter les données qualitative de manière systématique. Elle repose sur la catégorisation thématique, le codage et l'interprétation des unités de sens repérées dans les discours des élèves.

### **6. Calcule statistique :**

#### **6.1. Test Student :**

Est utilisé pour comparer les moyennes des deux groupes et déterminer si la différence entre elles est statistiquement significative.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

### 6.2. La moyenne :

La moyenne est l'indicateur le plus simple pour résumer l'information fournie par un ensemble de données statistiques : elle est égale à la somme de ces données divisée par leur nombre.

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}$$

### 6.3. Écart-type :

L'écart-type est une statistique descriptive qui mesure la dispersion des données autour de la moyenne. Plus l'écart-type est élevé, plus les données sont dispersées, et inversement. Il est une mesure de la variabilité ou de l'homogénéité d'un ensemble de données

### 6.4. Variance :

La variance est une mesure qui permet de tenir compte de la dispersion de toutes les valeurs d'un ensemble de données. C'est la mesure de dispersion la plus couramment utilisée, de même que l'écart-type, qui correspond à la racine carrée de la variance

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \mu)^2}{N}}$$

**7. logiciel utilisé :****7.1. Définition :**

Le logiciel ATLAS. Ti est un logiciel d'aide à l'analyse qualitative assistée par ordinateur (CAQDAS), très présent dans les travaux des sciences humaines et sociales. Il a été conçu au début des années 1990 par Thomas Muhr, chercheur à l'Université technique de Berlin. Ce dernier était à l'origine engagé dans un projet de recherche sur l'acquisition du langage, pour lequel le logiciel était spécifiquement élaboré, puis il est devenu un logiciel généraliste d'analyse des données qualitatives issues d'entretiens, d'observations, de documents ou contenus multimédias.

**7.2. Principales fonctionnalités Le logiciel ATLAS. Ti :**

Propose une série de fonctions qui permettent au chercheur de structurer, organiser et interpréter ses données qualitatives :

- Codage des données : le logiciel permet l'identification et le balisage de segments de textes, d'images ou de vidéos par des codes représentant des thèmes, idées ou concepts.
- Gestion des données : les documents peuvent être triés, annotés et reliés pour assurer un meilleur rangement.
- Création de mémos : les mémos permettent de coupler des notes réflexives ou analytiques tout au long du travail de codage.
- Analyse par requêtes : il est possible d'effectuer des recherches ciblées et de croiser différents codes ou catégories.
- Visualisation des liens : une représentation de la pluralité des relations entre les codes, mémos et citations peut être effectuée sous forme de réseaux conceptuels.

**7.3. Caractéristiques :**

- Interface intuitive et conviviale, accessible aux débutants comme aux chercheurs expérimentés.
- Prise en charge de multiples formats de données : texte, audio, vidéo, images, etc.
- Adaptabilité à différentes approches méthodologiques : inductive, déductive ou mixte.
- Possibilité de suivre et de documenter toutes les étapes de l'analyse, assurant une transparence méthodologique.
- Outils de visualisation pour faciliter l'interprétation et la présentation des résultats.

## 9. Objectif de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment les élèves perçoivent les inégalités entre filles et garçons dans les situations d'évaluation en EPS, de repérer les discours qui légitiment ou dénoncent ces écarts, et d'analyser les mécanismes de construction des représentations de justice et d'injustice en contexte scolaire.

## 10. Intérêt de la recherche

Cette recherche présente plusieurs apports :

- **Scientifique** : elle contribue à une meilleure compréhension des logiques genrées à

L'œuvre en EPS, discipline où les stéréotypes de sexe demeurent persistants.

- **Pédagogique** : elle fournit aux enseignants des éléments pour ajuster leurs pratiques

Évaluatives, en intégrant davantage de réflexivité sur les critères de justice et d'équité.

- **Social** : elle participe à la sensibilisation des acteurs scolaires aux enjeux d'égalité

De genre, et s'inscrit dans une perspective de promotion d'une EPS plus inclusive et Équitable.

**Partie III**  
**Analyse et interprétation**  
**Des résultats**

## 1. Analyse quantitative :

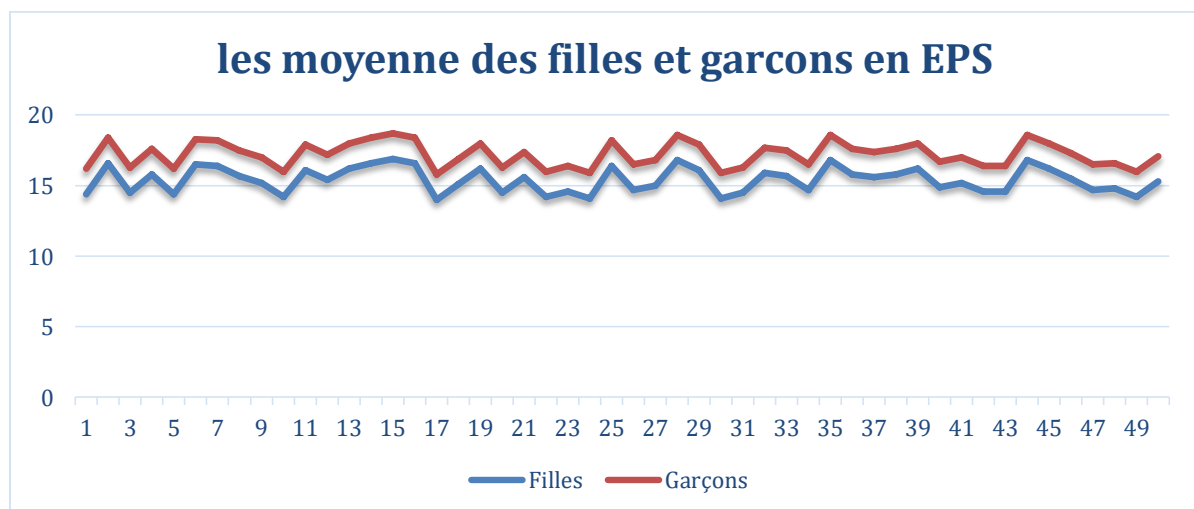
Genre	Moyenne	Écart-type	Variance
Filles	15,414	0,887788	0,788167
Garçons	17,214	0,887788	0,788167
T calcs = 10,14 / T Tab = 1,98			

**Tableau n°1 :** Représente la moyenne, Ecart-type et la variance des notes de différents sexe.

**Analyse :** Les garçons ont une moyenne générale en EPS de 17,214 contre 15,414 pour les filles, soit un écart de près de 1,8 point en faveur des garçons. L'écart-type et la variance sont identiques (0,888 et 0,788), ce qui montre une variabilité similaire des résultats pour les deux sexes.

/	Filles	Garçons
1	14,4	16,2
2	16,6	18,4
3	14,5	16,3
4	15,8	17,6
5	14,4	16,2
6	16,5	18,3
.	.	.
.	.	.
50	.	.

**Tableau n° 2 :** Représente les données statistiques (moyennes des filles et garçons en EPS)



**Figure n°3 :** Courbe représente les moyennes des filles et garçons en EPS.

**Interprétation :**

Le graphique montre que la courbe des garçons est constamment au-dessus de celle des filles, traduisant de meilleurs résultats. Les deux courbes évoluent de façon parallèle, ce qui confirme une différence stable et une dispersion comparable.

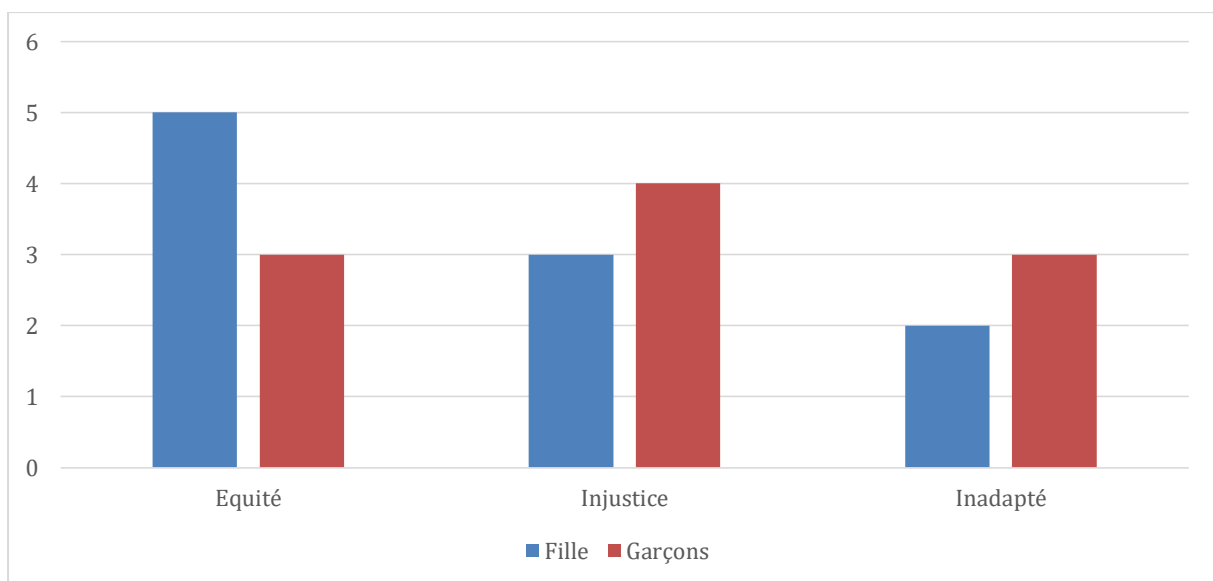
**Question n°1 :** Trouvez-vous normal qu'en EPS les garçons et les filles soient notés dans les mêmes activités ?

Catégorie	Fille	Garçons
Equité	5	3
Injustice	3	4
Inadapté	2	3

**Tableau n°1 :** Représente une comparaison des critères d'évaluation appliqués aux filles et garçons

**Analyse :**

Les réponses montrent que les élèves ont des avis partagés. 40 % des filles et 30 % des garçons acceptent une évaluation identique. En revanche, 50 % des garçons et 40 % des filles la trouvent injuste. Le même nombre d'élèves (2 filles, 2 garçons) propose des adaptations. Cela montre une diversité d'opinions, avec une tendance chez les garçons à rejeter davantage l'évaluation unique, peut-être à cause d'un sentiment de désavantage physique.



**Figure n°1 :** Représente une comparaison des critères d'évaluation appliqués aux filles et garçons



**Interprétation :**

Certains élèves veulent une évaluation identique pour tous, car ils pensent que c'est juste. D'autres trouvent cela injuste à cause des différences physiques entre filles et garçons. Cela montre que l'EPS est influencée par des stéréotypes de genre et que certains élèves aimeraient des critères plus adaptés à chacun.

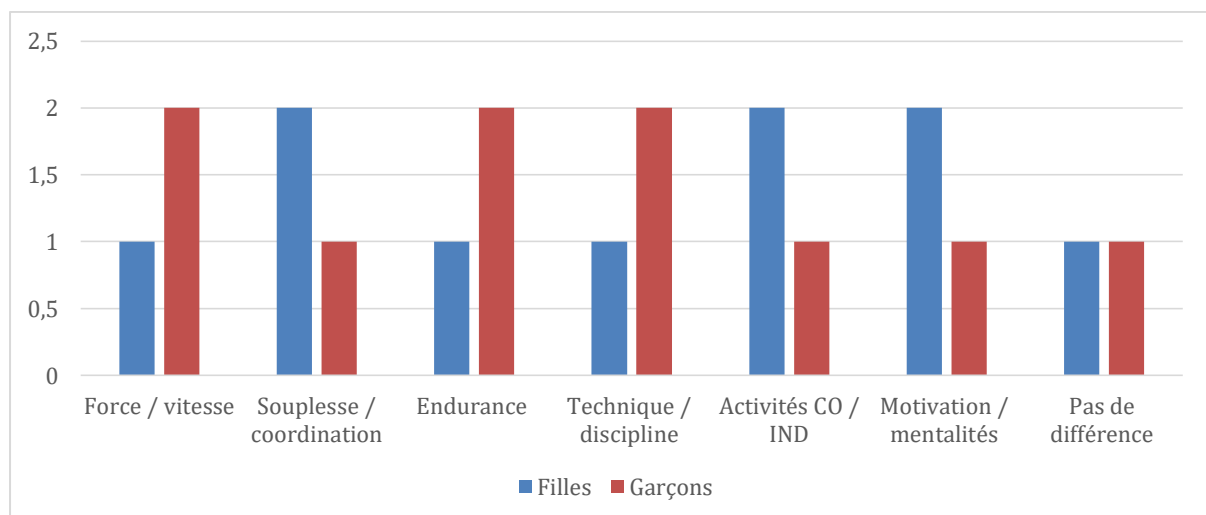
**Question n°2 :** Quelles différences remarquez-vous dans les performances des garçons et des filles en EPS ?

Les différences perçus en EPS selon sexe	Filles	Garçons
Force / vitesse	1	2
Souplesse / coordination	2	1
Endurance	1	2
Technique / discipline	1	2
Activités CO / IND	2	1
Motivation / mentalités	2	1
Pas de différence	1	1

**Tableau n°2 :** Représente les différences perçus en EPS selon le sexe

**Analyse :**

Les garçons sont perçus comme plus forts, rapides et compétitifs. Les filles sont vues comme plus souples, organisées et concentrées. L'endurance est un point commun, mais avec des formes différentes : les filles tiendraient mieux dans le temps, les garçons seraient plus explosifs. Ces réponses montrent que les élèves ont une vision différenciée mais complémentaire des capacités, souvent influencée par des clichés liés au genre.



**Figure n°2 :** Représente les différences perçus en EPS selon le sexe

**Interprétation :**

Les élèves ne cherchent pas à opposer les sexes, mais à reconnaître des forces propres à Chacun. Cela reflète une vision genre de l'EPS, construite à partir de normes sociales et Scolaires. Ce type de perception rappelle l'importance, pour les enseignants, de proposer une Évaluation équitable qui ne favorise pas un type de qualité au détriment d'un autre.

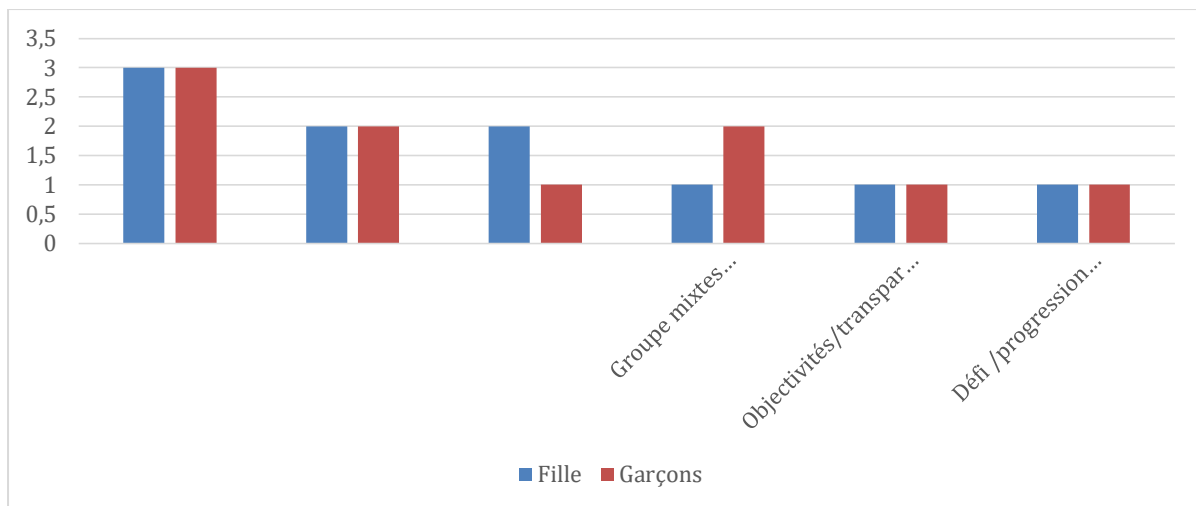
**Question n°3 :** Comment pourrait-on améliorer l'équité dans la notation pour ces activités ?

Catégorie de réponses	Fille	Garçons
Évaluer projets individuel	3	3
Adapter barèmes/ catégories	2	2
Noter l'effort/engagement	2	1
Groupe mixtes /collaboration	1	2
Objectivités/transparence	1	1
Défi /progression personnel	1	1

**Tableau n°3 :** Représente la perception de l'équité dans la notation des activités selon le genre

**Analyse :**

Les élèves expriment une forte attente d'équité dans l'évaluation en EPS, à travers plusieurs idées clés : La majorité souhaite être évalués selon leur progression individuelle, perçue comme plus juste que des barèmes fixes. Les efforts et la motivation sont valorisés, surtout par les filles, qui réclament une approche plus bienveillante. Certains proposent une adaptation des barèmes pour tenir compte des différences physiques entre filles et garçons. D'autres insistent sur l'inclusion et l'égalité d'expression, notamment via des règles mixtes ou plus de coopération. Quelques élèves, surtout des garçons, demandent des outils d'évaluation plus objectifs et diversifiés, pour garantir l'impartialité.



**Figure n°3 :** Représente la perception de l'équité dans la notation des activités selon le genre  
**Interprétation :**

Ces réponses montrent que les élèves veulent une évaluation plus juste, adaptée à chacun, et respectueuse des différences. Ils proposent des solutions concrètes pour améliorer la transparence et l'équilibre entre performance, engagement et capacités individuelles. Cela révèle une prise de conscience critique des enjeux d'égalité et d'équité en EPS.

**Question n°4 :** À votre avis, le choix des activités par le professeur est-il une source d'inégalité entre les filles et les garçons ?

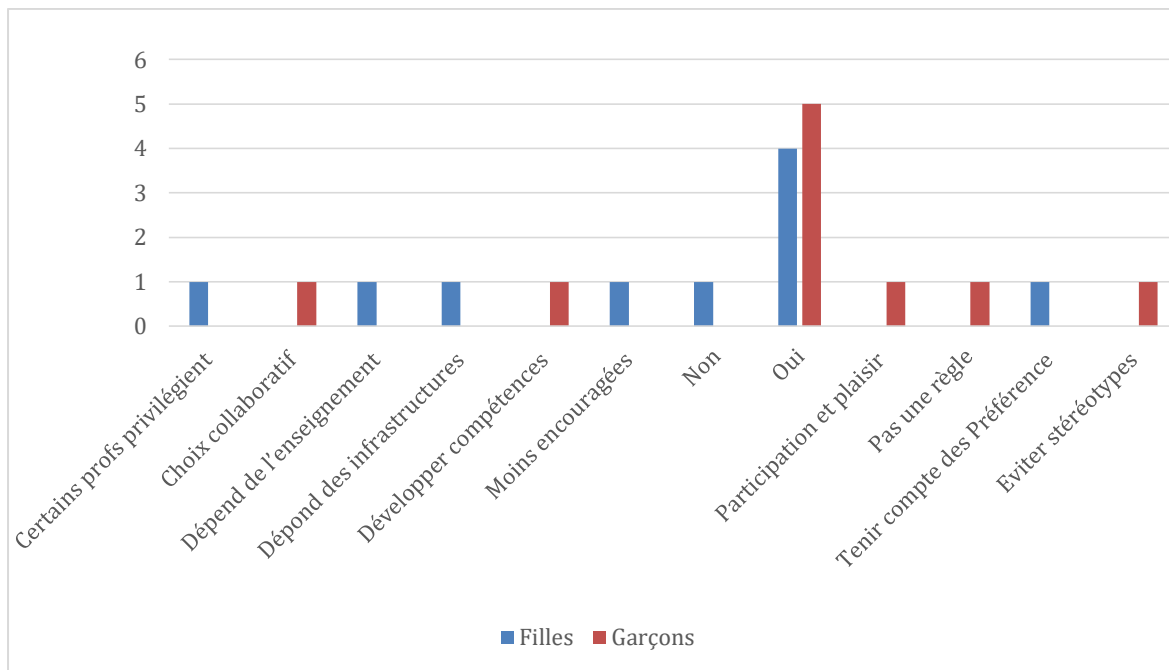
Réponse	Filles	Garçons
Certains profs privilégient	1	0
Choix collaboratif	0	1
Dépend de l'enseignement	1	0
Dépend des infrastructures	1	0
Développer compétences	0	1
Moins encouragées	1	0
Non	1	0
Oui	4	5
Participation et plaisir	0	1
Pas une règle	0	1
Tenir compte des Préférence	1	0
Eviter stéréotypes	0	1

**Tableau n°4 :** Représente le choix des activités par le professeur entre sexe

#### Analyse :

Une majorité d'élèves (4 filles et 5 garçons) affirment que le choix des activités par le professeur est une source d'inégalité entre filles et garçons. Les filles évoquent des situations où elles se sentent moins encouragées, ou où certains enseignants privilégient certains profils, souvent masculins. Les garçons, quant à eux, reconnaissent l'inégalité mais apportent des justifications comme la recherche du plaisir, l'adaptation aux préférences, ou encore le fait

que cela ne dépend pas toujours du professeur, mais des infrastructures ou du cadre. Peu d'élèves mentionnent des solutions comme le choix collaboratif ou la prise en compte équitable des préférences, ce qui montre que ces pratiques restent rares ou peu visibles.



**Figure n°4 :** Représente le choix des activités par l'enseignant de l'EPS

#### Interprétation :

Les filles ressentent plus fortement les effets d'un choix inégal, tandis que les garçons semblent moins concernés. Le rôle du professeur est central : en diversifiant les activités et en intégrant les élèves dans le processus de choix, il peut limiter les inégalités et favoriser une pratique plus équitable de l'EPS.

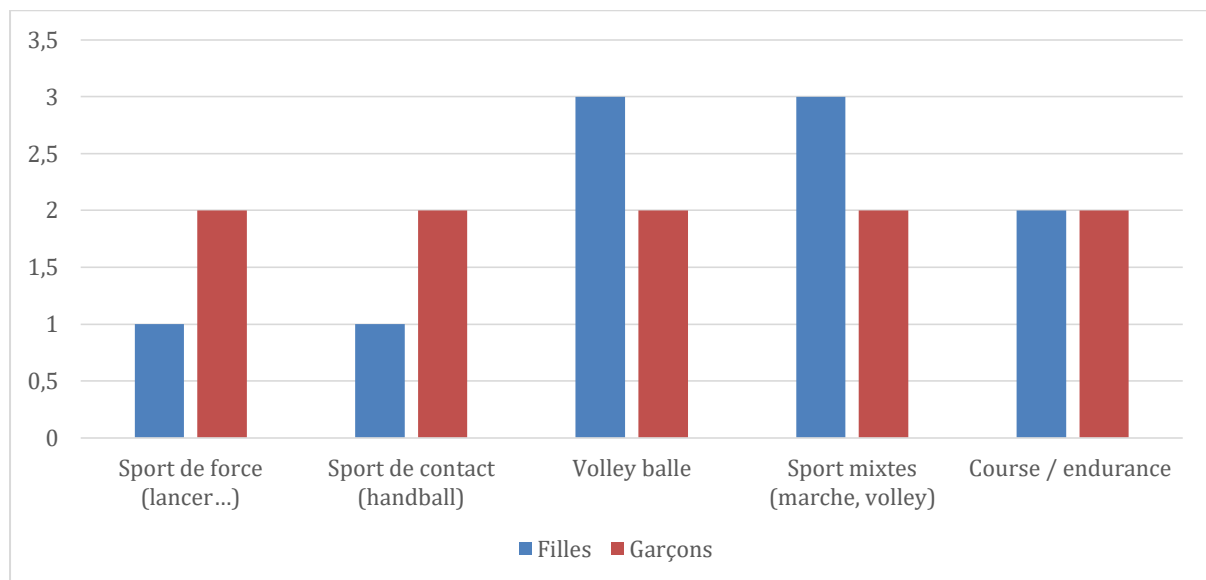
**Question n°5 :** Quelles activités pensez-vous avantager ou désavantager un sexe par rapport à l'autre ?

Activités	Filles	Garçons
Sport de force (lancer...)	1	2
Sport de contact (handball)	1	2
Volley balle	3	2
Sport mixtes (marche, volley)	3	2
Course / endurance	2	2

**Tableau n°5 :** Représente les activités perçus comme avantageant un sexe par rapport à l'autre

#### Analyse :

Le tableau montre une répartition inégale entre les sexes dans les pratiques sportives. Les garçons dominent les sports de force et de contact, tandis que les filles sont davantage présentes dans les disciplines artistiques. Seules certaines activités comme les sports d'endurance présentent un équilibre relatif. Cette répartition semble influencée par des normes sociales plus que par les choix personnels.



**Figure n°5 :** Représente les activités perçus comme avantageant un sexe par rapport à l'autre

#### Interprétation :

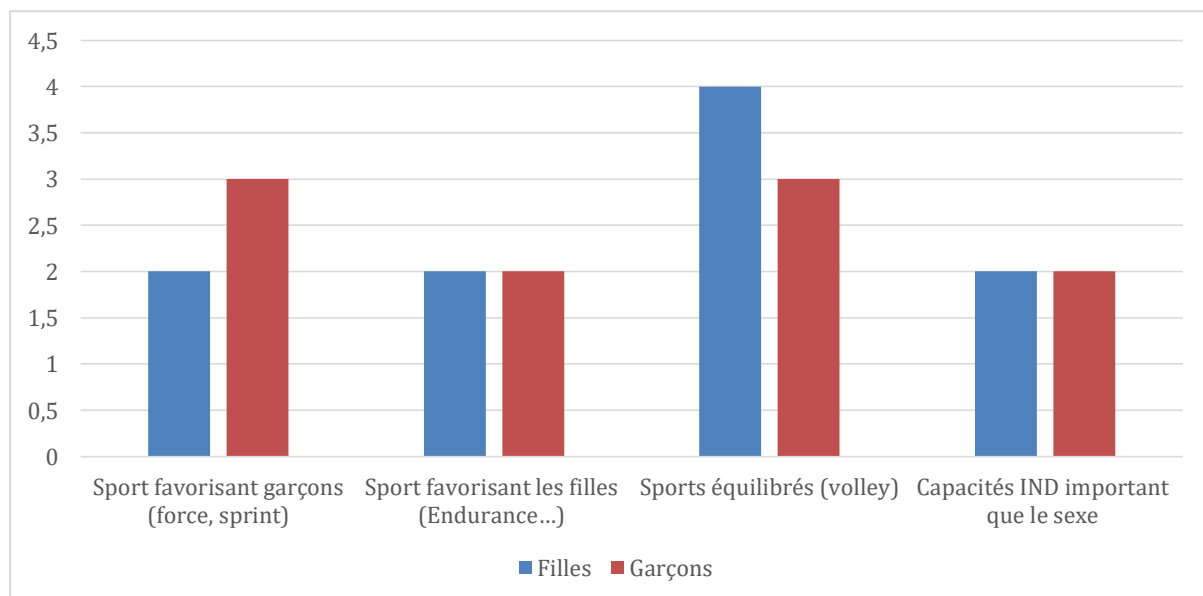
Les différences observées traduisent l'impact des stéréotypes de genre sur les pratiques Sportives. Ces représentations limitent les choix des élèves et peuvent affecter leur estime de Soi. L'étude appelle à repenser l'éducation physique pour qu'elle favorise l'égalité des Chances.

**Question n°6 :** Comment le choix des activités pourrait-il être modifié pour réduire les inégalités perçues ?

Réponses des élèves	Filles	Garçons
Sport favorisant garçons (force, sprint)	2	3
Sport favorisant les filles (Endurance...)	2	2
Sports équilibrés (volley)	4	3
Capacités IND important que le sexe	2	2

**Tableau n°6 :** Représente les activités choisies pour réduire les inégalités perçus

**Analyse :** Les élèves souhaitent un meilleur équilibre dans les activités proposées en EPS. Ils recommandent des pratiques mixtes, des choix plus ouverts et moins centrés sur les sports masculins. Les filles demandent plus de reconnaissance de leurs compétences et une lutte contre les stéréotypes.



**Figure n°6 :** Représente la perception de l'équité de la notation selon le sexe

### Interprétation :

Montre que de nombreux élèves, surtout les filles, perçoivent l'évaluation en EPS comme Injuste. Cette perception semble liée à des attentes différentes selon le sexe, où la Performance physique est plus valorisée chez les garçons. Cela remet en question l'égalité de Traitement et l'objectivité de l'évaluation.

**Question n°7 :** Pensez-vous que le professeur note tous les élèves de la même façon quel que soit leur sexe, défavorise les filles, défavorise les garçons ?

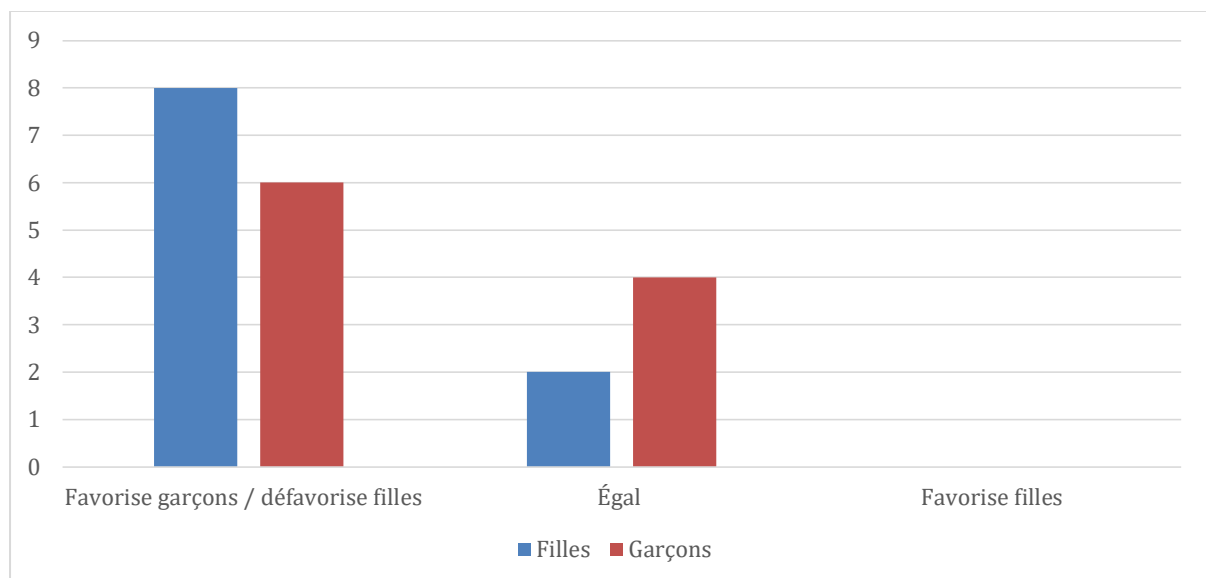
Réponses	Filles	Garçons
Favorise garçons / défavorise filles	8	6
Égal	2	4
Favorise filles	0	0

**Tableau n°7 :** Représente la perception de l'équité de la notation selon le sexe

**Analyse :**

Une majorité d'élèves, en particulier les filles, perçoivent la notation en EPS comme inéquitable.

- Les filles expriment un sentiment de moindre reconnaissance, notamment dans les disciplines à forte dominante physique.
- Certains garçons reconnaissent bénéficier d'un avantage ou estiment que les enseignants attendent davantage d'eux dans certaines activités.



**Figure n°7 :** Représente la perception de l'équité de la notation selon le sexe

**Interprétation :**

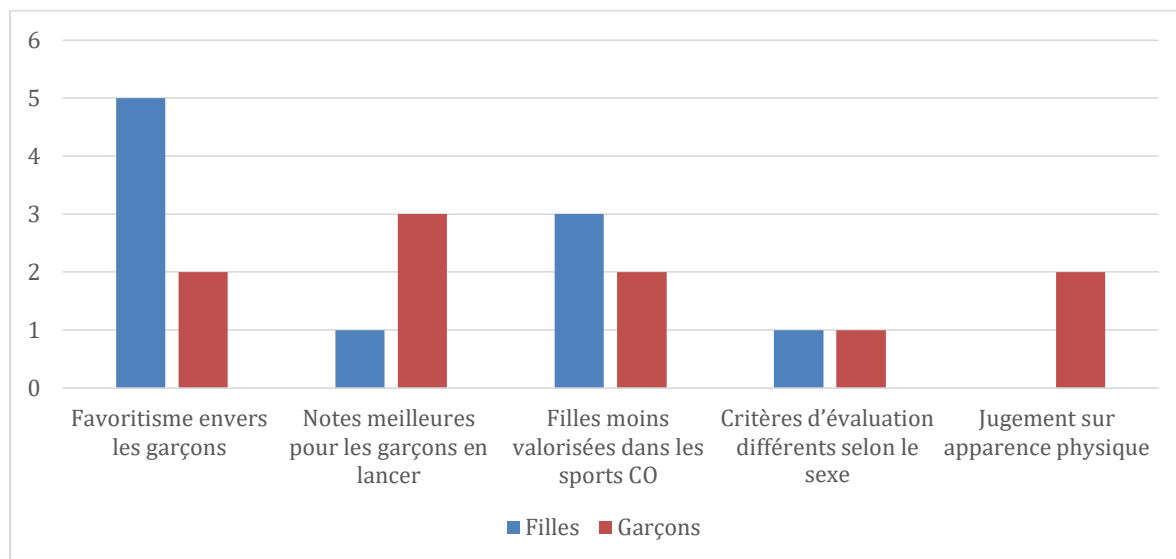
Montre que de nombreux élèves, surtout les filles, perçoivent l'évaluation en EPS comme injuste. Cette perception semble liée à des attentes différentes selon le sexe, où la performance physique est plus valorisée chez les garçons. Cela remet en question l'égalité de traitement et l'objectivité de l'évaluation

**Question n°8 :** Avez-vous remarqué des exemples spécifiques où un sexe semble favorisé ou défavorisé ?

Exemples spécifiques d'inégalités perçus	Filles	Garçons
Favoritisme envers les garçons	5	2
Notes meilleures pour les garçons en lancer	1	3
Filles moins valorisées dans les sports CO	3	2
Critères d'évaluation différents selon le sexe	1	1
Jugement sur apparence physique	0	2

**Tableau n°8 :** Représente des exemples spécifiques d'inégalité perçus

**Analyse :** Les élèves décrivent des inégalités concrètes : les garçons sont davantage sollicités et Écoutés, tandis que les filles se sentent souvent mises à l'écart, surtout dans les sports Collectifs. Certains garçons prennent conscience de ces écarts.



**Figure n°8 :** Représente des exemples spécifiques d'inégalité en évaluation perçus par des élèves

### Interprétation :

Ces témoignages révèlent une inégalité installée dans les pratiques habituelles

D'enseignement en EPS. Le fait que ces différences soient perçues par tous ouvre la voie à

Une réflexion partagée et à des pratiques pédagogiques plus équitables



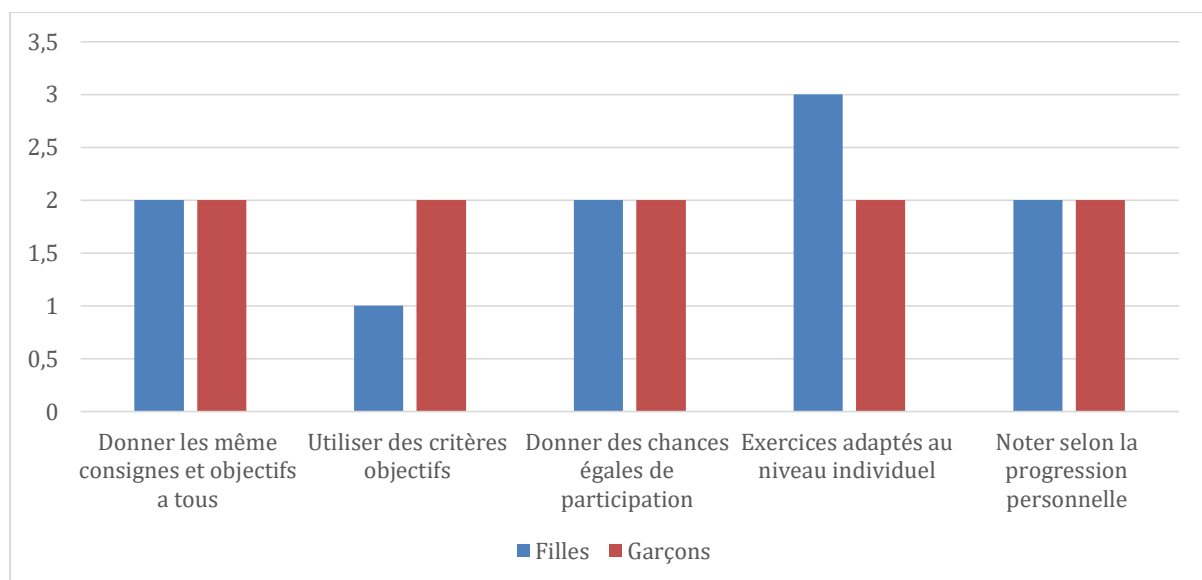
**Question n°9 :** Quelles mesures le professeur pourrait-il prendre pour garantir une notation plus équitable ?

Mesures proposées pour une notation plus équitable	Filles	Garçons
Donner les même consignes et objectifs a tous	2	2
Utiliser des critères objectifs	1	2
Donner des chances égales de participation	2	2
Exercices adaptés au niveau individuel	3	2
Noter selon la progression personnelle	2	2

**Tableau N°9 :** Représente les mesures proposées pour une notation plus équitable

**Analyse :**

Les filles souhaitent surtout des critères clairs, objectifs et tenant compte de leur progression. Les garçons mettent l'accent sur l'égalité des critères et la valorisation de l'effort. Chaque groupe exprime des attentes spécifiques liées à sa perception de l'évaluation.



**Figure n°9 :** Représente les mesures proposées pour une notation plus équitable selon le genre

**Interprétation :** Les élèves perçoivent l'évaluation comme influencée par d'autres facteurs que la performance. Le besoin de transparence et d'équité est largement exprimé, montrant l'importance d'une évaluation plus juste et motivante en EPS.

**Question n°10 :** Pensez-vous qu'il faudrait un barème différent pour les filles et les garçons dans toutes les activités ?

Réponses	Filles	Garçons
Oui	3	5
Non	7	5

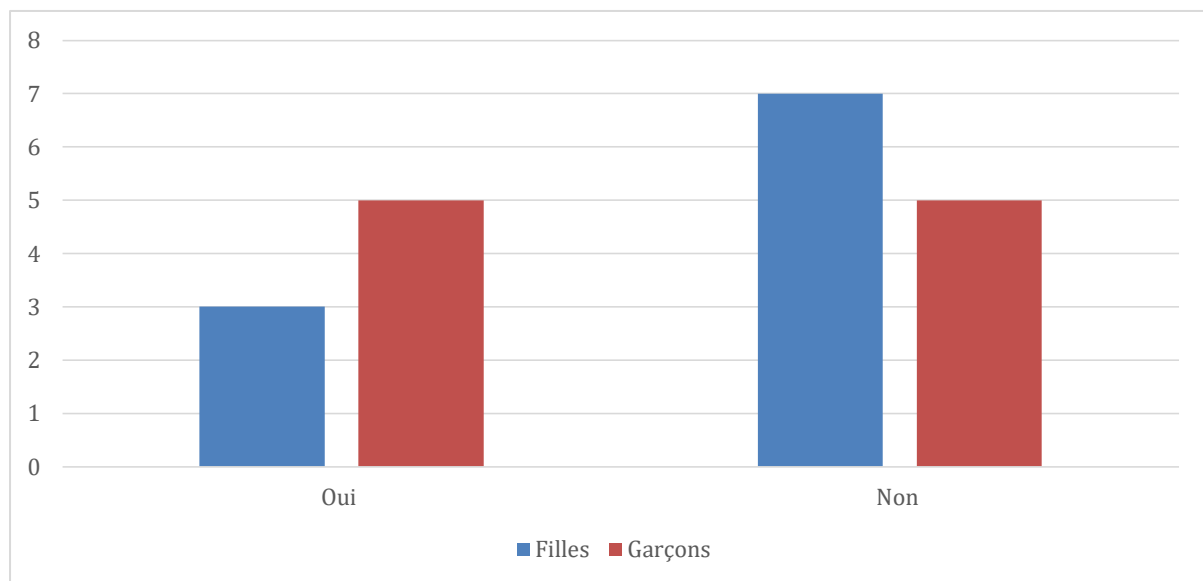
**Tableau n°10 :** Représente le barème différent selon le sexe

**Analyse :**

Montrent les réponses des filles et des garçons à cette question. Voici les résultats :

- "Oui" : 3 filles et 5 garçons
- "Non" : 7 filles et 5 garçons

La majorité des filles (70 %) s'opposent à un barème différencié, tandis que les garçons sont plus partagés avec une répartition égale (50 % "oui" et 50 % "non").



**Figure n°10 :** Représente est-ce il faut un barème différent selon le sexe ?

**Interprétation :**

Ces résultats traduisent une perception contrastée de l'égalité sportive :

- Les filles tendent à privilégier une évaluation uniforme, ce qui peut être lié à une volonté de reconnaissance de leurs performances sur des critères neutres.
- Les garçons présentent une position divisée, qui peut refléter des interrogations sur des éventuelles différences physiologiques influençant les critères d'évaluation.

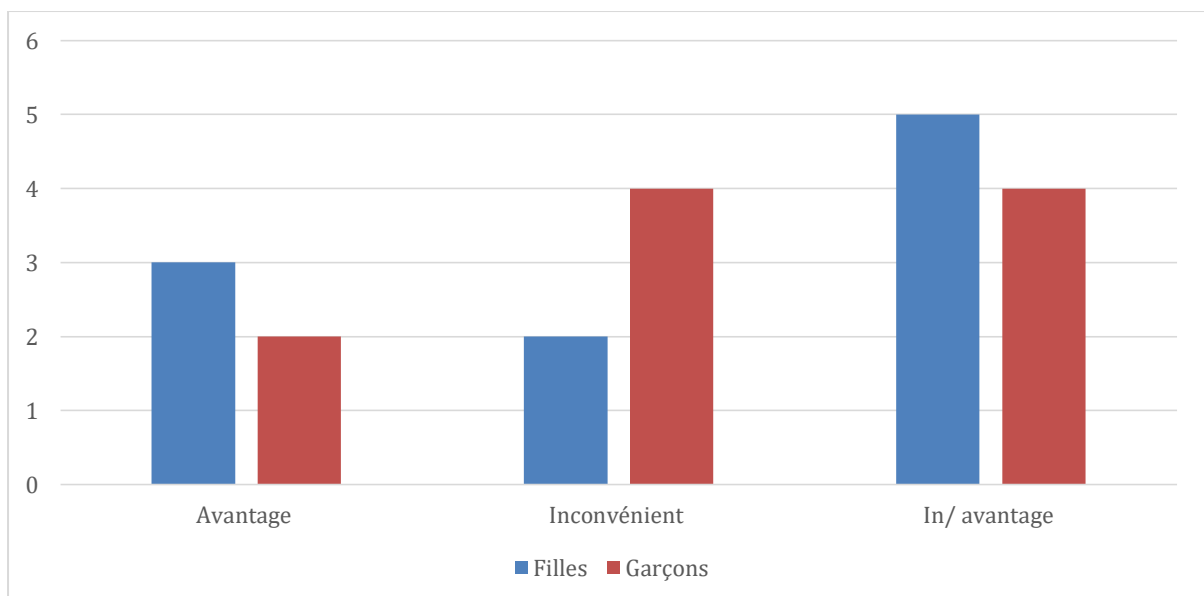
**Question n°11 :** Quels seraient les avantages et les inconvénients d'avoir des barèmes différenciés selon le sexe ?

Type de réponse	Filles	Garçons
Avantage	3	2
Inconvénient	2	4
In/ avantage	5	4

**Tableau n°11 :** Représente les perceptions de l'équité dans l'évaluation des activités selon le sexe

#### Analyse :

Les filles mentionnent davantage les injustices et les stéréotypes, tandis que les garçons évoquent l'adaptation physique



**Figure n°11 :** Représente les perceptions de l'équité dans l'évaluation des activités selon le sexe

#### Interprétation :

Il montre une répartition relativement équilibrée entre les deux groupes, avec quelques différences légères : les filles ont donné plus de réponses dans catégorie avantage, tandis que les garçons ont légèrement plus répondu dans inconvénient

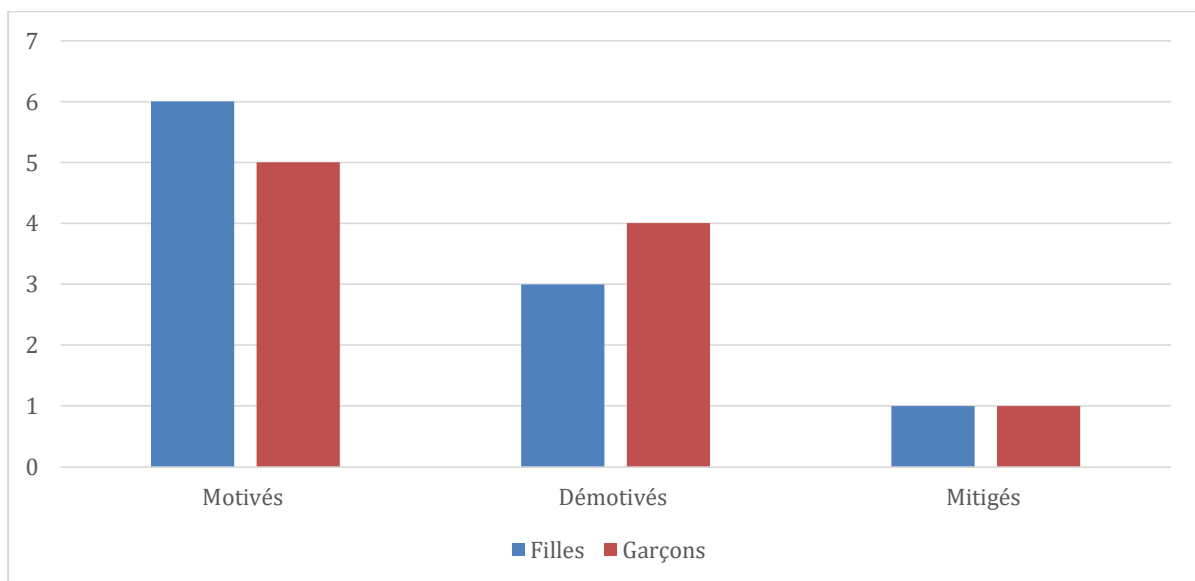
**Question n°12 :** Comment ces barèmes différents pourraient-ils affecter la motivation et la performance des élèves ?

Catégorie	Filles	Garçons
Motivés	6	5
Démotivés	3	4
Mitigés	1	1

**Tableau n°12 :** Représente l'impact des barèmes sur la motivation selon le sexe

#### Analyse :

Ces résultats montrent une différence de perception des critères d'évaluation entre sexe. Les filles sont plus nombreuses à être motivées, tandis que les garçons sont plus souvent démotivés. Les deux groupes ont le même nombre d'élèves avec une motivation mitigée.



**Figure n°12 :** Représente l'impact des barèmes sur la motivation selon le sexe

#### Interprétation :

Ces données montrent une sensibilité différenciée selon le sexe face aux critères d'évaluation. Les filles sont légèrement plus nombreuses à être motivées et aussi plus souvent démotivées. Les nombres d'élèves avec une motivation mitigée est identique pour les deux groupes.

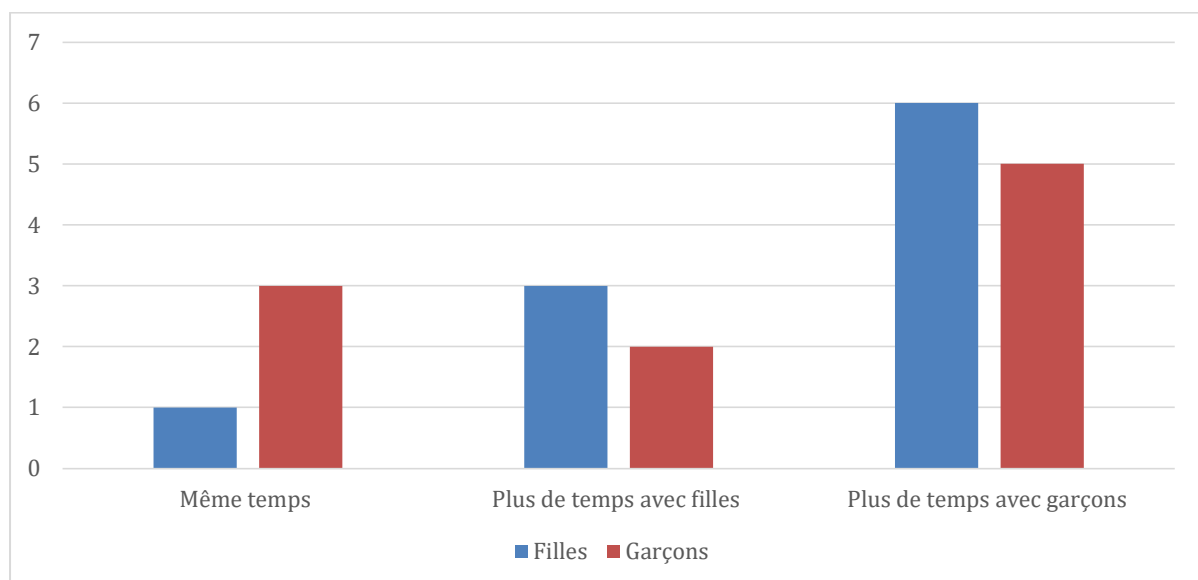
**Question n°13 :** Pensez-vous que le professeur passe autant de temps avec les filles et les garçons, plus de temps avec les filles, plus de temps avec les garçons ?

Type de réponses	Filles	Garçons
Même temps	1	3
Plus de temps avec filles	3	2
Plus de temps avec garçons	6	5

**Tableau n°13 :** Représente le temps passé par le professeur selon les élèves

#### Analyse :

La majorité des filles (F2, F5, F6, F7, F8, F10) estiment que le professeur accorde plus de Temps aux garçons. D'autres perçoivent une attention équitable (F3) ou en faveur des filles (F1, F4). Chez les garçons, plusieurs confirment cette tendance (G1, G2, G3, G4, G5, G8), Tandis que certains (G6, G7, G9, G10) pensent que les filles sont plus suivies ou que le temps Est réparti différemment.



**Figure n°13 :** Représente le temps passé par le professeur selon les élèves

#### Interprétation :

Un sentiment d'inégalité dans l'attention donnée par l'enseignant ressort, pouvant générer Chez les filles un sentiment d'exclusion ou de désintérêt, notamment en sports collectifs.

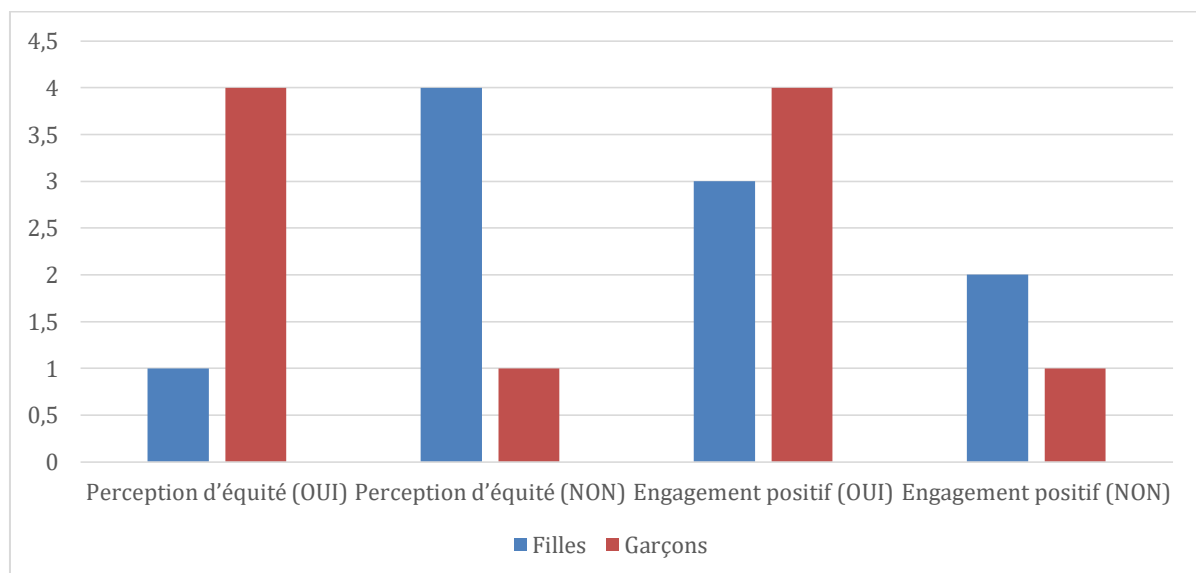
**Question n°14 :** comment cette distribution de temps d'interaction influence-t-elle l'engagement des élèves ?

Critères	Filles	Garçons
Perception d'équité (oui)	1	4
Perception d'équité (non)	4	1
Engagement positif (oui)	3	4
Engagement positif (non)	2	1

**Tableau n°14 :** Représente l'influence de la distribution de temps d'interaction sur l'engagement des élèves

#### Analyse :

Le tableau montre la répartition des perceptions d'équité et d'engagement positifs entre filles et garçons on observe que les filles ressentent d'avantage une iniquité (4) par rapport aux garçons (1), à l'inverse, les garçons perçoivent plus d'équité (4) que les filles (1). L'engagement positif est marqué chez les garçons (4) que les filles (3).



**Graph n°14 :** Représente l'influence de la distribution de temps d'interaction sur l'engagement des élèves

#### Interprétation :

Ce graphique montre la relation entre la perception d'équité et l'engagement positif des élèves les filles ressentent une iniquité plus marquée que les garçons, les garçons perçoivent davantage d'équité ce qui semble être lié à un engagement plus positif.

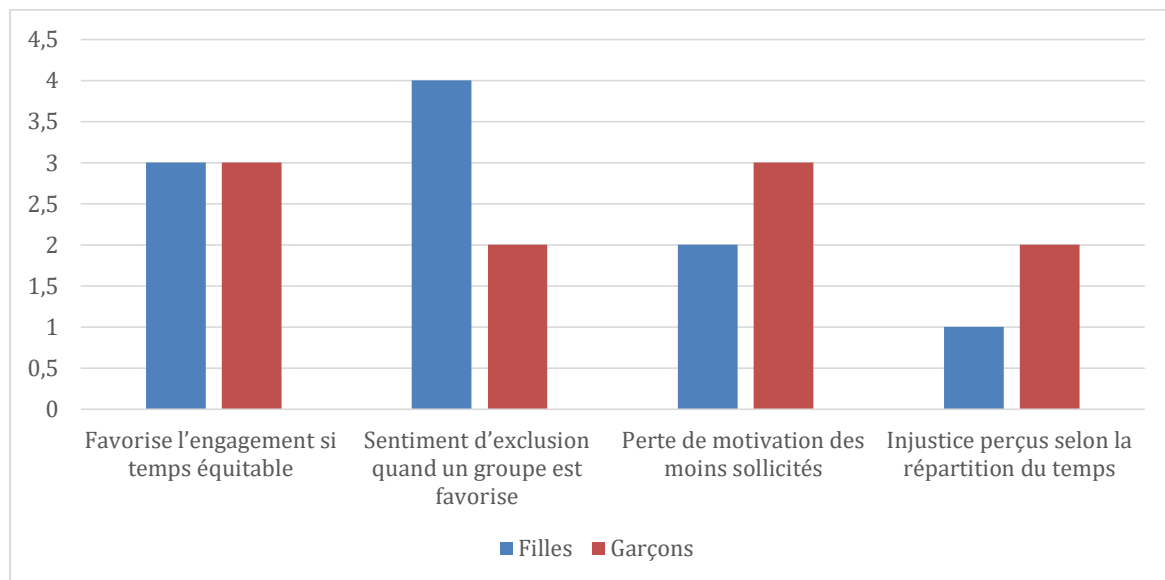
**Question n°15 :** Avez-vous des suggestions pour équilibrer le temps d'interaction entre les filles et les garçons ?

Catégorie	Filles	Garçons
Favorise l'engagement si temps équitable	3	3
Sentiment d'exclusion quand un groupe est favorise	4	2
Perte de motivation des moins sollicités	2	3
Injustice perçus selon la répartition du temps	1	2

**Tableau n°15 :** Représente l'effet de la répartition du temps d'interaction sur l'engagement

#### Analyse :

Les élèves (F1 à F10, G1 à G10) proposent des idées concrètes pour améliorer l'équité dans Les échanges avec le professeur. Ils évoquent des stratégies pédagogiques comme les Groupes mixtes, la rotation des rôles, ou l'appel nominatif. F7 insiste sur l'importance D'observer les besoins de chacun, pas seulement des plus performants. Plusieurs réponses Encouragent la coopération filles-garçons pour renforcer l'inclusion, tandis que G5 et F10 Rappellent la nécessité d'un traitement juste et respectueux pour tous.



**Figure n°15 :** Représente l'effet de la répartition du temps d'interaction sur l'engagement

#### Interprétation :

Les propositions montrent que les élèves sont sensibles aux enjeux d'équité et capables de Suggérer des solutions adaptées. Cela traduit une certaine maturité et une volonté D'améliorer le climat d'apprentissage en EPS.

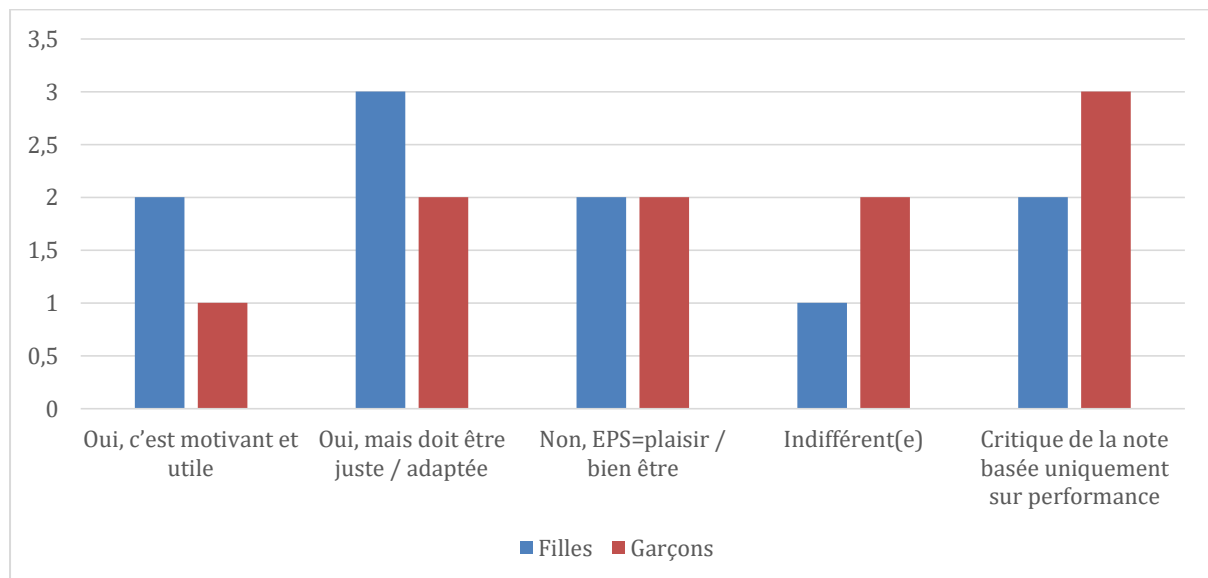
**Question N°16 :** Pensez-vous que les élèves doivent être notés en EPS ? » ; « Attachez-vous de l'importance aux notes obtenues ?

Réponses	Filles	Garçons
Oui, c'est motivant et utile	2	1
Oui, mais doit être juste / adaptée	3	2
Non, EPS=plaisir / bien être	2	2
Indifférent(e)	1	2
Critique de la note basée uniquement sur performance	2	3

**Tableau n°16 :** Représente la perception de la notation en EPS filles vs garçons

#### Analyse :

Les élèves critiquent une évaluation basée uniquement sur la performance et préfèrent une approche plus globale incluant effort, participation et progression (F1, F10, G6). Certains trouvent la note motivante (F1, G5), d'autres privilégient le bien-être (F4, G10). Les avis sont partagés sur l'importance de la note (G7 vs F4, G8).



**Figure n°16 :** Représente la perception de la notation en EPS filles vs garçons

#### Interprétation :

Les élèves souhaitent une évaluation plus équitable et motivante, prenant en compte Plusieurs dimensions, et pas seulement les résultats physiques.



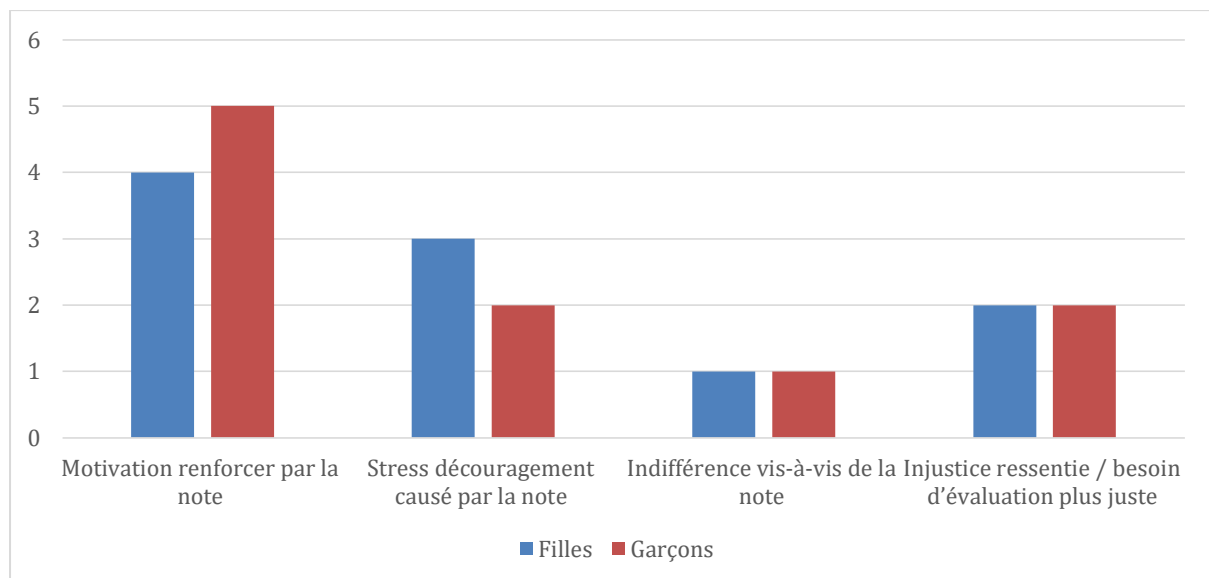
**Question n°17 :** Comment la notation en EPS influence-t-elle votre engagement et votre motivation dans cette matière ?

Catégorie d'opinion	Filles	Garçons
Motivation renforcée par la note	4	5
Stress découragement causé par la note	3	2
Indifférence vis-à-vis de la note	1	1
Injustice ressentie / besoin d'évaluation plus juste	2	2

**Tableau n°17 :** Représente l'influence de la notation en EPS sur la motivation et l'engagement des élèves en EPS.

#### Analyse :

Les élèves expriment trois tendances : certains trouvent la note motivante (F1, F6, F10, G1 à G6), d'autres ressentent du stress ou une démotivation face à une évaluation jugée injuste (F2, F4, F5, G7, G10), et quelques-uns restent indifférents à la note, préférant le plaisir (F3, G7).



**Figure n°17 :** Représente l'influence de la notation en EPS sur la motivation et l'engagement

#### Interprétation :

La note peut être un levier ou un frein selon sa perception. Les filles sont plus sensibles au regard social, tandis que les garçons réclament plus d'équité. Cela montre la nécessité d'une évaluation formative, centrée sur l'effort et la progression.

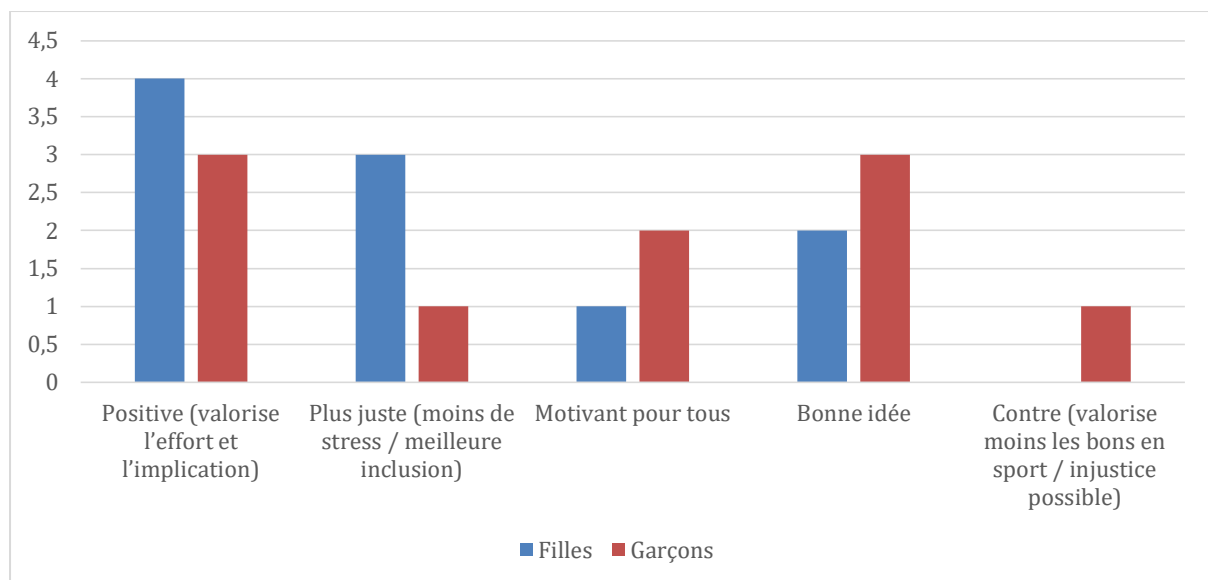
**Question n°18 :** Que pensez-vous de l'idée d'évaluation basée sur la participation plutôt que sur la performance en EPS ?

Catégorie de réponses	Filles	Garçons
<b>Positive (valorise l'effort et l'implication)</b>	4	3
<b>Plus juste (moins de stress / meilleure inclusion)</b>	3	1
<b>Motivant pour tous</b>	1	2
<b>Bonne idée</b>	2	3
<b>Contre (valorise moins les bons en sport / injustice possible)</b>	0	1

**Tableau n°18 :** Représente l'évaluation basée sur la participation plutôt que la performance

#### Analyse :

La majorité des élèves, filles et garçons, soutiennent l'idée d'évaluer la participation. Ils Estiment que cela valoriserait mieux l'engagement et serait plus juste. Certains proposent un équilibre entre participation et performance (F8, G6, G7), tandis que d'autres (F5, G8, G10) expriment des réserves, craignant un manque d'objectivité.



**Figure n°18 :** Représente l'évaluation basée sur la participation plutôt que la performance

#### Interprétation :

Les élèves souhaitent une évaluation plus inclusive, centrée sur l'effort et l'attitude. Cela Reflète une attente d'équité et un rejet partiel de l'évaluation fondée uniquement sur la Performance physique. L'évaluation différenciée apparaît comme une voie pertinente.

**Discussion sur les résultats :**

Cette étude vise à confirmer ou infirmer l'hypothèse de travail qui considère s'il existe des différences dans les évaluations des filles et des garçons concernant l'éducation physique, en prêtant attention à l'écart entre les sexes. À cette fin, une analyse quantitative a été réalisée sur un échantillon de 100 étudiants, comprenant 50 filles et 50 garçons, afin d'évaluer si les différences statistiques reconnaissables étaient significatives.

Pour évaluer cette hypothèse, un test t pour échantillons indépendants a été effectué. Les deux hypothèses statistiques suivantes ont été proposées :

Hypothèse nulle ( $H_0$ ) : Il n'y a pas de différences significatives entre les moyennes des filles et des garçons.

Hypothèse alternative ( $H_1$ ) : Il y a des différences significatives entre les moyennes des deux groupes. L'analyse devant se faire avec 98 degrés de liberté ( $ddl = 50+50-2$ ), le test a un p globalement inférieur au seuil de signification de 0,05, ce qui veut dire qu'aucune valeur de probabilité ne justifie que l'écart observé est aléatoire n'a été déterminé. À ce titre, l'hypothèse nulle est rejetée, l'hypothèse principale soutenue est : un écart significatif demeure entre les résultats obtenus par les filles et les garçons lors de l'évaluation de l'éducation physique.

Ces résultats sont alignés avec de nombreuses études précédentes qui ont également montré un biais de performance en faveur des garçons dans l'évaluation en Éducation Physique.

Selon DAVISSE (1986) a rapporté un écart moyen de +0,5 points en faveur des garçons pour l'année 1984-1985.

Ainsi que COMBAZ (1992) Et CLEUZIOU (2000) a noté une augmentation de cet écart à +0,8 points en 1985-1986 ; a rapporté un écart de +1,1 point entre 1995 et 1997.

Tandis que l'Académie de Lyon (1998) a confirmé cette tendance avec un écart de +1,31 points en 1997-1998.

Ces écarts confirment que les résultats obtenus dans cette étude ne sont pas anormaux : ils signalent un manque récurrent de sous-performance systématique et généralisée des filles dans l'évaluation en éducation Physique. Cela pourrait découler pour plusieurs raisons, y compris les attentes de genre, les conceptions des échelles, ou la valeur mise sur certaines compétences motrices jugées masculines par certaines personnes.

Ainsi, cette étude confirme qu'il existe un écart de performance significatif entre les genres, ce qui est en accord avec notre littérature scientifique. Cela ouvre la voie à une évaluation

critique des pratiques d'évaluation en éducation physique, des outils d'évaluation ainsi que de la nécessité d'outils plus équitables qui répondent aux réalités.

L'analyse des données qualitative issues des entretiens semi-directifs révèle un ensemble de perceptions différenciées entre les filles et les garçons en ce qui concerne l'évaluation en éducation physique et sportive (EPS), en particulier dans des contextes spécifiques d'activités.

Les témoignages recueillis confortent l'hypothèse selon laquelle certains garçons ont le sentiment d'être défavorisés dans l'évaluation, notamment dans des activités traditionnellement associées au féminin, comme la danse ou la gymnastique. Ce ressenti semble d'autant plus fort chez les garçons qui ne se sentent ni dominants, ni particulièrement performants dans ces domaines.

« Quand on fait des activités comme la gymnastique, je sens que le prof note mieux les filles. Nous, on ne fait pas ça, ce n'est pas trop notre truc. » (Garçon, 16 ans)

« Parfois j'ai l'impression que le prof valorise plus l'effort des filles. Quand nous on fait pareil, c'est normal, alors qu'elle s'est bien. » (Garçon, 17 ans)

Ces extraits traduisent un sentiment d'injustice ou de partialité dans le regard évaluatif de l'enseignant, surtout lorsqu'il s'agit d'activités perçues comme « non viriles » ou peu compétitives. Les garçons rapportent que, malgré des efforts comparables, leur implication est moins valorisée, comme si leur participation allait de soi et que seule la prestation des filles méritait d'être saluée. Ces perceptions sont à mettre en lien avec la lecture genrée des pratiques sportives évoquée par et par Guizelle et Aule (2016), qui rappellent que certaines disciplines sont socialement « appropriées » selon le sexe, ce qui conditionne les attentes des enseignants et le regard social : « il n'est pas normal qu'il ne joue pas plus au foot » ou qu'il s'engage trop dans des pratiques sous-virilisées (Guizelle & Aule, 2016, p. 94).

De leur côté, Alaylioglu et Camliyer (2017), dans une étude menée en contexte turc, soulignent les difficultés rencontrées par les garçons dans les environnements éducatifs peu compétitifs. Ils y notent que les efforts fournis par ces derniers, bien que réels, ne sont pas toujours reconnus à leur juste valeur, faute de critères de valorisation adaptés à leurs expressions motrices. Cette problématique renvoie au rôle central des attentes genrées dans le processus d'évaluation, et à la place laissée à l'expression d'un style moteur perçu comme masculin ou féminin.

Les travaux de Lupine (2015) viennent renforcer cette analyse en identifiant un biais fréquent des enseignants en faveur d'un « style moteur dominant », souvent aligné sur les normes des classes sociales dominantes. Ce style, implicitement valorisé, est fréquemment

éloigné du registre corporel masculin ordinaire – davantage axé sur la puissance, la vitesse, ou l'endurance et contribue à sous-évaluer des garçons qui n'entrent pas dans ce moule gestuel. Cette évaluation implicite, selon Lupine (2015), maintient une forme d'exclusion symbolique, où la reconnaissance du corps performant est conditionnée à sa conformité à un idéal esthétique ou technique qui n'est pas toujours neutre.

Enfin, ces témoignages mettent aussi en lumière une tension entre les attentes de l'institution scolaire qui vise à promouvoir une évaluation équitable et diversifiée et les représentations genres que les élèves (et parfois les enseignants eux-mêmes) entretiennent vis-à-vis des différentes disciplines sportives. L'espace éducatif devrait favoriser une évaluation plus égalitaire, mais reste encore traversé par des rapports sociaux de genre qui influencent le regard sur la performance.

« Le prof nous dit que tout le monde peut réussir en gym, mais moi je sais que je ne me sens pas à l'aise. J'ai l'impression qu'on est noté pareil, mais dans les faits, ce n'est pas le cas. » (Garçon, 16 ans).

Au total, l'hypothèse selon laquelle les garçons se sentent parfois sous-évalués dans certaines disciplines se trouve confortée par les données recueillies. Ces perceptions remettent en question la neutralité présumée du dispositif évaluatif en EPS, et montrent que, pour être véritablement équitable, l'évaluation doit aussi prendre en compte les effets des stéréotypes de genre, aussi bien dans les attentes des enseignants que dans la réception des élèves.

Les différences de perception qui existent entre les filles et les garçons en EPS ne peuvent pas être considérées comme stables, mais varient en fonction des types d'activités pratiquées. Comme les autres disciplines scolaires, l'EPS est souvent perçue comme sexuée.

En effet, certaines activités physiques, comme le football, ou l'athlétisme sont plutôt perçues comme plus « masculines », alors que d'autres, comme la gymnastique, sont davantage liées à un certain féminin (Arnaud & Terret, 1996 ; DAVISSE, 1986 ; Combaz, 1992). Dans ce champ, le mode même d'institutionnalisation de certaines activités peut être à l'origine d'écarts d'engagement, de performance et, finalement, de résultats.

L'EPS, en valorisant des qualités telles que la force, la puissance, la vitesse... souvent considérées comme des qualités masculines, favorise les garçons sur certaines épreuves

(Vigarelo, 1998). Les activités valorisant plutôt la souplesse ou la coordination apparaissent en revanche comme plus propices à l'expression des filles.

Par ailleurs, la perception d'une domination masculine dans le champ sportif vient renforcer le rapport différencié des filles et des garçons aux activités physiques (Trew et al., 1999 ; Solmon et al., 2003).

Les entretiens menés auprès des élèves jettent une lumière supplémentaire sur ces constats théoriques. Un bon nombre de garçons signalent que certaines activités leur sont plus accessibles ou valorisantes :

- « Au lancer du poids, c'est sûr qu'on a un avantage, on est plus forts que les filles. C'est difficile pour elles de faire pareil. » (Garçon 1)
- « Pour la course de vitesse, je trouve que les garçons sont meilleurs, on a plus d'explosivité. » (Garçon 2)
- « Dans les sports collectifs, parfois les filles ont moins d'endurance, donc ça se voit dans les notes. » (Garçon 3)

Quant aux filles, elles font preuve d'une sensibilité différente selon les activités proposées, et dénoncent parfois un déséquilibre dans les attentes professorales :

- « En gymnastique, on peut montrer notre souplesse, c'est plus notre force que la force brute » (Fille 1)
- « on handball, on est meilleures, on travaille beaucoup la coordination et le rythme. » (Fille2)
- « Parfois, on a l'impression que les profs attendent plus de nous en endurance ou vitesse, et c'est dur. » (Fille 3)

D'autres élèves, sans distinction de sexe, suggèrent des pistes pour une évaluation plus équitable :

- « Il faudrait que les profs adaptent les notes en fonction de progrès et pas seulement des performances brutes. » (Garçon 2)
- « Les activités devraient être plus diversifiées pour donner une chance à tout le monde de réussir. » (Fille 1)
- « Évaluer l'effort et la technique au lieu de la seule force est plus équitable. » (Garçon 1)

Merad (2012) indique que la nature de l'activité physique enseignée constitue une variable centrale dans la perception des inégalités de traitement : des disciplines perçues comme masculines accentuent le sentiment d'écart des filles, alors que des activités neutres ou féminines tendent à diminuer cette perception.

Ces données viennent attester que la perception progressiste des inégalités a donc partie liée aux activités proposées autant qu'aux critères d'évaluation. La théorie et les témoignages collectés lors des entretiens permettent ainsi de renforcer l'hypothèse H3 (la perception des inégalités en évaluation varie selon le type d'activité pratiqué en EPS).

## **Conclusion**



### Conclusion :

Dans la formation globale de l'élève, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) occupe une place de premier plan, en contribuant au monde développement de l'élève sur le plan physique, psychologique, social et moral. Mais au-delà de sa finalité éducative, l'EPS est encore confrontée à certaines réalités de la société, à l'image de ces inégalités constatées entre les sexes notamment lors de l'évaluation.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'étudier notre problématique intitulée les élèves perçoivent-ils les inégalités entre les sexes en EPS ? et pour y répondre, nous avons émis nos hypothèses principales, H1 il existe un écart significatif entre les moyennes obtenus par les filles et les garçons lors des évaluations en EPS. H2 : Les garçons perçoivent une sous-évaluation de leurs compétences en EPS comparée aux filles. H3 : La perception des inégalités varie selon le type d'activité pratiquée en EPS.

Pour explorer ces dimensions, une enquête a été réalisée auprès d'un échantillon équilibré d'élèves, dans un cadre quantitatif et qualitatif, afin de recueillir des indicateurs quantitatifs sur les perceptions et les expériences des élèves.

L'analyse des résultats a mis en relief une perception marquée des inégalités d'évaluation de genre en EPS mais selon des modalités différentes, les activités proposées ou le contexte d'évaluation. Il ressort en effet que les filles expriment plus souvent un sentiment d'injustice, en lien avec des attentes jugées plus élevées ou une mise en difficulté dans certaines disciplines où la force physique ou la compétition sont davantage valorisées.

D'autre part certains garçons reconnaissent avoir le sentiment d'être sous-évalués dans des activités où l'endurance, la souplesse ou la coopération sont plus valorisées. Malgré ces perceptions variées, la majorité des élèves reconnaissent tout de même l'intérêt de la discipline pour la scolarité, tant pour le bien-être physique qu'à l'acquisition de compétences sociales, mais une évaluation qui serait perçue comme inéquitable pourrait nuire à la motivation et à l'engagement notamment des élèves jugés lésés par des critères d'évaluation jugés inappropriés ou biaisés.

## Conclusion

---

Pour conclure, nous avons pu voir que la question des inégalités perçues entre les deux sexes en EPS est une problématique bien présente chez de nombreux élèves. Elle questionne les enseignants et les responsables éducatifs sur leurs pratiques d'évaluation afin de favoriser une évaluation EPS plus juste qui serait en mesure de satisfaire les attentes de tous les élèves, au regard des différences et des besoins de chacun.

### Limites de la recherche

Un échantillon limité : cette recherche n'a été effectuée que dans deux établissements ; elle n'est pas susceptible d'être généralisée à l'ensemble du système éducatif national ou à d'autres contextes sociaux.

Des réponses subjectives : les données issues de questionnaires et d'entretiens sont fondées sur des ressentis personnels, qui sont souvent marqués par le vécu personnel, par les émotions immédiates et par la relation à l'enseignant. Un effet de désirabilité sociale : le sujet sensible des inégalités entre les sexes peut conduire certains élèves à produire des réponses socialement acceptables, altérant ainsi la sincérité et la fiabilité des données collectées.

### Recommandations et suggestions

La présente recherche met en évidence le besoin de repenser les modalités d'évaluation en EPS dans une approche davantage formative, valorisant à la fois le progrès de chacun ainsi que l'implication personnelle. Il est préconisé d'adapter les critères d'évaluation en prenant en compte les différences de sexe dans un souci de non-stigmatisation.

Au niveau institutionnel, les établissements devraient renforcer la promotion de l'égalité filles-garçons, ainsi que la mixité et la coopération en EPS. La formation des enseignants doit être une occasion de sensibiliser les personnels aux questions de genre. Une recherche plus large est suggérée afin de mieux cerner les facteurs en jeu dans le processus d'inégalité perçue et de proposer des pratiques d'évaluation plus équitables.

# **Références Bibliographiques**

### Bibliographies :

#### 1. Livres et ouvrages

- Baudelot, C., & Establet, R. (2009). L'élitisme républicain. Paris : Le Seuil.
- Bodin, D. (2012). Inégalités sociales et sportives à l'école. *Revue EPS*, 334, 25–30.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF.
- Davisse, A. (1986). Sur l'EPS des filles. In A. Hébrard (Éd.), *EPS : Réflexions et Perspectives* (Annexe n° 17, pp. 256–258). Paris : Revue EPS.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : Quelles formations pour quels rôles Sociaux*. Paris : Le Harmattan.
- LeRia, A. (2015). *Le genre dans l'éducation physique*. Paris : Éditions EP&S.
- Louveau, C., & Davisse, A. (1998). *Sports, école, société : La différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- Messner, M. A. (2002). *Taking the field: Women, men, and sports*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Pharo, P. (1996). *L'injustice et le mal*. Paris: L'Harmattan.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers and Readers.
- Vigarello, G. (1998). *Le corps redressé : Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Gallimard.
- Walster, E., & Walster, G. (1978). *Equity: Theory and research*. Boston: Allyn & Bacon.

#### 2. Articles scientifiques:

- Bailey, R., & Dismore, H. (2005). Sport, physical education and educational opportunity: A systematic review. *Educational Research Review*, 1(3), 1–24.
- Chantalat, J. (2017). Les inégalités de genre dans l'EPS. *Revue Éducation et Socialisation*, (43).
- Clément-Guillotin, C., & Fontayne, P. (2011). Gender stereotypes and motivation in physical activities: A review. *Psychologie Française*, 56(2), 123–140.
- Choquet, M., & Ledoux, S. (1994). *Adolescents, enquête nationale*. Paris : Éditions de

## Références Bibliographiques

---

L'INSERM.

Coupey, S. (1995). Pratique d'EPS au CP et différence de performance entre les filles et Les garçons. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 37–50.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" ; and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. Doré, F. (2019). Genre et EPS : Quelles représentations pour quelles pratiques ? *Revue STAPS*, (123).

Matinin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and grading in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (4), 395–405.

Méard, J. (2012). Évaluation et justice en éducation physique et sportive. *Revue STAPS*, 95 (1), 15–32.

Nilges, L. (1998). I thought only fairy tales had supernatural power: A radical feminist analysis of Title IX in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 172–194.

Solmon, M. A., Lee, A. M., Belcher, D., Harrison, L., & Wells, L. (2003). Beliefs about appropriateness, ability, and competence in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 261–279.

Trew, K., Scully, D., Kremer, J., & Ogle, S. (1999). Sport, leisure and perceived self-competence among male and female adolescents. *European Physical Education Review*, 5 (1), 53–73.

Tyler, T. R. (2000). Social justice: Outcome and procedure. *International Journal of Psychology*, 35 (2), 117–125.

Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, 137–149.

Dar, Y., & Resh, N. (2001). Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation. *European Journal of Social Psychology*, 30, 1–21.

Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in Physical Education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591–607.

Vanessa Lentillon ; Genevière Gogérino.(2005) Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens.

## Références Bibliographiques

---

- Terré, C., & Amade-Escot, C. (2008). Les fonctions de évaluation en education physique et sportive: analyses de pratiques enseignantes au collège. *Revue française de pedagogies*, 163(1), 85-96.
- Gouju, J. L., Brière-Guenoun, L., & Attali, M. (2020). Pour une evaluation equitable en EPS: entre standardisation ET individualisation. *STAPS*, n°128.

### 3. Thèses, communications orales et actes de colloques :

- Amade-Escot, C. (2007). Didactique de l'éducation physique et sportive : État des lieux Et perspectives. *Revue EP&S*.
- Bergé, F. (2000). Écarts de notation entre garçons et filles dans la Loire. Pourquoi ? Comment ? In B. David (Éd.), *Équité et arrangements évaluatifs. Certifier en EPS* (pp. 97–106). [http://www.inrp.fr/publications/en\\_ligne/david/equite/pdf/chap12.pdf](http://www.inrp.fr/publications/en_ligne/david/equite/pdf/chap12.pdf)
- Brunelle, J.-P., Martel, D., Gagnon, J., Toussignant, M., Goyette, R., Brunelle, J., & Spallanzani, C. (2000). La connaissance des iniquités perçues par les élèves dans les Cours d'éducation physique au primaire. In *Actes du Colloque ARIS*. Grenoble : IUFM.
- Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (Éd.), *Éducation Physique et sportive. La certification au baccalauréat* (pp. 77–124). Paris : INRP.
- David, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- Lentillon, V., & Cogérino, G. (2003). Les notes d'EPS et les soutiens du professeur D'EPS et des pairs perçus par les élèves. In *Actes du Xe Congrès International de L'ACAPS*, Toulouse, 30 octobre–1er novembre.
- Pichevin, M. F., & Hurtig, M. C. (1995). The sex category system: Two asymmetrically processed social categories. Communication présentée en colloque.

### 4. Sites internet et ressources électroniques :

- Google Scholar. (S.d.). Recherche universitaire. <https://scholar.google.com>
- Cairn.info. (S.d.). Revues et ouvrages en sciences humaines et sociales. <https://www.cairn.info>
- Larousse. (S.d.). Dictionnaire en ligne. <https://www.larousse.fr>
- Messahel, R. (2008, août 28). Bulletin officiel spécial n°6, P2.
- Friese, S (2019). *Qualitative Data analysis with ATLAS.TI* (3rd ed.). Sages publications.

# **Annexes**

# Annexes

---

**Université Abderrahmane MIRA de Bejaia**

**Faculté Sciences Humaines et Sociales**

**Département des STAPS**

**Sexe : ....**

**Bejaia : le 17 Février 2025**

**Questionnaire : pour les élèves du Lycée**

**Chers élèves**

Dans le cadre de notre travail de recherche dont le thème est : « Ecart de résultats obtenus et inégalité. Entre sexe perçue par les élèves lors des évaluations en EPS »

Veuillez bien écouter pour répondre à ces questions sérieusement et objectivement, car notre enquête dépend essentiellement de la précision de vos réponses.

Nous vous remercions pour votre aimable collaboration.

**Merci.**

**Remarque :**

Chaque question possède des sous questions

EPS : éducation physique sportive

1. Trouvez-vous normal qu'en EPS les garçons et les filles soient notés dans les mêmes Activités ?

- Quelles différences remarquez-vous dans les performances des garçons et des filles en EPS ?

- Comment pourrait-on améliorer l'équité dans la notation pour ces activités ?

2. À votre avis, le choix des activités par le professeur est-il une source d'inégalité entre les filles et les garçons ?

- Quelles activités pensez-vous avantagent ou désavantagent un sexe par rapport à l'autre ?



## Annexes

---

- Comment le choix des activités pourrait-il être modifié pour réduire les inégalités perçues ?

3. Pensez-vous que le professeur note tous les élèves de la même façon quel que soit leur sexe, défavorise les filles, défavorise les garçons ?

- Avez-vous remarqué des exemples spécifiques où un sexe semble favorisé ou défavorisé ?

- Quelles mesures le professeur pourrait-il prendre pour garantir une notation plus équitable ?

4. Pensez-vous qu'il faudrait un barème différent pour les filles et les garçons dans toutes les activités ?

- Quels seraient les avantages et les inconvénients d'avoir des barèmes différenciés selon le sexe ?

- Comment ces barèmes différents pourraient-ils affecter la motivation et la performance des élèves ?

5. Pensez-vous que le professeur passe autant de temps avec les filles et les garçons, plus de temps avec les filles, plus de temps avec les garçons ?

- Comment cette distribution de temps d'interaction influence-t-elle l'engagement des élèves

- Avez-vous des suggestions pour équilibrer le temps d'interaction entre les filles et les garçons ?

6. Pensez-vous que les élèves doivent être notés en EPS ? » ; « Attachez-vous de l'importance aux notes obtenues ?

- Comment la notation en EPS influence-t-elle votre engagement et votre motivation dans cette matière ?

- Que pensez-vous de l'idée d'évaluation basée sur la participation plutôt que sur la performance en EPS ?

# Annexes

## Logiciel utilisé : ATLAS.TI 2016

Analyse code-document  
yaniss (2)

Compresser    Tableau    Mode de présentation    Options    Exporter    Aide    Mise en page

Rechercher de 21    Rechercher de 21    2 travail complet... 202    Totaux

Tout sélectionner    Tout sélectionner

Q1-Files : Contre l'évalu... 4    4    4

Q1-Files : Favorables a l'... 4    4    4

Q1-Garçons 1    1    1

Q1-Garçons : Indifférenc... 1    1    1

Q1-Garçons : Contre l'év... 5    5    5

Q1-Garçons : Favorables... 3    3    3

Q1-Garçons:Évaluation L... 1    1    1

Q2-Files 9    9    9

Q2-Files : Différences ph... 7    7    7

Q2-Files : Différences ps... 2    2    2

Q2-Files : vision égalita... 1    1    1

Q2-Garçons 5    5    5

Q2-Garçons : Différence... 5    5    5

Q2-Garçons : Différence... 4    4    4

Q2-Garçons : vision égal... 1    1    1

Q3-Files 3    3    3

Q3-Files : Prise en comp... 3    3    3

Q3-Files : Adaptation de... 2    2    2

Q3-Files : Évaluations b... 2    2    2

Q3-Files :Création d'acti... 2    2    2

Q3-Files:Évaluation tec... 1    1    1

Q3-Garçons 3    3    3

Q3-Garçons : Adaptation... 1    1    1

Q3-Garçons : Évaluation... 2    2    2

Q3-Garçons:Création d'... 2    2    2

Q3-Garçons:Évaluation L... 2    2    2

Q3-Garçons:Prise en co... 1    1    1

Q3-Garçons:Promotion... 2    2    2

Q4-Files:Cela dépend d... 2    2    2

Q4-Files:Le choix des a... 6    6    6

Q4-Files:Le professeur... 2    2    2

Q4-Garçons:Cela dépen... 1    1    1

Q4-Garçons:Le choix de... 6    6    6

1 travail co... 0

2 travail... 202

3 travail co... 0

Aucun groupe de documents

En savoir plus sur les groupes

Rechercher de citations    Recherche de citations

Aucune cellule ou arête sélectionnée

Cliquez sur une cellule du tableau ou sur un bord du diagramme pour afficher les citations correspondantes.

## Annexes

**Tableaux représente les notes d'EPS selon le sexe en première trimestre**

Filles	Garçons			
<b>14,4</b>	16,2		<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
<b>16,6</b>	18,4		Moyenne	15.414      17,214
<b>14,5</b>	16,3		Variance	0,788167347      0,78816735
<b>15,8</b>	17,6		Observations	50      50
<b>14,4</b>	16,2		Variance pondérée	0,788167347
<b>16,5</b>	18,3		Différence hypothétique des moyennes	0
<b>16,4</b>	18,2		Degré de liberté	98
<b>15,7</b>	17,5		Statistique t	-10,13755656
<b>15,2</b>	17		P(T<=t) unilatéral	3,04359E-17
<b>14,2</b>	16		Valeur critique de t (unilatéral)	1,660551217
<b>16,1</b>	17,9		P(T<=t) bilatéral	6,08718E-17
<b>15,4</b>	17,2		Valeur critique de t (bilatéral)	1,984467455
<b>16,2</b>	18			
<b>16,6</b>	18,4			
<b>16,9</b>	18,7			
<b>16,6</b>	18,4			
<b>14</b>	15,8			
<b>15,1</b>	16,9			
<b>16,2</b>	18			
<b>14,5</b>	16,3			
<b>15,6</b>	17,4			
<b>14,2</b>	16			
<b>14,6</b>	16,4			
<b>14,1</b>	15,9			
<b>16,4</b>	18,2			
<b>14,7</b>	16,5			
<b>15</b>	16,8			
<b>16,8</b>	18,6			
<b>16,1</b>	17,9			
<b>14,1</b>	15,9			
<b>14,5</b>	16,3			
<b>15,9</b>	17,7			
<b>15,7</b>	17,5			
<b>14,7</b>	16,5			
<b>16,8</b>	18,6			
<b>15,8</b>	17,6			
<b>15,6</b>	17,4			
<b>15,8</b>	17,6			
<b>16,2</b>	18			

## Annexes

---

**Listes des enseignants ayant validé le questionnaire de l'entretien semi-directive destiné aux élèves :**

<b>N°</b>	<b>Nom</b>	<b>Prénom</b>	<b>Grade</b>
<b>1</b>	Djerada	Thinhinane	MCA
<b>2</b>	Haddad	Souad	MCA
<b>3</b>	Ikiouen	Mourad	Professeur
<b>4</b>	Chettouh	Farid	MCA

## Résumé

Dans le cadre de ce travail ; on s'est intéressé à l'étude des Ecart de résultats obtenus et inégalité Entre sexe perçue par les élèves lors des évaluations en EPS. L'objectif de cette Recherche est de comprendre comment les élèves perçoivent Les inégalités entre filles et garçons dans les situations d'évaluation en EPS, de repérer les Discours qui légitiment ou dénoncent ces écarts, et d'analyser les mécanismes de Construction des représentations de justice et d'injustice en contexte scolaire. Pour Se faire on a posé la problématique suivante : Les élèves perçoivent-ils les inégalités entre les sexes ? Ce qui nous a conduit à émettre les hypothèses suivantes : Premièrement ; les filles perçoivent plus d'inégalités en EPS que les garçons, ce qui affecte leur motivation et leur performance. Deuxièmement ; Les garçons perçoivent une sous-évaluation de leurs compétences en EPS comparée aux filles.

Troisièmes ; La perception des inégalités varie selon le type d'activité pratiquée en EPS.

Notre Échantillon de recherche se fait à la manière suivante : Échantillonnage aléatoire simple : Il se compose de 100 élèves, également répartis avec 50 filles et 50 garçons. Échantillonnage raisonné : Il est composé de 20 élèves (10 filles et 10 garçons). Répartis dans différents lycées et Auxquels on a fait passer notre entretien semi directive, construits de manière à pouvoir répondre aux Questions. Après avoir analysé les données recueillies, on a vérifié que les élèves perçoivent effectivement des inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS, ce qui confirme les hypothèses de notre étude.

**Mots clés :** Ecart de résultats ; Inégalités entre sexe ; Perception des élèves, Evaluation en EPS.

## Abstract

In the context of this work, we were interested in studying the difference in results obtained and the inequality between the sexes perceived by pupils during PE assessments. The aim of this research is to understand how pupils perceive inequalities between girls and boys in PE assessment situations, to identify the discourses that legitimise or denounce these discrepancies, and to analyse the mechanisms for constructing representations of justice and injustice in the school context. To do this, we posed the following problem: Do pupils perceive gender inequalities? This led us to put forward the following hypotheses: First; Girls perceive more inequalities in PE than boys, which affects their motivation and performance. Second; Boys perceive an under-assessment of their skills in PE compared to girls. Third; Perceptions of inequality vary according to the type of activity practised in PE.

Our research sample is as follows: Simple random sampling: This is made up of 100 pupils, equally divided into 50 girls and 50 boys. Stratified reasoned sampling: This is made up of 20 students (10 girls and 10 boys). They were divided between different lycées and were given our semi-directive interview, constructed in such a way as to enable them to answer the questions. After analysing the data collected, we verified that the pupils do indeed perceive gender inequalities in PE assessment, which confirms the hypotheses of our study.

**Key words:** achievement gap, gender inequalities, student perception, PE assessment.